



**HAL**  
open science

# Rôle de la langue première dans l'apprentissage du français à l'école maternelle

Marie-Claire Simonin

► **To cite this version:**

Marie-Claire Simonin. Rôle de la langue première dans l'apprentissage du français à l'école maternelle. Linguistique. Université de Lille, 2024. Français. NNT : 2024ULILH014 . tel-04633898

**HAL Id: tel-04633898**

**<https://theses.hal.science/tel-04633898>**

Submitted on 3 Jul 2024

**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.

UNIVERSITÉ DE LILLE  
Faculté des Humanités  
École Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société  
Département de Sciences du Langage  
Laboratoire de recherche UMR 8163 « Savoirs, textes et langage »

THÈSE  
Pour obtenir le grade de  
Docteur en Sciences du langage

par  
**Marie-Claire SIMONIN**  
5 juin 2024

# **Rôle de la langue première dans l'apprentissage du français à l'école maternelle**

Thèse dirigée par  
Emmanuelle CANUT et Nathalie THAMIN

Jury :

Mme BEAUGRAND Céline – Université de Lille, Examinatrice

Mme CANUT Emmanuelle – Université de Lille, Directrice

Mr GAJO Laurent – Université de Genève, Rapporteur

Mme MASSON Caroline – Université Sorbonne Nouvelle, Rapporteur

Mme MIGUEL ADDISU Véronique – Université de Rouen Normandie, Présidente du jury

Mme THAMIN Nathalie – Université de Franche-Comté, Co-Encadrante



# REMERCIEMENTS

*Je tiens à remercier tout d'abord Emmanuelle Canut et Nathalie Thamin qui m'ont accompagnée dans ce travail. Je sais gré à Emmanuelle pour sa disponibilité et pour ses commentaires toujours constructifs. J'ai tout particulièrement apprécié son exigence sans faille et sa rigueur. J'exprime toute ma gratitude à Nathalie qui suit mon travail depuis une dizaine d'années. J'ai pu partager avec elle de nombreuses interrogations et entretenir des échanges toujours très éclairants. Leur collaboration autour de cette thèse a constitué pour moi une vraie richesse grâce à la complémentarité de leurs apports disciplinaires et méthodologiques.*

*Mes remerciements et ma gratitude vont également à Laurent Gajo et à Caroline Masson, qui ont accepté la tâche de rapporteur, ainsi qu'à Véronique Miguel Addisu et Céline Beaugrand qui ont bien voulu faire partie de mon jury.*

*Je sais gré à Stéphanie Caët et Caroline Masson pour leur aide à la prise en main du logiciel CLAN, ainsi qu'au Centre de Recherches Interdisciplinaires et Transculturelles, chaleureux lieu de rencontre et de partage de connaissances ; j'ai alors une attention particulière pour Ann-Birte Krüger, Anne-Sophie Calinon et Ida Hekmat.*

*Merci à Catherine et Martine, mes relectrices et petites mains de dernière minute. Et merci à mes amies Julie, Delphine, Catherine, et toutes les autres... pour leur soutien indéfectible, les petits plats, les discussions à bâtons rompus. Je les remercie tout particulièrement d'avoir su écouter et accepter mon intérêt obsessionnel pour le sujet de ma thèse.*

*Ma gratitude va également à Valérie Hertz, Inspectrice de l'Éducation Nationale, qui m'a fait confiance et m'a autorisée à mettre en oeuvre cette recherche au sein de sa circonscription.*

*Je remercie mes collègues et complices de l'école C., sans qui ce travail n'aurait pas été possible. Merci tout particulièrement à Nans pour le climat qu'il a su instaurer dans son école, à Cristina, Laetitia et Vanessa, mes collègues ATSEM pour leur patience pendant le recueil de données et pour la qualité des relations qu'elles ont établies avec les enfants et leurs parents.*

*Merci à Maryse Adam-Maillet, Michaël Rigolot, et plus généralement aux membres du CASNAV, pour les connaissances partagées et la complicité.*

*Merci surtout à mes élèves, aux bons moments partagés avec eux, merci pour leur joie et leurs rires... Ils m'accompagnent encore et je ne regarde jamais un extrait de captation sans une certaine émotion. Merci à leurs parents pour la chaleur de nos relations, pour la confiance qu'ils m'ont témoignée en acceptant que leurs enfants fassent partie de cette étude. Merci aussi à tous les traducteurs qui ont contribué à ce travail, parents, membres d'associations, amis des familles, ou connaissances personnelles, et merci à tous ceux qui m'ont parlé de leur langue.*

*Et enfin, je remercie ma famille, tout particulièrement mes parents, qui m'ont appris la curiosité et la ténacité, et mes enfants, Pablo et Ezna, pour la patience dont ils ont fait preuve vis-à-vis de leur mère toujours suroccupée.*



# RESUME

Ce travail de thèse s'inscrit dans les domaines de la linguistique de l'acquisition, de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Il s'agit d'une recherche-action qui vise à mieux appréhender l'acquisition du langage chez des enfants bilingues émergents de 3 à 5 ans, c'est-à-dire l'appropriation simultanée et/ou consécutive de deux langues, dans le contexte d'une école maternelle située en éducation prioritaire et dont le public est multilingue (une vingtaine de langues premières). L'objectif de la recherche consiste à observer comment l'enfant peut s'appuyer sur des compétences déjà construites en langue première pour construire des compétences en langue seconde.

Le corpus est composé de plusieurs types de données :

- un « corpus de travail » multilingue constitué d'outils pédagogiques dans lesquels figurent des traductions audios réalisées grâce à la collaboration des parents;
- des captations vidéos d'interactions enfant/adulte permettant d'observer l'appropriation des éléments linguistiques proposés dans les supports;
- des enregistrements réalisés tout au long du processus et visant à éclairer les parcours langagiers singuliers des élèves: séances de traductions, entretiens avec les parents, activités en classe.

L'analyse qualitative de dix études de cas montre que :

- concernant les enfants qui acquièrent le français comme L2, l'utilisation en classe de la L1 favorise leur engagement, ainsi que la compréhension et l'appropriation d'éléments linguistiques de la L2 ;
- dans le cas des enfants qui ont deux L1 dont le français, la valorisation de la langue héritée encourage son développement.

**Mots-clés :** bilingues émergents, acquisition du langage, lien L1/L2, didactique, école maternelle

# ABSTRACT

This thesis is part of linguistics of language acquisition, sociolinguistics and language education. It is a practical research that aims to understand language acquisition by emergent bilingual children from 3 to 5 years old, i.e. the simultaneous and / or consecutive acquisition of two languages, in the context of a kindergarten in priority education and whose public is multilingual (almost twenty first languages). The aim of the research is to observe how the child can rely on skills already acquired in the first language (L1) to build second language (L2) skills.

The corpus is composed of several types of data:

- a multilingual "corpus of work" consisting of educational tools in which audio translations are produced with the collaboration of the parents;
- video recordings of child / adult interactions to observe the acquisition of the linguistic elements proposed in the supports;
- recordings made throughout the process in order to highlight in what particular way students build their own language: translation sessions, interviews with parents, classroom activities.

Qualitative analysis in ten case studies shows that :

- in the case of children who acquire French as their L2, the use of the L1 in class fosters their engagement, as well as the comprehension and appropriation of linguistic elements from the L2 ;
- in the case of children who have two L1s, including French, valuing the heritage language encourages its development.

**Keywords:** emergent bilinguals, language acquisition, L1/L2 link, didactics, preschool

## Table des matières

Liste des abréviations.....	17
INTRODUCTION.....	19
PARTIE I : THÉORIES.....	26
1 Acquisition du langage.....	27
1.1 Interaction, communication, environnement langagier.....	28
1.1.1 Les prérequis sociocognitifs de l'acquisition.....	28
1.1.1.1 L'attention conjointe.....	28
1.1.1.2 Les « scénarios » et « formats ».....	29
1.1.1.3 Le langage adressé à l'enfant ou « baby talk ».....	31
1.1.1.4 L'étagage.....	32
1.1.2 Le rôle de l'imitation.....	33
1.1.3 Formes et fonctions des répétitions.....	34
1.1.3.1 Rôle des répétitions de l'enfant dans l'acquisition.....	35
1.1.3.2 Les reprises en linguistique de l'acquisition.....	38
1.1.3.3 Rôle des reformulations de l'adulte.....	40
1.1.4 Variabilité de l'environnement langagier.....	41
1.1.4.1 Variabilité interindividuelle.....	41
1.1.4.2 La variabilité culturelle des LAE.....	42
1.1.4.3 Variabilité linguistique.....	44
1.2 La construction multimodale du langage.....	45
1.2.1 Une approche multimodale : les gestes avant les mots.....	46
1.2.2 Les mots.....	47
1.2.3 Des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots.....	48
1.2.4 Des chunks aux modèles frame-and-slot.....	50
1.2.5 La grammaire de construction.....	52
1.2.6 Evolution imbriquée gestes mots syntaxe.....	54
1.2.7 Premières étapes de la construction de la syntaxe.....	56
1.2.8 Constructions complexes : vers l'abstraction.....	57
1.2.9 La construction du discours, dialogues et récits.....	60
1.3 Acquisition du langage : synthèse.....	61
2 Acquisition de plusieurs langues et bi-plurilinguisme.....	64
2.1 Généralités.....	65
2.1.1 Des recherches basées sur des cas particuliers.....	65
2.1.2 Compétences linguistiques et langagières.....	68
2.1.3 Apprentissage naturel ou guidé.....	69
2.1.4 Choix de catégorisation des langues.....	73
2.2 Etat de la recherche sur le bilinguisme précoce et l'acquisition d'une L2 avant 6 ans. .	75
2.2.1 Environnements langagiers étudiées pour 2L1.....	76
2.2.2 Etudes comparant les modes d'acquisition L1 et L2.....	78
2.2.3 L2P au prisme des différences avec 2L1 et avec L2A.....	80
2.2.4 Etat des connaissances sur le mode d'acquisition L2P.....	82
2.2.5 Deux études L2P en milieu préscolaire.....	84
2.2.6 L'apprentissage de la L2 diffère-t-il de celui de la L1 ?.....	87
2.3 Le bilinguisme et les bilingues.....	89
2.3.1 Définir le bilinguisme et le bilingue.....	90
2.3.2 Répertoire et compétence plurilingues.....	92
2.3.3 Les alternances codiques.....	93
2.3.4 Le translanguaging.....	94



2.3.5	Un développement interdépendant des langues du bilingue.....	97
2.3.6	Une construction bilingue de la langue.....	99
3	Apprendre le langage et les langues à l'école maternelle.....	101
3.1	La France, un pays plurilingue.....	101
3.1.1	Une super-diversité de langues.....	102
3.1.2	Transmission des langues en France, l'enquête TeO1.....	103
3.1.3	Les « politiques linguistiques familiales ».....	104
3.2	La France et les langues.....	106
3.2.1	Un monolinguisme d'état.....	106
3.2.2	Bilinguisme « d'élite » et bilinguisme « de masse ».....	107
3.2.3	Acquérir le français L2.....	108
3.2.4	L'école maternelle et le langage.....	110
3.2.5	Historique de l'école maternelle et émergence de la question du langage.....	110
3.2.6	Le langage et les langues dans les Instructions Officielles.....	111
3.2.7	Les pratiques d'enseignement de la langue orale.....	113
3.2.8	Le lien entre la langue et l'échec scolaire vu par les sociologues.....	114
3.3	Le préscolaire et les enfants de migrants.....	116
3.3.1	Le pré-scolaire des pays occidentaux et les enfants de migrants.....	116
3.3.2	Les textes officiels concernant les « allophones ».....	117
3.3.3	Et les enfants plurilingues nés en France ?.....	119
3.3.4	La relation école-parents.....	121
3.3.5	L'engagement.....	122
3.4	L'acquisition de la L2 en appui sur les L1.....	124
3.4.1	L'éveil aux langues.....	125
3.4.2	Les pratiques translingues.....	127
3.4.3	Le translanguaging en maternelle.....	128
3.5	Retour sur notre problématique.....	130
PARTIE II : METHODOLOGIES ET CONTEXTES.....		132
4	Une méthodologie composite.....	132
4.1	Contexte de cette recherche.....	133
4.1.1	Quels contextes considérer ?.....	133
4.1.2	Une école maternelle plurilingue.....	136
4.1.3	Une recherche « ancrée » : primauté du terrain.....	137
4.1.4	Expérimentation et intervention.....	139
4.1.5	Relations avec les acteurs du terrain.....	140
4.2	Une recherche imbriquée et impliquée.....	141
4.2.1	Participante et observatrice.....	141
4.2.2	Intérêt de la participation.....	142
4.2.3	Observation participante ou participation observante?.....	143
4.2.4	A l'intérieur ou à l'extérieur ?.....	144
4.2.5	Prendre de la distance par rapport à son objet d'étude.....	145
4.2.6	Une approche réflexive.....	146
4.2.7	Autobiographie sociale et langagière.....	147
4.3	Un corpus composite.....	148
4.4	Le corpus A ou corpus de travail : les « paroliers ».....	151
4.4.1	Des imagiers aux paroliers.....	151
4.4.2	Traduction de lexique, traduction de discours.....	154
4.4.3	Le corpus des enregistrements des « ateliers de traduction ».....	154
4.5	Le corpus des captations d'interactions langagières.....	156
4.5.1	Description du corpus.....	156
4.5.2	Recueillir des données spontanées auprès de jeunes enfants.....	162

4.5.3	La délimitation du corpus.....	164
4.5.4	Deuxième étape de l'échantillonnage.....	165
4.5.5	L'approche par études de cas.....	167
4.5.6	Essais de généralisation par études de cas multiples.....	169
4.6	Le corpus C : Différentes données sociolinguistiques.....	170
4.6.1	Les parents témoins privilégiés.....	171
4.6.2	Le protocole entretiens parents.....	173
4.6.3	Le PABIQ.....	174
4.6.4	Les entretiens biographiques avec les parents.....	175
5	Méthodologies d'analyses.....	178
5.1	Première étape de l'analyse : la transcription.....	178
5.1.1	L'opération de transcription.....	178
5.1.2	La transcription de productions langagières de jeunes enfants.....	180
5.1.2.1	Pourquoi choisir le logiciel CLAN ?.....	181
5.1.2.2	Description d'une « transcription-objet » avec CLAN.....	182
5.1.3	Les lignes principales.....	184
5.1.3.1	Phrase, énoncé, tour de parole ?.....	184
5.1.3.2	Codes de l'écrit.....	185
5.1.3.3	Balilage des énoncés et chevauchements de tours de parole.....	186
5.1.3.4	Matériel non transcrit ou difficile à transcrire.....	187
5.1.4	Les mots chez des jeunes enfants plurilingues.....	188
5.1.4.1	Qu'est-ce qu'un mot et comment le coder ?.....	188
5.1.4.2	Les formes particulières.....	189
5.1.4.3	Identification des éléments linguistiques et interprétations du transcripteur.....	190
5.1.5	Les lignes dépendantes.....	192
5.1.5.1	Choix des catégories d'événements codés.....	192
5.1.5.2	Le non verbal.....	194
5.1.5.3	Séquentialité verbal et co-verbal.....	195
5.1.6	La transcription des entretiens.....	197
5.1.7	La transcription des énoncés plurilingues.....	197
5.1.7.1	Transcriptions des traductions des paroliers.....	197
5.1.7.2	Transcription des énoncés plurilingues dans CLAN.....	199
5.2	Les méthodes d'analyse.....	200
5.2.1	Des analyses qualitatives longitudinales.....	201
5.2.1.1	Analyses longitudinales de l'appropriation du français.....	202
5.2.1.2	Evaluer l'impact du translanguaging.....	205
5.2.2	Analyses quantitatives par études de cas.....	207
5.2.2.1	Quantification de certains paramètres.....	207
5.2.2.2	Questions autour des modes de calcul de la LME.....	209
6	Contextes sociolinguistiques des pays d'origine des familles.....	213
6.1	Origine des élèves de la classe observée.....	215
6.1.1	L'échantillon global des élèves.....	215
6.1.2	Aires linguistiques.....	217
6.1.3	Cinq contextes sociolinguistiques.....	219
6.2	L'Afghanistan.....	221
6.2.1	L'émigration afghane.....	221
6.2.2	De nombreuses communautés ethno-linguistiques.....	222
6.2.3	Le dari (ou persan d'Afghanistan).....	222
6.3	L'ex-Yougoslavie.....	223
6.3.1	Le BCMS.....	224

6.3.2	Le Kosovo et les langues des minorités.....	224
6.3.3	Les Roms d'Ex-Yougoslavie.....	225
6.3.4	Le romani et les « parlars romanés ».....	225
6.4	Le Sénégal.....	227
6.4.1	L'émigration internationale.....	227
6.4.2	La situation sociolinguistique.....	228
6.4.3	Le français.....	228
6.4.4	Le peuple peul.....	229
6.4.5	La langue peule.....	229
6.5	L'Algérie.....	230
6.5.1	L'émigration algérienne.....	230
6.5.2	La situation socio-linguistique.....	231
6.5.3	La langue arabe ou les langues arabes.....	232
6.5.4	Les langues berbères.....	233
6.5.5	L'arabe, une langue de France.....	234
6.6	Mayotte.....	234
6.6.1	Les migrations intranationales.....	235
6.6.2	Paysage socio-linguistique.....	235
6.6.3	Le shimaore et les autres dialectes comoriens.....	236
6.6.4	Le kibushi.....	237
6.6.5	Le français.....	237
7	Portraits des enfants et de leur famille.....	239
7.1	Dix portraits organisés en continuum.....	239
7.2	Acquisition de type L2P (ou L3P).....	243
7.2.1	Zakaria, l'acquisition d'une L3 par un allophone de parents non francophones	243
7.2.2	Anja, l'acquisition d'une L3 par une jeune bilingue née en France.....	245
7.2.3	Simbad, l'acquisition d'une L2 par un allophone né en France.....	248
7.2.4	Edin, l'acquisition d'une L2 par un enfant né en France.....	250
7.3	Acquisition de type 2L1 : deux langues à la maison dont le français.....	253
7.3.1	Yasar, l'acquisition du français dans une famille au parler mixte.....	253
7.3.2	Abdallah, l'acquisition du français à l'école (sans le tremplin d'une L1).....	255
7.3.3	Houria, la langue des parents, puis de celle de l'école et de la fratrie.....	257
7.3.4	Lilia, la langue héritée en réception, le français en production.....	260
7.4	Acquisition du français L1 et exposition à des langues héritées.....	262
7.4.1	Jamila, le désir d'apprendre les langues héritées.....	263
7.4.2	Jahid, le choix de la L1 par la mère, l'intérêt de l'enfant pour les langues héritées	265
	.....	265
	PARTIE III : ANALYSES ET RESULTATS.....	271
8	Une langue seconde précoce.....	272
8.1	L'entrée dans une seconde langue : des stratégies multimodales d'appropriation....	272
8.1.1	Le maintien de l'attention conjointe : regards, sourires et gestes.....	272
8.1.2	Communiquer grâce à la situation, aux gestes, et à la L1.....	274
8.1.3	Mimer et raconter et faire raconter par l'adulte.....	277
8.1.4	L'appui sur la situation et le rôle des déictiques.....	278
8.1.5	Utiliser toutes ses ressources linguistiques.....	279
8.1.6	L'usage des répétitions.....	282
8.2	Le développement du français L2.....	285
8.2.1	Zakaria, des débuts interrompus par la crise sanitaire.....	285
8.2.1.1	Débuts de l'acquisition du français.....	285
8.2.1.2	Construction de la référence.....	287
8.2.1.3	Les déterminants : articles et possessifs.....	288

8.2.1.4 Usage du code-mixing.....	289
8.2.2 Anja, une progression irrégulière.....	291
8.2.2.1 Variation de la LME.....	291
8.2.2.2 Evolution de la syntaxe en français.....	292
8.2.2.3 Expression de la référence.....	294
8.2.2.4 Phrases canoniques.....	295
8.2.2.5 Le recours à la L1.....	296
8.2.3 Simbad, les toutes premières productions en français.....	297
8.2.4 Edin : étude de cas prototypique.....	299
8.2.4.1 L'étape des holophrases.....	299
8.2.4.2 Un moment de transition.....	300
8.2.4.3 Entrée dans l'étape d'usage « créatif » de la langue.....	301
8.2.4.4 Des stratégies lexicales.....	303
8.2.4.5 Les traces de la L1 dans la construction du français.....	305
8.3 Les effets de l'écoute des langues premières.....	307
8.3.1 Le dari, un tremplin pour la verbalisation de Zakaria.....	307
8.3.2 Anja, la voix maternelle comme déclencheur.....	312
8.3.3 Simbad, le parolier comme médiateur.....	315
8.3.4 Edin, de la mise en exergue de la L2 à la traduction.....	319
8.3.4.1 Observation des effets de l'écoute du bosniaque.....	319
8.3.4.2 Comparaison des répétitions dans les deux types d'activités.....	324
8.4 Les enfants L2P : synthèse.....	326
9 Les enfants 2L1.....	328
9.1 Les stratégies d'appropriation du français.....	328
9.1.1 L'appui sur la situation et le rôle des déictiques : Abdallah.....	328
9.1.2 Appropriation d'une structure par Houria.....	330
9.2 Le développement du français pour Yasar et Abdallah.....	331
9.2.1 Yasar, une acquisition en mode bilingue.....	331
9.2.1.1 Une première phase de séparation des langues.....	332
9.2.1.2 Une phase de transition.....	333
9.2.1.3 Une troisième phase : des constructions mélangées.....	335
9.2.1.4 Interférences.....	337
9.2.2 Abdallah, une prononciation difficile dans les deux langues.....	339
9.2.2.1 Des difficultés de prononciation.....	339
9.2.2.2 Evolution des productions langagières en français : vocabulaire et syntaxe.....	340
9.3 Le développement du français pour Houria et Lilia.....	344
9.3.1 Houria, l'acquisition du français et du shimaore.....	345
9.3.2 Lilia, l'arabe en réception et le français en production.....	346
9.4 Les effets de l'écoute des LH pour Yasar et Abdallah.....	348
9.4.1 Yasar, l'autorisation d'utiliser l'arabe en classe.....	348
9.4.2 Abdallah, répéter le romani afin de profiter de l'étayage du français.....	353
9.5 Les effets de l'écoute des LH pour Houria et Lilia.....	356
9.5.1 Houria, de l'indifférence à la « traduction ».....	356
9.5.2 Lilia, d'une relative indifférence à la répétition de la LH.....	361
9.6 Les enfants 2L1 : synthèse.....	364
10 Les enfants au français L1.....	365
10.1 Le développement du français.....	365
10.1.1 Jamila, étude de cas prototypique français L1.....	365
10.1.1.1 Enoncés produits et progression.....	365
10.1.1.2 Le groupe nominal et la construction de la référence.....	367
10.1.1.3 Diversification de la syntaxe de la phrase.....	368

10.1.2 Jahid, un enfant réservé.....	371
10.2 Les effets de l'écoute des langues héritées.....	373
10.2.1 Jamila, des répétitions des LH aux commentaires épilinguistiques.....	373
10.2.2 Jahid, l'appétence pour les LH.....	378
10.3 L'entrée dans une seconde langue.....	383
10.3.1 Jahid et les répétitions en LH.....	383
10.3.2 Jamila et les répétitions-interprétations en LH.....	385
10.4 Les enfants au français L1 : synthèse.....	388
11 Synthèse des résultats.....	389
11.1 L'acquisition du français.....	389
11.1.1 Stratégies d'entrée dans le français.....	389
11.1.1.1 Des stratégies sociales.....	389
11.1.1.2 Des compétences construites avec la L1 utilisées pour la L2.....	391
11.1.1.3 Avant les premières productions.....	393
11.1.2 Les six premiers enfants du continuum : la construction du français.....	394
11.1.2.1 Etapes et processus d'acquisition.....	394
11.1.2.2 Ce que nous apprend l'étude de cas d'Edin du développement L2P.....	396
11.1.2.3 Les cas particuliers de Yasar et Abdallah.....	398
11.1.2.4 Les phrases présentatives et les déictiques.....	400
11.1.3 Le français L1 pour les quatre derniers enfants du continuum.....	402
11.1.4 L'acquisition du français en contexte plurilingue.....	403
11.2 Les effets de l'écoute des LH en classe.....	406
11.2.1 Evolution des réactions à l'écoute des LH.....	406
11.2.2 Un rôle différent des LH selon le type de bilinguisme.....	407
11.2.3 Jahid et Jamila : l'émergence d'une appétence pour les LH.....	410
11.3 Le rôle des répétitions et reprises.....	411
11.3.1 Les répétitions dans les LH.....	411
11.3.2 Influence de l'écoute en LH sur les reprises en FE.....	414
CONCLUSION.....	417
Bibliographie.....	421
ANNEXES.....	457
Annexe 1 : Conventions de transcription CLAN.....	458
Annexe 2 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Zakaria.....	460
Annexe 3 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus d'Anja.....	461
Annexe 4 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Simbad.....	462
Annexe 5 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus d'Edin.....	463
Annexe 6 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Yasar.....	464
Annexe 7 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus d'Abdallah.....	465
Annexe 8 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus d'Houria.....	466
Annexe 9 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Lilia.....	467
Annexe 10 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Jamila.....	468
Annexe 11 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Jahid.....	469
Annexe 12 : Evolution des réactions à l'écoute des LH.....	470

## Table des illustrations

Illustration 1 : « Language processing model » (d'après Speidel 1989 : 153).....	37
Illustration 2 : « Schématisation du processus interactionnel d'acquisition » (Canut 2009a, figure 1).....	39
Illustration 3: Evolution et structuration du lexique (D'après Kail 2012 : 33).....	55
Illustration 4 : Progression de la grammaticalisation en lien avec la gestualité.....	56
Illustration 5 : Lieux de recherches et lieux plurilingues.....	66
Illustration 6 : Recherches et types de populations et de langues étudiées.....	67
Illustration 7 : Représentation des différents types de compétences du bilinguisme émergent .....	70
Illustration 8 : Acquisition au sein d'un environnement plurilingue.....	79
Illustration 9 : Différents modèles du bilinguisme (García et Kleyne 2016 : 13).....	97
Illustration 10 : Les écarts auxquels sont soumis les élèves bilingues émergents.....	118
Illustration 11 : Une page de l'imagier plurilingue des fruits.....	153
Illustration 12 : Deux pages du parolier de « La moufle ».....	154
Illustration 13 : Deux pages du parolier du « Chat gris ».....	155
Illustration 14: Schématisation des types de données à recueillir.....	173
Illustration 15: « The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching » (The Douglas Fir Group 2016 : 25).....	220
Illustration 16 : Corpus enfants et aires géographiques d'origine.....	223
Illustration 17 : Aires linguistiques.....	224
Illustration 18: Schématisation de l'organisation du continuum selon le degré d'exposition aux langues.....	246
Illustration 19 : Utilisation des langues dans la famille d'Edin.....	257
Illustration 20 : Arbre généalogique de Jahid.....	272
Illustration 21 : Evolutions du répertoire linguistique de la mère au cours de sa vie (pratiques déclarées).....	273
Illustration 22 : Listes de mots en kibushi écrites par la mère de Jahid.....	274
Illustration 23 : Développement du français par les dix enfants du continuum.....	410
Illustration 24 : Développement du français par les enfants 2L1.....	411

## Table des tableaux

Tableau 1 : Différents modèles de répétitions et leur rôle dans l'acquisition (d'après Speidel 1989).....	36
Tableau 2 : Deux styles interactionnels (D'après Ochs et Schieffelin 1984 et Lieven et Pine 1993).....	43
Tableau 3 : Développement de la syntaxe d'après Tomasello (2007, 2015).....	56
Tableau 4 : Repères dans l'évolution du langage entre 2 et 7 ans.....	58
Tableau 5 : Grille de comparaison des étapes de développement dans deux cadres théoriques.....	60
Tableau 6 : Types d'apprentissage.....	71
Tableau 7 : Types d'environnements langagiers.....	77
Tableau 8 : Stratégies d'acquisition de la L2 précoce (Wong Fillmore 1979 : 209).....	85
Tableau 9 : Grille de comparaison des étapes de développement monolingue et bilingue.....	89
Tableau 10 : Transmission des langues familiales par pays d'origine.....	104
Tableau 11 : Pratiques linguistiques des immigrés avec leurs enfants.....	120
Tableau 12 : Modèle des niveaux d'engagement.....	124
Tableau 13 : Types de contextes (d'après Halliday 1991/2007).....	134
Tableau 14 : Position du chercheur par rapport au contexte.....	144
Tableau 15 : Grandes étapes du recueil des données.....	149
Tableau 16 : Composition des corpus et types de traitement des données.....	150
Tableau 17 : Extrait du corpus de traductions du parolier Chat gris.....	153
Tableau 18 : Différentes propositions de traductions de groupes nominaux en bosniaque.....	155
Tableau 19 : Corpus des captations avec Zakaria.....	158
Tableau 20 : Corpus des captations avec Anja.....	158
Tableau 21 : Corpus des captations avec Simbad.....	159
Tableau 22 : Corpus des captations avec Edin.....	159
Tableau 23 : Corpus des captations avec Yasar.....	159
Tableau 24 : Corpus des captations avec Abdallah.....	160
Tableau 25 : Corpus des captations avec Houria.....	160
Tableau 26 : Corpus des captations avec Lilia.....	161
Tableau 27 : Corpus des captations avec Jamila.....	161
Tableau 28 : Corpus des captations avec Jahid.....	162
Tableau 29 : Caractéristiques des dix corpus.....	162
Tableau 30 : Répartition du sous-échantillon de 19 enfants par type d'exposition.....	165
Tableau 31 : Les 10 études de cas : caractéristiques (tableau partiel 1).....	166
Tableau 32 : Récapitulatif des différents types d'entretiens.....	172
Tableau 33 : Grille de l'entretien initial (Simonin 2018b).....	173
Tableau 34 : Codes des types de répétitions.....	193
Tableau 35 : Codes des types de gestes co-verbaux.....	194
Tableau 36 : Présentation horizontale de la séquentialité parole/gestes.....	196
Tableau 37 : Exemple d'un corpus de transcription d'un parolier.....	198
Tableau 38 : Les différents types de transcription.....	200
Tableau 39 : Grille des terminologies retenues pour l'analyse.....	202
Tableau 40 : Exemple d'évolution syntaxique selon la linguistique de l'acquisition.....	203
Tableau 41 : Evolution de la production langagière, repères utilisés dans l'analyse.....	204
Tableau 42 : Exemple de construction d'un modèle syntaxique selon les théories basées sur l'usage.....	204
Tableau 43 : Codage des réactions après l'écoute des paroliers en LH.....	206
Tableau 44 : Procédures utilisées pour la quantification des paramètres.....	207
Tableau 45 : Quantification des paramètres - Corpus Anja (tableau partiel).....	208
Tableau 46 : Comparaison de deux types de calcul de la LME – Corpus Abdallah.....	210
Tableau 47 : Quantification des paramètres - Corpus Lilia (tableau partiel, LME).....	210
Tableau 48 : Comparaison de deux types de calcul de la LME – Corpus Lilia.....	212
Tableau 49 : Liste des enfants du corpus C1.....	216
Tableau 50 : les caractéristiques des contextes.....	220
Tableau 51 : « Scolarisation des familles et politique linguistique familiale ».....	238
Tableau 52 : Les 10 études de cas : caractéristiques (tableau partiel 2).....	240
Tableau 53 : Les 10 études de cas : caractéristiques.....	242
Tableau 54 : Entretiens - corpus Zakaria.....	243

Tableau 55 : Entretiens - corpus Anja.....	246
Tableau 56 : Entretiens - corpus Simbad.....	249
Tableau 57 : Entretiens - corpus Edin.....	251
Tableau 58 : Entretiens – corpus Yasar.....	253
Tableau 59 : Entretiens – corpus Abdallah.....	255
Tableau 60 : Entretiens - corpus Houria.....	258
Tableau 61 : Entretiens - corpus Lilia.....	260
Tableau 62 : Entretiens - corpus Jamila.....	263
Tableau 63 : Entretiens - corpus Jahid.....	265
Tableau 64 : Les 10 études de cas : trois types de bilinguisme.....	271
Tableau 65 : Analyse des stratégies interactives d’Anja (ANJ-sep19-FE).....	275
Tableau 66 : Examen des gestes déictiques d’Anja (ANJ-sep19-FE).....	278
Tableau 67 : Usage de la répétition par Simbad.....	282
Tableau 68 : Inventaire des énoncés spontanés de Zakaria.....	286
Tableau 69 : Comparaison des caractéristiques du dari avec celles du français.....	287
Tableau 70 : Evolution des constructions marquant la référence chez Zakaria.....	289
Tableau 71 : Énoncés mixtes prononcés par Zakaria.....	289
Tableau 72 : Récapitulatif des constructions observées pour Zakaria.....	290
Tableau 73 : Premiers énoncés d’Anja.....	291
Tableau 74 : Progression de la LME d’Anja.....	292
Tableau 75 : Inventaire des énoncés spontanés d’Anja classés types de constructions syntaxiques.....	293
Tableau 76 : Constructions marquant la référence chez Anja.....	294
Tableau 77 : Exemples d’énoncés exprimant la référence (Anja, période 1).....	296
Tableau 78 : Comparaison des caractéristiques du romani avec celles du français.....	296
Tableau 79 : Récapitulatif des constructions observées pour Anja.....	297
Tableau 80 : Inventaire des énoncés spontanés de Simbad.....	297
Tableau 81 : Récapitulatif des constructions observées pour Simbad.....	299
Tableau 82 : Inventaire des énoncés spontanés d’Edin, périodes 1 et 2 (support « La chenille »).....	300
Tableau 83 : Inventaire des énoncés spontanés d’Edin, périodes 3 et 4 (support « Ma journée »).....	301
Tableau 84 : Evolution des constructions avec « manger » chez Edin.....	302
Tableau 85 : Inventaire des énoncés avec forme pronominale chez Edin.....	303
Tableau 86 : Comparaison des caractéristiques du bosniaque avec celles du français.....	305
Tableau 87 : Récapitulatif des constructions observées pour Edin.....	306
Tableau 88 : Comparatif des paramètres par type d’activité – Corpus de Zakaria.....	308
Tableau 89 : Evolution des réactions de Zakaria lors de l’écoute des LH.....	312
Tableau 90 : Evolution des réactions d’Anja lors de l’écoute des LH.....	315
Tableau 91 : Réactions de Simbad lors de l’écoute des LH.....	318
Tableau 92 : Evolution des réactions d’Edin lors de l’écoute des LH.....	324
Tableau 93 : Comparatif des paramètres par type d’activité – Corpus d’Edin.....	324
Tableau 94 : Nombre de répétitions – comparaison situations FE / LH.....	325
Tableau 95 : Détail des répétitions/reprises – comparaison situations FE / LH.....	325
Tableau 96 : Inventaire des énoncés spontanés de Yasar (périodes 1 et 2).....	332
Tableau 97 : Constructions marquant la référence chez Yasar (périodes 1 et 2).....	333
Tableau 98 : Inventaire des énoncés de Yasar contenant de l’arabe (périodes 4 et 5).....	335
Tableau 99 : Comparaison des caractéristiques de l’arabe avec celles du français.....	337
Tableau 100 : Récapitulatif des constructions observées pour Yasar.....	338
Tableau 101 : Nombre de blocs de mots incompréhensibles - Corpus Abdallah.....	339
Tableau 102 : Inventaire des énoncés spontanés d’Abdallah et évolution syntaxique.....	341
Tableau 103 : Evolution syntaxique d’Abdallah : fillers, déterminants et pronoms.....	342
Tableau 104 : Evolution des gestes co-verbaux chez Abdallah.....	342
Tableau 105 : Récapitulatif des constructions observées pour Abdallah.....	344
Tableau 106 : Exemples d’énoncés spontanés d’Houria.....	345
Tableau 107 : Récapitulatif des constructions observées pour Houria.....	346
Tableau 108 : Exemples d’énoncés spontanés de Lilia.....	347
Tableau 109 : Récapitulatif des constructions observées pour Lilia.....	348
Tableau 110 : Comparatif des paramètres par type d’activité – Corpus de Yasar.....	348
Tableau 111 : Evolution des réactions de Yasar lors de l’écoute de la LH.....	352
Tableau 112 : Proportion des énoncés d’Abdallah par rapport à la moyenne des interlocuteurs.....	353
Tableau 113 : Reprises en romani (rmn) et en français (fra).....	353



Tableau 114 : Evolution des réactions d'Abdallah lors de l'écoute des LH.....	356
Tableau 115 : Evolution des réactions d'Houria lors de l'écoute des LH.....	360
Tableau 116 : Evolution des réactions de Lilia lors de l'écoute des LH.....	363
Tableau 117 : Inventaire des énoncés spontanés de Jamila et évolution syntaxique.....	366
Tableau 118 : Constructions marquant la référence chez Jamila.....	367
Tableau 119 : Evolution syntaxique de Jamila : les génitifs.....	368
Tableau 120 : Evolution syntaxique de Jamila : les temps des verbes.....	368
Tableau 121 : Evolution syntaxique de Jamila : la négation.....	369
Tableau 122 : Evolution syntaxique de Jamila : l'interrogation.....	369
Tableau 123 : Evolution syntaxique de Jamila : la subordination.....	369
Tableau 124 : Récapitulatif des constructions observées pour Jamila.....	370
Tableau 125 : Exemples d'énoncés spontanés de Jahid.....	372
Tableau 126 : Récapitulatif des constructions observées pour Jahid.....	372
Tableau 127 : Comparatif des paramètres par type d'activité – Corpus de Jamila.....	373
Tableau 128 : Inventaire des énoncés prononcés par Jamila et Chemsu suite à l'écoute des LH.....	376
Tableau 129 : Evolution des réactions de Jamila lors de l'écoute des LH.....	378
Tableau 130 : Comparaison du nombre de répétitions par type d'activité – Corpus de Jahid.....	378
Tableau 131 : Evolution des réactions de Jahid lors de l'écoute des LH.....	383
Tableau 132 : Trois types de bilinguisme, deux stades de développement du français.....	389
Tableau 133 : Evolution langagière des enfants qui débutent dans l'acquisition du français.....	394
Tableau 134 : Constructions avec présentatif chez les enfants L2P.....	401
Tableau 135 : Evolution langagière des enfants au français L1.....	402
Tableau 136 : Evolution langagière des dix enfants du continuum.....	403
Tableau 137 : Evolution langagière des enfants 2L1.....	404
Tableau 138 : Evolution réactions écoute LH : tendances.....	406
Tableau 139 : Les répétitions : comparaison entre les deux types d'activités, avec ou sans LH.....	414

# Liste des abréviations

- 2L1 : Bilinguisme précoce de type deux langues premières
- AFaLaC : Association Famille Langues Cultures
- API : Alphabet phonétique international
- ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
- BCMS : Bosnienne Croate Macédonien Serbe
- Bilem (Bilinguisme à la maternelle et au cycle 2)
- CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
- CE1 : Cours élémentaire 1ère année
- CHILDES (Child Language Data Exchange System)
- CLAN : *logiciel* permettant l'analyse de données transcrites dans le format CHILDES
- COLAJE Projet COmmunication LAngagière chez le Jeune Enfant
- CPP : Compétence Plurilingue et Pluriculturelle
- CRIT : Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles
- CSP : Conseil Supérieur des Programmes
- DGLFLF : *délégation générale à la langue française et aux langues de France*
- Dulala (D'Une Langue A L'Autre)
- EFIV : Enfants de familles itinérantes et de voyageurs
- ELAN logiciel EUDICO Linguistic Annotator
- ELODiL : **Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique**
- EOLE (Education et ouverture aux langues de l'école)
- FE : Français de l'Ecole
- FLE : Français Langue Etrangère
- GS : Grande Section
- GU : Grammaire Universelle
- I.O. : instructions officielles
- IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale
- INED : Institut National des Etudes Démographiques
- INSPE : Institut National supérieur du Professorat et de l'Education
- L1 : langue première
- L2 : langue seconde

L2A : Acquisition d'une langue seconde par un adulte  
L2P : Acquisition précoce d'une langue seconde  
LAE : langage adressé à l'enfant  
LH : Langue héritée  
LITMUS : Language Impairment Testing in Multilingual Settings  
LME : longueur moyenne des énoncés  
MEN : Ministère de l'Éducation Nationale  
MS : Moyenne Section  
OFPRA : *Office français de protection des réfugiés et apatrides*  
PABIQ : Questionnaire pour parents d'enfants bilingues  
PS : Petite Section  
RA : Recherche Action  
SLA : Second Language Acquisition  
TeO : trajectoires et Origines  
TIC : Technologies de l'information et de la communication  
TPS : Très Petite Section  
UBT: Usaged-Based Theory  
UFC : Université de Franche-Comté  
UPE2A : Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants  
ZPD : zone proximale de développement

# INTRODUCTION

*« – Qu'est-ce que tu apprends dans la langue de l'école ?*

*Sous les dehors d'un jeu, ma mère avait initié un véritable acte magique qui exorcisait quotidiennement, à chaque retour de l'école, cette brutalité : « qu'est-ce que tu apprends dans la langue de l'école ? »*

*Ma mère ne connaissait pas la langue française. Sa langue, ma langue maternelle, l'ewe, était bannie à l'école. Cette question avait la vertu d'installer immédiatement entre elle et moi un espace de traduction. Dans cette aire de jeu les deux langues sortaient momentanément de la hiérarchie supposée où les maintenait le « signal », et les choses se valaient soudain d'une langue à l'autre. J'apprenais par cette expérience qu'aucune des deux langues n'était plus que l'autre disposée à la connaissance, qu'aucune des deux langues n'était plus que l'autre disposée à la poésie » (Efoui 2023 : 34-35).*

Le bi-plurilinguisme est le fait de la majeure partie de la population mondiale (Lüdi et Py 1986/2013 ; Grosjean 2015). Dès leur plus jeune âge, les enfants sont susceptibles d'être plurilingues : dans le contexte mondial actuel de grande mobilité des populations, de nombreux enfants construisent des répertoires langagiers bi-plurilingues. L'école française accueille de nombreux élèves issus de l'immigration dont les langues et les cultures sont très diverses (Goï 2016), et qui doivent apprendre le français en entrant à l'école. L'école maternelle est ainsi confrontée à la question de l'acquisition du langage chez des enfants « bilingues émergents » (García, Kleifgen & Falchi 2008) qui doivent s'approprier de façon simultanée ou consécutive deux ou plusieurs langues (Thamin 2015). Ces « bilingues en devenir » (Py 1997/2004 : 140) sont susceptibles de vivre différents types de situations de bi-plurilinguisme : certains sont des enfants de migrants arrivés depuis peu en France et confrontés à l'apprentissage d'une langue seconde à leur entrée à l'école, ou d'autres grandissent dans des environnements familiaux où plusieurs langues sont en usage. La question du langage est centrale dans les programmes de l'école maternelle, et pourtant, les enseignants se trouvent souvent très démunis face à l'acquisition du français par les enfants de migrants, et leur bi-plurilinguisme est très souvent ignoré (Smeets, Young et Mary 2016). Les textes officiels<sup>1</sup> ne prévoient pas de dispositif particulier, et ne donnent pas de préconisations pour l'école maternelle. Or un nombre important d'enfants dont la langue première est autre que le français éprouvent des difficultés à acquérir la langue de l'école, ce qui n'est pas sans conséquences pour leur réussite scolaire ultérieure : leur taux de redoublement à l'école élémentaire, de 33 à 36 %, est supérieur à celui de la population majoritaire qui est de 25 % (Beauchemin et al. 2016 : 176).

Cette recherche est née de notre parcours de professeure des écoles, impuissante à trouver des réponses institutionnelles à cette question de l'acquisition du français de l'école par des enfants qui s'en trouvaient éloignés. Nous nous reconnaissons complètement dans les propos de Leconte, chercheuse en sciences du langage, qui retrace son itinéraire depuis ses premiers postes en tant qu'institutrice souffrant de « l'absence de réponses institutionnelles et [de] l'insatisfaction devant une situation professionnelle parfois difficile » (2011b : 8). Sa formation en sciences du langage lui a apporté, dit-elle, « des éléments de

---

1 La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 intitulée « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ».

réponse aux questions sociolinguistiques et pédagogiques » qu'elle se posait (op. cit. : 8) et « de vrais bols d'air et une grande stimulation intellectuelle » (op. cit : 9), et elle conclut par ces mots : « je ne subissais plus ma situation professionnelle, je pouvais désormais la penser » (op. cit : 9).

Notre parcours professionnel a vu émerger peu à peu un questionnement autour de l'acquisition des langues et du langage. Ayant travaillé comme enseignante sur des postes très divers<sup>2</sup>, en particulier à l'école maternelle, nous avons acquis une certaine expérience du travail avec les jeunes enfants. Nous avons aussi occupé pendant huit ans un poste d'enseignante spécialisée auprès des enfants du voyage, ainsi que de coordonnatrice pour la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs (désormais EFIV). Cette expérience fut déterminante pour notre rapport à l'enseignement et pour le type de relation construit avec les élèves et avec leurs parents (Simonin 2010). Nous avons à jouer un rôle de médiation interculturelle en vue d'une meilleure intercompréhension entre les élèves, leurs parents et les enseignants. Une certaine distance entre les familles et l'école a longtemps prévalu dans le système éducatif français (Feyfant 2015) et notre pratique professionnelle n'y faisait pas exception jusqu'alors. Cette expérience nous a permis d'engager des pratiques de co-éducation et de réfléchir aux conditions de sa réalisation (Payet 2017). Elle a également initié des interrogations sur le rapport entre la langue des élèves et la langue de l'école et une autre conception de l'apprentissage de l'oral.

La formation d'enseignante spécialisée dans l'aide pédagogique nous a permis d'appréhender l'idée que les difficultés scolaires sont souvent inhérentes à la discipline enseignée et à sa complexité intrinsèque et qu'il convient d'être conscient de ces éléments de résistance du savoir et de réfléchir à la façon de transformer ces obstacles épistémologiques en leviers d'apprentissage. Voici un premier exemple concernant la numération. Une traduction littérale des nombres « onze douze, treize » en romani donnerait « dix-un, dix-deux, dix-trois », façon plus transparente d'énoncer ces nombres. En français, c'est seulement de dix-sept à dix-neuf que les nombres entre 10 et 20 sont transparents, leur oration à la française induit une difficulté pour l'enfant à saisir leur signification, et à saisir les règles de la numération décimale (Baruk 2003). L'enseignant peut prévenir ce type d'obstacles et l'expliquer aux élèves, à condition d'être lui-même conscient de ces écueils propres au savoir enseigné. Autre exemple, le phénomène des liaisons peut constituer une difficulté pour l'acquisition du français oral par le jeune enfant, car elles rendent opaques les frontières entre les mots et entraînent des phénomènes de resyllabisation. Ainsi, les productions de liaisons non conformes à la norme, telles que « [dønuks] pour *deux ours*, [œzãfã] pour *un enfant*, [œgɤotaɤbɤ] pour *un gros arbre* » (exemples de Nardy et Dugua 2011 : 132 ; autres exemples donnés par Pallaud (2003 : 67), sont fréquentes en début d'acquisition, conséquences de sur-généralisations effectuées par l'enfant. Or, ces erreurs constituent des indices des essais de constructions par l'enfant, et l'enseignant averti pourra jouer de ces phénomènes pour aider l'enfant à identifier les frontières des mots. Il s'agit donc pour l'enseignant d'analyser le savoir de façon à dépister les pièges potentiels pour prévenir les écueils à l'appropriation des connaissances par les élèves.

Ainsi, ces huit années d'enseignement auprès des EFIV nous ont appris à envisager autrement la « difficulté scolaire ». Travailler avec des élèves très éloignés de l'école est très formateur pour un enseignant, car cela le contraint à observer la forme scolaire de façon approfondie dans le but de débusquer et désamorcer les risques de malentendus suscités par les implicites scolaires (Bautier 2006/2013 ; Brigaudiot 2000). Ce type de réflexion a provoqué en nous un changement de posture professionnelle concernant les apprentissages des disciplines scolaires, ainsi qu'une autre façon d'envisager les langues minoritaires des

---

2 Les postes occupés ont été les suivants : remplaçante affectée à des postes divers de la petite section au CM2, ainsi qu'en classes spécialisées (CLIS, IME, SEGPA de collège) ; directrice d'école maternelle dans une ville moyenne ; enseignante chargée de l'aide pédagogique au sein d'un RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en difficulté).

élèves - nombreuses dans le cas des EFIV – et leur rôle dans l’acquisition de la langue de l’école.

Travaillant par ailleurs au sein du CASNAV de Besançon comme coordonnatrice départementale chargée de la scolarisation des EFIV, nous étions au cœur des réflexions sur l'apprentissage des langues. La rencontre dans ce cadre avec Nathalie Thamin, maîtresse de conférences à l'université de Franche-Comté (UFC), a coïncidé avec une prise de fonction dans un nouveau poste, dans une école maternelle située en zone d'éducation prioritaire (dite REP+), l'école C., contexte caractérisé par une « super-diversité » (Vertovec 2007) et une forte allophonie. Nous sommes alors entrée dans une recherche collaborative autour du plurilinguisme et de l'apprentissage du français langue seconde à l'école maternelle (Simonin et Thamin 2018), initiée conjointement par l'UFC (laboratoire CRIT et Inspé), le CASNAV et l'Académie de Besançon (Thamin et Rigolot 2014). Nous avons commencé à expérimenter en classe de petite et moyenne sections un apprentissage de la langue qui prenne en compte les connaissances langagières déjà construites par les élèves (Delamotte-Legrand et Penloup 2010), y compris dans d'autres langues, ce que Perregaux (2002b, 2004) appelle le « déjà-là ». Avec les collègues de l'école C., nous avons construit petit à petit un projet autour du plurilinguisme, de la relation école-famille, et de l'apprentissage de la langue de scolarisation, grâce, entre autres, à la fabrication d'outils pédagogiques numériques axés sur la prise en compte des langues familiales (Simonin 2022) et l'étayage de l'oral de la langue de l'école.

Nous avons alors entrepris sous la direction de Mme Thamin un master 2, intitulé *Apprendre le français comme langue seconde à l'école maternelle* (Simonin 2018a), dans lequel nous avons montré comment l'inclusion des langues des élèves dans la classe pouvait permettre aux élèves, non seulement de se sentir suffisamment en sécurité pour oser s'exprimer, mais aussi de tisser des passerelles entre L1 et L2. Les effets de l'inclusion des L1 sur la sécurité linguistique et la prévention du mutisme sont attestés par de nombreux chercheurs qui l'ont observé dans des classes de petite et toute petite sections (Audras et Leclair 2016 ; Young et Mary 2016), ou dans d'autres contextes chez les jeunes enfants (Dahoun 1995 ; Conteh et Brock 2010 ; Bligh et Drury 2015 ; MacDougall 2020).

Cependant, la question de savoir comment il est possible d'agir sur les processus d'appropriation du français et de mettre en place des situations pédagogiques favorisant l'acquisition de la langue seconde demeure. C'est cette question qui a guidé la suite de notre cheminement : il s'agit alors d'aller au-delà de l'observation des effets de démarches de type éveil aux langues, au-delà des aspects psychologiques de mise en confiance des élèves pour aborder la question des processus de l'acquisition. La question centrale est alors de se demander si le recours aux L1 en lien avec la L2 au sein de l'enseignement peut exercer un impact sur les stratégies et processus d'acquisition de la L2 développés par les enfants.

Dans ce travail de recherche, nous nous proposons d'observer comment l'enfant peut s'appuyer sur des compétences déjà construites en langue première (L1) pour construire des compétences en langue seconde (L2). Alors les apports de la linguistique de l'acquisition sont indispensables. Les processus qui président à l'acquisition langagière, que ce soit en L1 ou en L2 (Hélot 2013), ne se résument pas à une simple imitation (répétition en écho), mais relèvent plutôt d'une imitation créatrice (Canut et al. 2018). Il s'agit d'un processus dynamique qui nécessite des interactions fréquentes avec un adulte (les parents, les enseignants), de façon à permettre la construction progressive du lexique et de la syntaxe.

Nous poursuivons alors deux objectifs, le premier est d'observer l'impact de l'utilisation de pratiques translingues sur l'appropriation du français, le deuxième est d'appréhender les processus par lesquels passe cette acquisition du français. Comment les enfants plurilingues procèdent-ils pour s'approprier le langage, en particulier les constructions lexicales et syntaxiques?

La recherche atteste que les langues d'un bilingue ne sont pas sans liens entre elles, dans une conception du bilinguisme qui s'inscrit dans la lignée des travaux de Gumperz (1964) sur le « répertoire linguistique » et de ceux de Cummins (1979) posant l'hypothèse d'une interdépendance des langues et de l'existence d'une « compétence sous-jacente commune » aux deux langues. La politique linguistique du Conseil de l'Europe s'appuie sur la notion de « compétence plurilingue », traduisant une vision du répertoire de l'individu comme une seule entité au sein de laquelle les langues circulent, se complètent, dialoguent entre elles (Castellotti 2008). De nombreuses recherches récentes en Europe et en Amérique du Nord (Garcia et Kleyn 2016) préconisent pour les bilingues émergents une pédagogie basée sur le *translanguaging*, à savoir l'utilisation de la totalité de leur répertoire linguistique (Otheguy, Garcia et Reid 2015). Ces expériences sont documentées pour l'école élémentaire et le second degré, mais moins pour le préscolaire<sup>3</sup>. En effet, ce type de pédagogie s'appuie sur des procédures métalinguistiques avec l'usage de médiations multiples, dont les ressources numériques, pour les traductions et la mise en commun et l'échange des connaissances du groupe classe, à un âge où les enfants disposent d'une somme déjà importante de connaissances et de la possibilité de construire une réflexion conscientisée sur le fonctionnement des langues. L'originalité de cette recherche réside dans une transposition de ce type de démarche à un âge où l'apprentissage est d'ordre épilinguistique c'est-à-dire qu'il n'est pas possible de s'appuyer sur des compétences de lecteur, ni sur un fonds de ressources lexicales et conceptuelles avancées - l'enfant commençant tout juste à s'approprier en L1 les mots et les concepts que ces derniers recouvrent (Vygotski 1934/1997) – ni sur des compétences de communication encore en construction.

Il s'agit dans cette recherche de mettre en oeuvre des pratiques translingues sur un temps long, et non pas seulement dans le seul objectif d'une sensibilisation à la L2 comme on le conçoit souvent. De plus, si la recherche est très documentée concernant l'enseignement bilingue dans les écoles bilingues avec des enseignants eux-mêmes bilingues, elle s'est moins penchée semble-t-il sur l'enseignement plurilingue dans des écoles "monolingues" alors même que le plurilinguisme tend à devenir de plus en plus fréquent dans le contexte actuel de "super-diversité" (Doytcheva 2018) dans la société française.

Le plurilinguisme a cette particularité d'avoir été étudié dans une pluralité de perspectives disciplinaires (Gadet et Varro 2006 ; The Douglas Fir Group 2016). Ghimenton (2008) fait remarquer que, certes, ces différentes perspectives ont enrichi nos connaissances sur le plurilinguisme, mais que ces différents apports n'ont que très rarement été mis en lien, la collaboration interdisciplinaire étant sans doute entravée par les différences dans les objectifs et méthodologies respectives. Dans une thèse intitulée « Les parcours d'appropriation du français en contexte scolaire par de jeunes enfants descendants de migrants peu parlants de la langue de l'école », Djordjevic (2019) a l'ambition d'allier les recherches en didactique et en acquisition des langues, ceci sur une problématique et un terrain tout à fait analogues au nôtre, à savoir une école maternelle de REP+ d'une ville moyenne de l'est de la France, dans une classe où l'enseignante favorise la présence des langues familiales. Notre travail s'inscrira également dans ces deux domaines de la didactique des langues et de la linguistique de l'acquisition, mais contrairement à Djordjevic qui s'appuie sur les recherches en acquisition des langues secondes, notre travail sera adossé à la recherche en acquisition du langage. Ghimenton (2008) offre l'exemple d'une autre forme d'interdisciplinarité dans sa thèse sur le développement langagier d'un enfant bilingue en liant les approches psycholinguistique et sociolinguistique, deux domaines qu'elle considère comme compatibles dans la mesure où son analyse porte sur l'influence que l'environnement langagier exerce sur les processus acquisitionnels. Son cadre théorique en

---

3 Ce terme n'est pas utilisé en France et encore moins depuis que la maternelle est obligatoire dès 3 ans.

effet lie le Modèle de Compétition (MacWhinney 2005) et les théories basées sur l'usage (Tomasello 2000c, 2015) qui ont comme point commun d'accorder une importance primordiale au contexte social et interactionnel du langage.

Nous considérons également que langue s'acquiert au sein de situations sociales, dans un processus de socialisation, et que toute socialisation est forcément langagière : « Language is a great force of socialization, probably the greatest that exists »<sup>4</sup> (Sapir 1933/2008 : 507). Dans le champ de la migration, on parlera de socialisation primaire, dans le cadre de la famille et de socialisation secondaire dans les contextes extérieurs, celui de l'école, des pairs, des communautés (Hélot 2013 ; Lambert 2021). Et nous pensons indispensable pour comprendre le développement bilingue de prendre en compte la socialisation primaire (The Douglas Fir Group 2016). Notre approche sera sociolinguistique dans la mesure où nous prendrons en compte l'environnement langagier. La linguistique de l'acquisition, dans la mesure où elle étudie « l'évolution de l'organisation sémantico-syntaxique du langage de l'enfant en lien avec le langage qui lui est adressé, ou dit autrement, les caractéristiques de l'interaction favorables au développement langagier » (Canut et Vertalier 2010a, n.p.) et où elle se fonde sur des corpus de données recueillis en situation réelle, est tout à fait compatible avec une telle démarche. Les théories basées sur l'usage le sont aussi.

L'acquisition d'une langue seconde entre 3 et 7 ans a été très peu étudiée, les recherches sur le bilinguisme précoce portant essentiellement sur l'acquisition de deux langues dès la naissance (Paradis 2007 ; De Houwer 2019). De plus ces recherches ont été faites essentiellement dans des milieux plutôt favorisés et des langues valorisées socialement (Romaine 1999 ; Genesee 2008). L'acquisition précoce d'une langue seconde survient le plus souvent au moment où l'enfant entre dans une structure d'accueil, en particulier l'école maternelle. Il est difficile d'étudier le bilinguisme de ces enfants par manque de connaissances sur ce qui se passe en amont de la socialisation secondaire (De Houwer 1999). Il existe cependant quelques travaux anglophones sur l'acquisition précoce d'une langue en milieu préscolaire, dont Wong Fillmore (1979), Tabors (1997/2008) ou Nap-Kolhof (2010) qui ont plus particulièrement retenu notre attention car ils explicitent la manière dont les enfants construisent la langue. Nous nous intéressons en effet aux processus d'appropriation des éléments de la langue, postulant que ces processus sont de même nature en L1 et en L2 (Vygostki 1997; Ellis 2001).

Il s'agira d'appréhender comment les enfants, en s'emparant des offres langagières proposées dans la classe, pourront reconstruire la langue pour eux-mêmes, et de tenter de cerner si la présence des langues premières et les liens établis entre elles et la langue à apprendre contribuent à cette construction. Nous avons examiné ces questions dans le contexte d'une école maternelle située en éducation prioritaire et dont le public est multilingue. La démarche méthodologique suivie a été la suivante. Nous avons organisé pour les bilingues émergents un environnement scolaire multilingue multipliant le recours aux traductions et au translanguaging, grâce à l'élaboration d'un « corpus de travail » multilingue et multimodal. Ce corpus comprend des supports pédagogiques, les *paroliers*, conçus pour l'apprentissage du français en lien avec les langues premières des élèves. Ces supports comportent des textes issus de récits en randonnée, de comptines ou d'albums de la littérature jeunesse, qui ont été choisis - et souvent retravaillés - en vue de l'apprentissage du langage et dont la syntaxe est à la portée des élèves ou adaptée (Canut et al. 2012). Ces textes sont en français et ont été traduits dans les langues premières présentes dans la classe par des locuteurs natifs et enregistrés dans des livres numériques. La constitution de ce corpus s'est appuyée largement sur la collaboration des parents (Audras et Leclaire 2016, Garcia et Kleyn 2016). Ce corpus de travail nous a ainsi permis d'user de translanguaging dans la classe en l'absence d'une pratique des L1 qui sont nombreuses.

---

4 « La langue est une grande force de socialisation, probablement la plus grande qui existe » (notre traduction).



Nous avons ensuite observé l'utilisation par les élèves des éléments de ce corpus de travail. Des captations d'interactions entre l'enseignante et un ou plusieurs enfants ont été réalisées. Elles sont de deux types : soit, autour d'un parolier, elles incluent donc des L1, soit, autour du support associé (album, sac à parler ou à raconter), elles se déroulent plutôt en L2. Tous les élèves de la cohorte, à savoir 31 enfants, ont été filmés, la plupart sur une période de deux années scolaires, les années de petite et moyenne sections (PS et MS). Un échantillon de dix enfants a été retenu, et un choix de captations a fait l'objet de transcriptions à l'aide du logiciel CLAN en vue d'une analyse essentiellement qualitative des données pour ces dix études de cas.

Et enfin, tout au long de l'expérimentation, nous avons procédé à des entretiens réguliers avec les parents, portant sur les biographies langagières familiales et les caractéristiques de l'environnement langagier de l'enfant.

Notre travail sera présenté dans trois grandes parties qui porteront sur le cadre théorique, la méthodologie, puis l'analyse des données.

Nous cherchons à cerner le rôle des langues, première et seconde, dans le développement du langage en contexte scolaire, autrement dit nous voulons appréhender les modalités d'appropriation du langage dans plusieurs langues dans le cadre formel de l'école maternelle. Les trois chapitres de la partie théorique porteront donc sur les processus d'apprentissage du langage, sur l'acquisition plurilingue et le plurilinguisme, et sur l'école maternelle dans son rapport avec les langues et le plurilinguisme.

Le début de la partie théorique se consacrera à l'appropriation du langage, puisque les enfants étudiés, ayant moins de six ans, sont dans cette période. Le premier chapitre portera sur les processus d'acquisition du langage dans une double perspective socio-interactionniste (Bruner 1983 ; Canut 2009b) et « basée sur l'usage » (Lieven 2008 ; Tomasello 2007, 2015) qui nous permettra de retracer le chemin de la construction du langage par l'enfant en fonction des apports langagiers dont il a bénéficié. Dans ce type d'approche, l'environnement langagier est déterminant pour l'appropriation, nous expliciterons son rôle avant de décrire les processus acquisitionnels.

L'acquisition du langage a été essentiellement décrite sous la forme monolingue, qu'en est-il de sa forme plurilingue ? Le deuxième chapitre fera un état de l'art sur le bilinguisme précoce et l'acquisition bilingue du langage par l'enfant. La recherche considère que le bilinguisme qui se constitue avant six ans peut prendre deux formes distinctes qui correspondraient à des modes de développement très différents (De Houwer 1999) : l'acquisition de deux langues premières (2L1) et l'acquisition précoce d'une langue seconde (L2P). Les quelques recherches existantes sur L2P mettent en évidence une similarité des processus d'acquisition de L1 et L2, ce qui nous autorise à nous appuyer sur les recherches portant sur la L1. Ces éléments soutiendront les analyses de la manière dont les enfants de notre corpus s'approprient le français et dont les langues premières peuvent participer de cette appropriation.

Et enfin, le troisième chapitre abordera la question du langage et des langues en France et à l'école. La didactique du plurilinguisme ne va pas de soi dans un pays qui se considère monolingue, alors même qu'il se caractérise par une grande diversité linguistique. L'école maternelle peut-elle concilier l'objectif d'acquisition de la langue de l'école avec la prise en compte des langues premières des élèves ? Notre recherche tente de répondre à cette question à travers l'analyse des effets d'une expérimentation basée sur la reconnaissance et l'utilisation des langues premières à l'école.

Dans une deuxième partie, nous présenterons notre démarche méthodologique. Elle fera l'objet de deux premiers chapitres, décrivant la méthode suivie pour recueillir les trois corpus décrits plus haut, puis les méthodologies d'analyse avec un focus sur les questions inhérentes au travail de transcription. Deux sections suivront qui présentent les données contextuelles

indispensables pour comprendre le développement langagier des enfants bilingues émergents dans une perspective sociolinguistique.

Et enfin, la troisième partie présentera les analyses des interactions langagières, avec le double objectif d'appréhender les processus d'acquisition du français et de cerner les effets que l'écoute des langues familiales exerce sur cette appropriation.

# PARTIE I : THÉORIES

Nous nous intéressons à l'acquisition du langage et des langues dans la période qui correspond à la fréquentation de l'école maternelle c'est-à-dire entre trois et six ans. Nos données devront nous permettre de répondre aux questions suivantes :

1. De quelle manière des enfants de 3-5 ans scolarisés à l'école maternelle française peuvent-ils se saisir d'éléments de français langue de l'école et se les approprier?

2. L'appropriation du français sera-t-elle facilitée si les interactions langagières proposées par les adultes et les activités de classe incluent les langues familiales, et si des liens explicites sont faits entre ces langues et le français ?

Les enfants étudiés ont moins de six ans et se situent dans la période de l'acquisition du langage. Notre objectif est de déterminer le rôle des langues, première et seconde, dans le développement bilingue du langage de jeunes enfants dans le contexte scolaire ; alors il nous importe de savoir quelles sont les modalités d'appropriation du langage à travers l'acquisition de plusieurs langues au sein de l'environnement langagier formel que constitue l'école. Les trois chapitres constituant cette partie seront donc consacrés respectivement : aux processus d'apprentissage du langage, à l'acquisition en milieu plurilingue, et aux apprentissages langagiers plurilingues dans ce milieu particulier que constitue l'école maternelle.

Plus précisément, le premier chapitre portera sur les processus d'acquisition du langage, dans une perspective socio-interactionniste (Bruner 1983, Canut 2009b) et « basée sur l'usage » (Lieven 2008, Tomasello 2007, 2015), avec un focus sur la période au-delà de l'âge de deux ans<sup>5</sup>, âge du début de la scolarisation pour certains enfants de la cohorte participant à l'expérimentation. L'environnement langagier étant déterminant pour l'appropriation, nous expliciterons son rôle, qui peut varier en fonction de ses caractéristiques. Les enfants de migrants sont susceptibles de construire le langage dans plusieurs langues et de devenir bilingues ou plurilingues. Le deuxième chapitre dressera un état de l'art sur l'acquisition d'une deuxième langue avant six ans et sur le bi/plurilinguisme qui en résulte pour l'individu. Et enfin, dans le troisième chapitre, nous traiterons de la question du langage et des langues en France et plus particulièrement à l'école maternelle, mettant en regard la recherche en didactique des langues et du plurilinguisme, les textes officiels et les pratiques concernant l'acquisition du langage ou du français de l'école.

---

5 Les enfants qui entrent en petite section de maternelle ont entre 2 ans 8 mois et 3 ans 8 mois.

# 1 Acquisition du langage

*« Tu es devenu un être de langage.*

*Si avant l'âge de cinq ou six ans, tu avais du mal à former des phrases longues, à construire une explication bien complète, apprendre une chanson en entier, à faire un beau récit et à te concentrer longtemps, tu es un pro maintenant. Tu as maîtrisé cette parole assez rapidement, sans difficulté apparente.*

*Bravo !*

*Mais n'oublie pas, si tu en es là, c'est parce que tes parents, tes copains, tes copines, tous tes proches t'ont aimé, ont joué avec toi, t'ont aidé à manger, à t'habiller, à lancer un ballon, à faire des puzzles, en te parlant constamment.*

*Et c'est aussi parce que tu les as vus, tu les as entendus s'aimer, discuter, se fâcher, se raconter leur journée ou partager leurs meilleures recettes ou souvenirs d'enfance. Tu as appris à parler comme eux, en vivant avec eux.*

*Tous les enfants apprennent à parler c'est à la fois un peu pareil et un peu différent aux quatre coins de notre planète » (Morgenstern et al. 2019).*

L'acquisition a été souvent étudiée sous le prisme linguistique de l'apprentissage de la phonologie, du lexique et de la syntaxe d'une langue, mais nous voudrions avant tout souligner les aspects pragmatiques de l'acquisition par l'usage en interaction. L'approche adoptée considère que l'interaction et la communication sont au fondement de l'activité langagière et de son développement (Morgenstern et Parisse 2017 ; Salazar Orvig 2017) et que « l'acquisition est le fruit d'une construction progressive que l'enfant effectue à partir de son expérience du langage au sein des interactions qui l'environnent » (Ghimenton 2008 : 3). Acquisition du langage et socialisation ont partie liée : les travaux précurseurs d'Ochs et Schieffelin (1984) ont théorisé la notion de socialisation langagière, avec l'idée, issue des travaux fondateurs de Sapir, que les enfants sont socialisés « au » langage et « par » le langage (Lambert 2021, Schieffelin 2007 ; Ochs et Schieffelin 2008) : « the process of acquiring language is embedded in and constitutive of the process of becoming socialized to be a competent member of a social group »<sup>6</sup> (op. cit. : 3-4). La socialisation langagière est définie dans le récent *Dictionnaire de la sociolinguistique* comme le « processus multidimensionnel par lequel des enfants ou d'autres novices plus âgés développent des dispositions à utiliser le langage, les langues ou d'autres ressources communicatives de manière culturellement et socialement appropriée » (Lambert 2021 : 311).

Les enfants de migrants sont confrontés à différents modes de socialisation : une socialisation primaire en famille, puis secondaire à l'entrée dans le préscolaire (Halliday 1988/2007 ; Hélot 2013). Ils apprennent ainsi les langues de leur répertoire dans des environnements différents qui leur offrent la matière langagière et les interactions permettant d'expérimenter son utilisation. Ainsi le rôle de l'environnement langagier est primordial, que ce soit dans la famille ou dans les structures d'accueil de la petite enfance, dont l'école maternelle. Les processus d'acquisition du langage décrits par la recherche dans le cadre familial, sont toujours à l'oeuvre dans le cadre préscolaire, ce qui justifie pleinement l'appui sur les études en acquisition pour comprendre ce qui se joue dans l'apprentissage du langage des enfants de moins de cinq ans.

Dans une première partie, nous décrivons le rôle de l'environnement langagier dans l'acquisition du langage, en mettant l'accent sur les conduites imitatives, et sur la variation de cet environnement. La deuxième partie décrira les processus à l'oeuvre dans l'acquisition du langage selon une approche socio-interactionniste et multimodale. Dans la mesure où nous

<sup>6</sup> « Le processus d'acquisition du langage est constitutif du processus de socialisation pour devenir un membre compétent d'un groupe social » (notre traduction).

souhaitons mettre en évidence le développement bilingue du langage à partir des modalités didactiques mises en œuvre dans la classe, cette approche s'avère appropriée car elle permet de décrire les phénomènes en situation et de comprendre comment les enfants s'emparent des « offres » langagières de l'adulte, c'est-à-dire comment ils s'appuient sur le langage qui leur est adressé, pour développer des compétences pragmatiques et linguistiques.

## **1.1 Interaction, communication, environnement langagier**

Nous adoptons ici une perspective socio-interactionniste ou socio-constructiviste de l'apprentissage (Vygotski 1934/1997; Bruner 1983, 1983/1987 ; Canut et al. 2018 ; Tomasello 2000a, 2000b, 2015 ; Leroy et al. 2009 ; Morgenstern et Parisse 2017). C'est sur ce type d'approches que nous nous appuyerons pour caractériser la socialisation langagière de l'enfant, conçue comme « un processus interactif entre membres experts et novices qui eux-mêmes contribuent aux définitions et aux résultats des interactions avec autrui » (Schieffelin 2007 : 18). Dans ce cadre, le rôle de l'environnement dans la socialisation langagière des enfants est fondamental.

D'après Le Normand, l'acquisition du langage se fonde sur des « prérequis formels du langage », et des « prérequis de la cognition sociale » ((2019 : 53). Dès la naissance, le bébé entre dans la communication et l'échange : « l'insertion de l'enfant dans le dialogue est une condition sine qua none du développement langagier » (Canut 2009b : 8). Nous expliciterons tout d'abord comment les compétences sociales du bébé lui permettent d'entrer dans le langage, puis nous mettrons un focus sur les conduites imitatives et sur le rôle crucial des répétitions et reprises dans l'acquisition. Et, enfin, comme les enfants de migrants sont susceptibles d'être socialisés au langage dans des environnements très divers, nous exposerons les recherches qui étudient l'impact de cette diversité sur les phénomènes acquisitionnels.

### **1.1.1 Les prérequis sociocognitifs de l'acquisition**

L'enfant dispose de compétences cognitives le prédisposant à apprendre, il exerce ces compétences dans un environnement, et c'est l'interaction avec cet environnement qui apporte la matière à ses facultés d'apprentissage. L'enfant acquiert ainsi le langage par « expérience communicative » : il expérimente la langue de son entourage et ses formes linguistiques, mais aussi les modèles dialogiques et discursifs qu'il rencontre dans des situations de communication avec son entourage (Salazar Orvig 2017). Pour Veneziano, l'interaction « constitue une expérience signifiante pour l'acquisition du langage » (2000 : 232), car elle procure à l'enfant à la fois des expériences interactionnelles (l'attention conjointe dans des contextes partagés, les formats, permettant la structuration de la conversation) et des expériences plus proprement langagières (grâce au langage adressé susceptible d'exercer une influence sur l'acquisition).

#### **1.1.1.1 L'attention conjointe**

L'acquisition du langage commence bien avant les premières productions. Pour Tomasello, c'est l'attention conjointe elle-même qui est la source de l'entrée dans le langage : « language acquisition begins when it does because it depends on a more fundamental skill, namely, the

ability to share attention with other human beings - which emerges in nonlinguistic form near the end of the first year of life »<sup>7</sup> (2000c : 406).

Selon les approches interactionnistes, l'enfant communique bien avant de parler (Bernicot 2013) et l'acquisition du langage commence au moment de l'émergence de la communication non verbale : « l'enfant apprend à dialoguer, avant même d'apprendre réellement à parler » (De Pontonx et al. 2017). Dès la naissance, les enfants montrent une motivation et une habileté naturelle pour la communication (Bruner 1983/1987, Tomasello 2000c, Witko et Ghimenton 2019) : ils établissent une « boucle d'imitation réciproque » (Salazar Orvig 2019 : 32-33) avec l'adulte, qui permet la communication précoce et l'entrée dans la conversation. Le bébé et sa mère commencent par échanger des regards et des gestes qui témoignent d'une attention réciproque, puis ils se mettent à regarder la même chose en partageant leur attention (Witko et Ghimenton 2019). L'attention conjointe, la condition *sine qua non* du développement du langage, est définie par Le Normand comme la « capacité de l'enfant à partager un événement avec autrui, à attirer et à maintenir son attention vers un objet ou une personne dans le but d'obtenir une observation commune et conjointe » (2019 : 59), les interlocuteurs étant « conscients de leurs états mentaux respectifs » (Witko et Ghimenton 2019 : 120). Pour Veneziano, elle permet « une sorte de segmentation du milieu environnant permettant d'en singulariser une ou plusieurs parties » (2000 : 3).

Bruner (1983/1987) retrace des étapes de développement de l'attention conjointe, allant d'un simple contact prolongé des regards accompagnés de vocalisations de la mère et de l'enfant, à l'introduction d'objets comme cible de l'attention conjointe, et objet des premiers échanges langagiers. Pour Bruner, l'attention conjointe est inséparable de l'action conjointe. Veneziano (2005) signale ensuite un changement important dans l'évolution de l'attention conjointe, qui survient dans la deuxième année de l'enfant, et dont on parle peu : l'attention conjointe change d'objet pour aller vers « l'ailleurs », le non perceptible dans l'immédiat, le subjectif, le décontextualisé.

Vers 3-4 ans, à l'école maternelle, l'attention conjointe est toujours au fondement de l'acquisition. Cependant, la présence du groupe peut diluer l'attention de certains enfants qui ne se sentent pas concernés (Bautier 2006). D'une façon plus générale attention conjointe, communication et langage sont indissociables à tous âges, Tomasello le fait remarquer en ces termes : « language is nothing more than another type - albeit a very special type - of joint attentional skill; people use language to influence and manipulate one another's attention. »<sup>8</sup> (2000c : 406).

### 1.1.1.2 Les « scénarios » et « formats »

Dès la naissance, le bébé entre dans une forme de communication avec son entourage, une « synchronie interactionnelle » à travers l'ajustement des regards, les sourires, les gestes et les vocalisations (Le Normand 2019). Ainsi, pour le bébé, « L'*input* langagier contient de nombreux indices de signification comme l'intonation, les expressions faciales, les regards, les gestes, l'action en cours, les mentions de l'histoire partagée » (Witko et Ghimenton 2019 : 121). Ces échanges mère-bébé présentent déjà les caractéristiques des échanges langagiers : alternance des tours de parole et co-vocalisation (Veneziano 2000). Les études de Bruner sur les usages des jeunes primates montrent que le jeu sert de préparation à la vie sociale pendant la période d'immaturité. Chez l'homme, ces jeux, formés par le langage et indissociables de l'usage du langage, donnent à l'enfant l'occasion « d'explorer comment

7 « L'acquisition du langage commence à ce moment-là parce qu'elle dépend d'une compétence plus fondamentale, à savoir la capacité à partager l'attention avec d'autres êtres humains, qui apparaît sous une forme non linguistique vers la fin de la première année de vie » (notre traduction).

8 Traduction de Salazar Orvig : « Le langage n'est rien de plus qu'un autre type – quoiqu'un type très spécial – d'habileté d'attention conjointe ; les gens utilisent le langage pour influencer et manipuler l'attention de chacun » (2019 : 33).

faire quelque chose avec des mots » (Bruner 1983/1987 : 41). La communication éclot dans des « scénarios » qui se jouent entre la mère et l'enfant et qui seront déterminants dans le passage de la communication non verbale au langage. Le scénario est « un modèle d'interaction standardisée » (op. cit. : 111), « une interaction routinière et répétée dans laquelle un adulte et un enfant *réalisent* des choses ensemble et l'un pour l'autre » (op. cit. : 123). Les jeux de coucou ou de dénomination d'objets en constituent des exemples. Ces jeux, routiniers et conventionnels, sont constitués d'actions agencées en séquences et fonctionnent selon des règles. Comme les dialogues, ils offrent la possibilité d'une « permutation des rôles interchangeable » (op. cit. : 41).

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, les scénarios se développent et se complexifient ; modulaires, ils peuvent être incorporés à des ensembles plus vastes. On le comprend, ils sont asymétriques du point de vue de la connaissance de chacun des locuteurs. Par ailleurs, étant fermés et réguliers, ils offrent un haut degré de prédictibilité, et fournissent des indices pour interpréter la situation, faire des hypothèses linguistiques sur les énoncés (Veneziano 2000) et segmenter la chaîne sonore. Ainsi, pour l'enfant, le langage est indissociable de l'action, qui « permet la segmentation des actes, la différenciation des actants, la socialisation de l'attention portée à l'objet et à ses caractères différentiels, l'interprétation affective des mimiques, des gestes et de l'intonation et, au travers du caractère gratifiant des échanges, la valorisation de la communication pour elle-même » (Le Normand 2019 : 58).

Bruner a généralisé l'étude de ces routines dans la notion de « format » (1983) qui désigne une dimension plus abstraite, sorte de formalisation des scénarios : les formats (d'action conjointe et d'interaction) constituent des patterns, des structures de base des actions prototypiques qui se construisent avec l'adulte dans les scénarios. Bien que ritualisés, les formats ne sont pas des cadres rigides mais « permettent beaucoup de liberté et d'adaptations locales et, par là même, la possibilité de nouvelles acquisitions » (Veneziano 2000 : 239).

Le format suscite une situation propre à l'acquisition du langage car, d'une certaine façon, il aide l'adulte à organiser le monde pour l'enfant. Dans un système de support par la communication, l'adulte restreint la complexité pour permettre à l'enfant de résoudre les problèmes, ceci à travers des formats qui rendent possible le passage du niveau actuel à un niveau potentiel. La connaissance par l'enfant de l'action va le conduire à saisir les concepts linguistiques : les structures de l'action et de l'attention lui donnent des repères pour construire une grammaire initiale. Ainsi, il existerait une « base sémantique ou pragmatique « naturelle » sur laquelle se construiraient les règles grammaticales initiales » (Bruner 1983 : 233) : le cadre de l'expérience partagée aide l'enfant à construire les relations linguistiques existant entre topique et commentaires ou entre sujet et prédicat. Autrement dit l'enfant s'approprie un niveau pré-linguistique par l'action conjointe, puis il substitue aux éléments constitutifs de l'action des éléments d'un lexique standard. Pour le dire autrement, « la structure des formats, et le fait qu'ils soient constitués de sous-formats, fournissent à l'enfant un modèle 'en action' analogue à certains des principes régissant la structure du langage » (Veneziano 2000 : 4). L'observation des premières années de vie d'un enfant permet d'établir un catalogue des « formats » conjoints au sein desquels des rôles définis se conventionnalisent (Bruner 1983).

Mais qu'en est-il des scénarios vers 4-5 ans et comment évoluent-ils ? Reprenons la description d'un format de lecture de livres dans le cadre familial étudiée par Ninio et Bruner (1978) : ces auteurs montrent que ce format est organisé en plus petites unités, sortes de sous-formats centrés sur l'observation d'une image qui fait l'objet de dénominations par la dyade. Ce genre de situation est très proche de ce qui se passe ensuite à l'école maternelle avec des enfants plus âgés, à la différence que les énoncés produits seront alors plus longs. A l'âge de la première scolarisation, les scénarios sont devenus sans doute plus complexes, mais ils n'ont pas disparu, l'interaction avec l'adulte étant toujours indispensable, sous une

forme ritualisée elle est plus efficace. Nous postulons que le format sera aussi un cadre pertinent pour l'acquisition d'une langue seconde à la maternelle. Ainsi, pour Bernicot, la notion de formats peut également être utilisée pour décrire les comportements communicatifs des enfants plus âgés : « Si, dans la période entre 0 et 2 ans, la répétition des formats est souvent une répétition à court terme (4 à 5 fois dans un temps très court), après l'âge de deux ans il faut envisager des répétitions à plus long terme (par ex., une fois par jour au petit déjeuner, à chaque visite à la grand-mère de l'enfant, à chaque fois que l'on va à la piscine, etc.). Il est intéressant de considérer qu'un format, rudimentaire au départ, s'enrichit ensuite d'éléments nouveaux » (2000 : 50). En outre, d'après elle, le concept de format est particulièrement intéressant pour étudier le rapport signification/contexte d'un énoncé. Boiron qualifie de « scénario langagier oral », ces situations de l'école maternelle dans lesquelles « un adulte et plusieurs enfants coélaborent des situations et des significations de natures différentes » (2018 : 99). Et, plus généralement, à l'école, Nonnon analyse le processus selon lequel « les élèves convoquent des usages langagiers « spontanés », hétérogènes, qui les conduisent à construire des objets de discours différents qu'il revient à l'école, dans le cadre de formats et de scénarios, de prendre en compte en vue d'usages plus ajustés à l'objet de savoir et à l'activité » (1988 : 160).

### **1.1.1.3 Le langage adressé à l'enfant ou « baby talk »**

Dans le cadre des formats, le langage adressé à l'enfant (désormais LAE) est susceptible de revêtir des formes spécifiques mises en évidence dans de nombreux travaux. Le LAE constitue en effet une étude thématique centrale dans les approches interactionnistes. La mère tout particulièrement, mais pas seulement elle, accompagne l'émergence de la parole en fournissant à l'enfant un modèle dont les caractéristiques sont les suivantes :

- un registre de voix plus aigu, une intonation particulière avec exagération de la prosodie et des mimiques (Boysson-Bardies 1996) ;
- un vocabulaire plus limité et simple ;
- des énoncés plus courts et syntaxiquement plus simples, qui contiennent moins de pronoms de la troisième personne, moins de formes verbales composées, moins de subordonnées ;
- un contenu qui porte le plus souvent sur l'ici et maintenant ;
- plus de répétitions, des reformulations des énoncés déjà produits par la mère ; des répétitions, expansions, recasts et extensions de ceux produits par l'enfant auparavant (Veneziano 2000).

Pour Salazar Orvig (2019), les parents se font « médiateurs de la langue » pour leurs enfants en adaptant ainsi leurs discours. On a pu montrer expérimentalement que le bébé jusqu'à trois ans préfère le LAE au parler ordinaire et ce même dans une autre langue que la sienne ou parlée par une autre femme que sa mère (Boysson-Bardies 1996). On a mis en avant l'hypothèse communicative pour expliquer ces caractéristiques : l'adulte adapterait ses énoncés aux capacités langagières de l'enfant de manière à « mettre en relation avec le plus de clarté possible discours et situation » (Jisa 2003 : 4). Le LAE évolue au fur et à mesure que l'enfant grandit et progresse dans la compréhension et la production langagière : on note ainsi une « augmentation dans la production d'auxiliaires, de pronoms, d'inversions sujet-verbe, et une diminution dans la production d'expansions et dans la répétition de ses propres énoncés » et une adaptation à son niveau de compréhension (Veneziano 2000 ; Jisa 2003 ; Khomsi 1982).

Le lien entre le LAE et le développement langagier de l'enfant a fait l'objet de nombreuses études mais une corrélation stricte est difficile à établir (Salazar Orvig 2017, 2019 ; Veneziano 2000). Ce type de mise en corrélation pose de nombreux problèmes méthodologiques (Veneziano 2000), mais les résultats sont plus robustes quand on investigate la relation entre



productions des mères et productions des enfants dans le cadre strict du dialogue (Salazar Orvig 2019). Le LAE fait partie des stratégies d'échafaudage mises en place par les adultes.

#### 1.1.1.4 L'échafaudage

La notion d'échafaudage est centrale dans les approches interactionnistes de l'acquisition. Le concept d'échafaudage élaboré par Bruner renvoie à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant, il suppose une situation dyadique expérimentale entre un tuteur - l'adulte – et l'enfant. L'échafaudage désigne le processus « qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner 1983 : 263). Bruner donne cette définition dans le cadre de la résolution de problèmes, même s'il utilise également la notion d'échafaudage et d'« interaction de tutelle » dans le cadre de l'acquisition du langage. Par la suite une partie importante de la littérature sur l'échafaudage s'est concentrée plutôt sur l'échafaudage linguistique (De Weck et Salazar Orvig 2019).

Bruner définit six fonctions de l'échafaudage, nous les reprenons ici en les restreignant à l'acquisition des compétences langagières (1983 : 277-279) :

- l'« enrôlement » qui consiste à susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant, ou autrement dit à l'engager dans une attention conjointe.

- la « réduction des degrés de liberté » ou « simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis ». Le caractère modulaire des scénarios<sup>9</sup> et formats d'interaction permet une décomposition en plus petites unités, en « sous-routines » plus simples et au niveau du novice. « La mère limite la tâche aux degrés de liberté qu'elle croit son enfant capable d'assumer, et dès qu'il montre des signes qu'il est capable de faire mieux, elle élève le niveau de ses attentes et de ses exigences vis-à-vis de l'enfant » (Bruner 1983/1987 : 114).

- le « maintien de l'orientation » par lequel le tuteur s'efforce de maintenir l'enfant dans le sujet de l'interaction.

- la « signalisation des caractéristiques déterminantes » où le tuteur reformule les énoncés de l'enfant de façon à lui faire prendre conscience des écarts entre ses énoncés et les énoncés standards.

- le « contrôle de la frustration » : L'adulte s'efforce de rendre l'apprentissage plus agréable et « sauve la face » de l'enfant quand il commet des erreurs.

- la « démonstration » ou « présentation des modèles de solution » qui consiste à présenter un modèle "stylisé" à l'enfant que celui-ci puisse imiter.

La notion d'échafaudage découle directement de la notion de « zone proximale de développement »<sup>10</sup> (Vygotski 1934/1997) : l'adulte, « expert », aide l'enfant, « novice », dans les éléments de la tâche qu'il ne peut maîtriser seul, pour lui permettre de se concentrer sur les éléments qui sont dans sa « zone proximale de développement » (désormais ZPD). Vygotski explique que l'enfant sait toujours faire plus dans le cadre d'un travail en collaboration, que ce qu'il sait faire seul, mais pas infiniment plus. Deux enfants d'âges différents auront face au même problème des attitudes différentes : le plus jeune aura besoin d'aide (par des indications ou des questions) et le plus âgé pourra le résoudre seul. Ce qui se situe dans la ZPD à un certain stade d'âge se transforme en « niveau présent de développement » au stade suivant (*op. cit.* : 355). Autrement dit « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. » (*op. cit.* : 355). La ZPD

9 « Tout scénario, quel qu'il soit, peut avoir une structure hiérarchique, dont certaines parties peuvent s'interpréter en fonction de leur remplacement dans une structure plus vaste » (Bruner 1983/1987 : 124).

10 Traduit par Françoise Sève par « zone prochaine de développement » car, dit-elle dans l'introduction, « prise littéralement, la formule de Vygotski (1934/1997) signifie « zone de développement très proche » ou « le plus proche », et la traduction par prochaine « forme couple avec « niveau présent de développement » » (p. 39).

détermine les possibilités d'apprentissage d'un enfant : pour apprendre un élément nouveau l'enfant doit être mûr et c'est seulement dans un intervalle situé juste au-dessus du seuil de ce qu'il peut faire seul, qu'il peut apprendre. Ainsi pour que l'enfant puisse se saisir des propositions langagières et linguistiques de l'adulte, il faut que celles-ci soient adaptées à son niveau de développement : ni trop en deçà, ni trop au-delà de ses capacités (Bruner 1983 ; Canut 2009a).

« Appliqué au cadre des interactions parents/enfants, cela signifie que le parent, en tenant compte du niveau actuel de l'enfant (ce qu'il est en mesure de produire seul), va chercher à l'amener vers un niveau potentiel, c'est-à-dire l'aider à construire des formes légèrement plus élaborées que ce qu'il sait déjà produire. L'adulte propose ainsi, le plus souvent, des formes langagières que l'enfant ne maîtrise pas encore mais dont il peut se saisir car elles correspondent à des formes proches de son niveau langagier du moment, comme dans l'exemple suivant » (Pontonx *et al.* 2017 : 37).

Les moments d'interactions de tutelle correspondraient à la phase interpsychique (définie par Vygotski) de construction de la langue avec un interlocuteur, puis dans une phase intrapsychique logique, l'enfant saura utiliser la langue par lui-même (Bernicot 2000).

De Weck et Salazar Orvig distinguent deux types d'étayage au sein de l'étayage langagier : l'étayage linguistique qui concerne l'acquisition des formes de la langue et l'étayage de la tâche « qui concerne la gestion de la réalisation de l'activité et de l'usage du langage dans l'activité » (2019 :3). L'enfant est ainsi engagé dans un double processus d'étayage : « conduite langagière et maîtrise linguistique se forment dans l'interlocution » (Hudelot et Vasseur 1997 : 114). De nombreux auteurs précisent qu'il ne faut pas idéaliser l'étayage, car « dans une situation où l'adulte fait parler l'enfant, cela ne se fait pas sans certains aléas, et sans d'éventuels dysfonctionnements » (Hudelot 1993 : 71) : des incompréhensions, des ruptures et des incohérences, des « cafouillages » peuvent ainsi survenir. L'expert ne connaît pas à l'avance le produit fini, ce qui laisse au novice une part d'initiative (Hudelot et Vasseur 1997). Par ailleurs, il ne faut pas oublier que l'étayage est très dépendant des réactions de l'enfant qui donne des indications sur ses besoins (De Weck et Salazar Orvig 2019).

Les recherches sur les interactions de tutelle entre parents et enfants sont intéressantes pour ce qu'elles nous apprennent de l'apprentissage langagier précoce et leurs résultats peuvent être transférés à l'école maternelle (Labrell 2005). Si les parents ne transmettent pas le langage explicitement ni dans un but pédagogique, rien n'empêche cependant l'enseignant de réfléchir et s'inspirer de ces pratiques.

### **1.1.2 Le rôle de l'imitation**

L'imitation, sous la forme de répétitions et reprises, joue un rôle très important et exerce un impact sur l'acquisition (De Weck et Salazar Orvig 2019 ; Veneziano 2000, 2014 ; Canut 2009a, 2009b). L'imitation est aussi bien le fait de l'adulte, c'est alors une stratégie d'étayage, que celui de l'enfant, elle favorise alors l'appropriation des éléments linguistiques. Notons que l'imitation porte aussi sur les gestes, les imitations gestuelles précédant les imitations verbales chez le tout petit (Veneziano 1997 ; 2000).

Le rôle de l'imitation dans le développement langagier a été très discuté (Bloom *et al.* 1974 ; Speidel et Nelson 1989), mais aujourd'hui « les répétitions, reprises et reformulations s'inscrivent [ainsi] dans le panorama des productions langagières des jeunes enfants, comme une de leurs principales ressources discursives » (Bernicot, Hudelot et Salazar Orvig 2006 : 5) et d'après Jisa et Richaut, la répétition est « passée au rang de phénomène d'apprentissage d'une grande utilité pour certains enfants ainsi que pour le chercheur » (1994 : 6). D'après Tomasello, « imitative learning is a necessary and crucially part of language acquisition » (2000a : 2).

L'imitation joue indéniablement un rôle important dans l'acquisition du langage et des langues, mais elle revêt de nombreux visages comme l'exprime le titre d'un ouvrage de Speidel et Nelson (1989)<sup>11</sup>. En témoignent les nombreux termes utilisés par les chercheurs pour classer les différents types d'imitations, chacun donnant à ces termes des définitions pouvant être distinctes selon les perspectives adoptées. Bernicot, Salazar et Veneziano (2006) ont choisi d'utiliser le mot *reprise* comme terme générique pour désigner les reformulations et répétitions, reprenant un choix d'Arditty<sup>12</sup>, mais les termes de répétitions et reprises sont souvent employés indifféremment comme synonymes, c'est aussi le parti que nous prenons ici. Certains chercheurs anglophones utilisent le terme plus large d'*imitation* (Bloom et al. 1974 ; Speidel et Nelson 1989).

L'utilisation de reprises, répétitions et reformulations dans la dynamique des interactions constitue aujourd'hui un objet de recherche important dans l'acquisition du langage et des langues. D'après Bernicot, Hudelot et Salazar-Orvig (2006), elles sont analysées différemment selon le cadre théorique adopté : elles peuvent être considérées comme de simples répétitions/imitations ou comme des supports de créativité, comme favorisant l'apprentissage et constituant des indices d'appropriation ou non ; elles peuvent être étudiées du point de vue de l'enfant ou sous le prisme des feed-back renvoyés par l'adulte (voir aussi Speidel et Nelson 1989).

Après avoir dressé un panorama général sur la répétition, nous nous intéresserons à son rôle dans l'acquisition. La reprise fait à la fois partie des stratégies d'appropriation de l'enfant, et des stratégies d'étayage de l'adulte, mais leurs fonctions sont alors différentes en fonction du type d'interlocuteur : nous distinguerons donc les reprises de l'enfant et celles de l'adulte.

### 1.1.3 Formes et fonctions des répétitions

Répétitions et reprises présentent des caractéristiques diverses selon la forme qu'elles prennent et la fonction qu'elles assurent. Nous examinons successivement forme et fonction. Les répétitions peuvent être de nature différente, selon :

- Celui qui les produit : elles peuvent être le fait de l'enfant ou de l'adulte.
- Celui dont on redit les propos : elles peuvent être reprises de soi ou de l'autre (auto- ou hétéroreprises).
- L'intervalle de temps entre le modèle et l'imitation : les répétitions seront alors immédiates ou différées, cependant cette caractéristique doit être vue plus comme une question de degrés que comme une dichotomie (Speidel et Nelson 1989).
- La proximité formelle avec l'énoncé répété : elles peuvent être complètes ou partielles, avec ajout ou suppression d'un fragment d'énoncé (Bernicot, Salazar Orvig et Veneziano 2006).
- La précision de la correspondance entre le modèle et la reproduction : celle-ci opère à deux niveaux, l'articulation et la précision au niveau des mots.
- L'évolution développementale : d'abord l'imitation ressemble de plus en plus au modèle pour en devenir une copie proche, avant de s'en éloigner à nouveau (Speidel et Nelson 1989).

Par ailleurs, la répétition joue un rôle à la fois dans la dynamique de l'échange et dans l'acquisition du langage en cela qu' « elle étaye l'acquisition des unités linguistiques tout en lui [au jeune enfant] permettant de s'inscrire dans un espace intersubjectif discursif et d'accomplir, par ce biais, des actes de langage » (Bernicot, Hudelot et Veneziano 2006 : 4).

La fonction dialogique de la répétition apparaît dès la période pré-linguistique, lorsque l'adulte et l'enfant échangent des vocalisations en écho. Déjà à ce moment-là, la répétition

11 « *The many faces of Imitation in Language Learning* » : les nombreux visages de l'imitation dans l'apprentissage du langage (notre traduction).

12 Jo Arditty, 1987, « Reprises (répétitions & reformulations) : le jeu des formes et des fonctions », *Encrages* n° 18/19, 45-68.

joue un rôle dans l'interaction. D'après François, elle introduit un « mouvement discursif » (1990 : 93), dans la mesure où elle produit un mouvement entre deux énoncés. En effet, même quand elle semble être une simple imitation, une différence se crée entre les deux énoncés par le fait que le locuteur se positionne par rapport à l'énoncé précédent. La répétition donne donc une dynamique au dialogue en cours en introduisant une confrontation entre deux énoncés. Ceci existe même dans la simple reproduction en écho car le deuxième locuteur marque ainsi son assentiment. Par ailleurs, la deuxième énonciation n'est ni neutre ni jamais complètement identique, ne serait-ce que par sa prosodie. La reprise sert ainsi à entretenir l'échange (Clark 2006) et la relation entre les interlocuteurs. Entre deux et trois ans « la reprise constitue un moyen privilégié de construction d'un espace dialogique intersubjectif » (Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano 2006 : 49).

Répétitions et reprises assurent par ailleurs une fonction illocutoire. Ochs-Keenan, analysant les dialogues d'Adam avec sa mère montre que l'imitation lui permet d'exercer un certain nombre d'actes de langage : en utilisant la répétition « as a vehicle for querying a prior utterance, and then a vehicle for informing himself and/or agreeing with the mother's comment »<sup>13</sup> (1977 : 128), il peut manifester ses intentions et exercer une action sur son interlocuteur.

Examinant également les reprises dans le cadre d'une interaction enfant/adulte, à savoir deux interlocuteurs qui n'ont pas le même degré d'expertise, Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano montrent qu'elles jouent un rôle d'ajustement entre les interlocuteurs « d'un point de vue interpsychologique » (2006 : 39) et permettent de :

- « se mettre d'accord sur la forme des énoncés, c'est-à-dire sur l'intelligibilité des énoncés (leur correction phonologique, syntaxique, sémantique ou leur interprétation) » (op.cit. : 39) ;
- s'ajuster avec l'interlocuteur en assurant « maintien du dialogue, confirmation, acquiescement, refus ou insistance » (op.cit. : 39) ;
- « précise[r] la description du monde exprimée par les énoncés » (op. cit. : 40) ;
- tenter de « faire faire quelque chose à l'auditeur (information, action ou reformulation) » (op.cit. : 40) ;
- simplement imiter, dans le cas où l'enfant reprend, sans que cela donne lieu à une reprise en retour de la mère. Mais ce type d'imitation « gratuite » est d'après les auteures très rarement observé.

Par ailleurs, reprises et reformulations permettent d'augmenter ce que Clark appelle la « base commune » de l'échange qui « reflète l'usage accepté, quotidien, dans la communauté qui entoure l'enfant » (2006 : 79) et qui contient les formes de la langue et leur emploi. Elles aident aussi pour l'enfant à s'insérer dans la conversation, à s'entraîner à dire des éléments de l'input qui sont encore au-delà de son niveau linguistique réel (Ochs-Keenan 1977). De cette manière la répétition a aussi une influence capitale sur l'appropriation.

### **1.1.3.1 Rôle des répétitions de l'enfant dans l'acquisition**

Dans les conversations des jeunes enfants entre eux ou avec les adultes, il est frappant de constater les innombrables répétitions, reprises et reformulations. Or, dit Lentin, une observation attentive montre que « l'écho, la répétition en quelque sorte passive, est rarissime », que « cette activité est volontaire, personnelle, autonome, en quelque sorte « intelligente », et participe de l'apprendre » (1998/2009 : 50). Les répétitions « révèlent un fonctionnement mental dont les productions sont chaque fois originales » (op. cit. : 51).

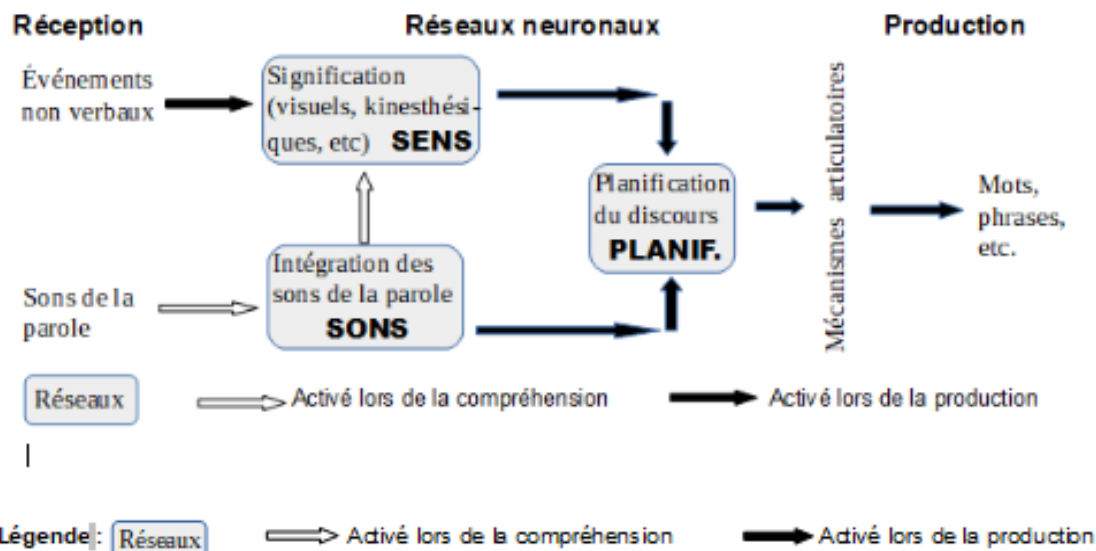
---

<sup>13</sup> « Comme un moyen d'interroger un énoncé antérieur, puis comme un moyen de s'informer et/ou d'approuver un commentaire de la mère » (notre traduction).

Un modèle présenté par Speidel (1989) aide à conceptualiser les différents types de reprises, leur évolution et leur rôle dans l'appropriation langagière. D'après Speidel, les formes prises par la répétition correspondent à des degrés différents d'activation de trois réseaux neuronaux impliqués dans l'imitation :

- le réseau d'intégration des sons de la parole (désormais SONS),
- le réseau permettant la compréhension des éléments non linguistiques (désormais SENS),
- le réseau de planification des discours (désormais PLANIF.), gouvernant également les mécanismes articulatoires.

Speidel organise ces trois réseaux dans le modèle représenté ci-dessous.



**Illustration 1 : « Language processing model » (d'après Speidel 1989 : 153)**

Nous avons organisé en tableau les différents types d'imitation décrits par Speidel de façon à faire apparaître leurs fonctions dans l'appropriation du langage.

**Tableau 1 : Différents modèles de répétitions et leur rôle dans l'acquisition (d'après Speidel 1989)**

Types de répétition	Rôle dans l'acquisition	Réseaux activés
0. Pas de répétition	Compréhension	SONS et SENS activés Activation seulement partielle de PLANIF
1. Imitation immédiate (souvent partielle)	Permet l'usage de mots nouveaux, leur mémorisation et entraîne l'articulation	SONS et SENS activés Activation complète de PLANIF
2. Imitation immédiate identique	Parroting et apprentissage de séquences réutilisables	SONS et PLANIF activés souvent sans activation de SENS
3. Imitation différée	L'enfant peut réutiliser une séquence de façon différée.	SENS et PLANIF Utilisation de la mémoire à long terme
4. Imitation immédiate avec extension	Production des premières formes syntaxiques	Tous

Ces différentes formes interviennent à des moments différents et jouent des rôles différents :

- Dans la forme 0, le modèle est juste compris mais pas encore répété.
- L'imitation immédiate (1) peut survenir après une activation répétée du lien son/signification. Le réseau de production du discours est alors activé et suscite une répétition immédiate. C'est une forme de rehearsal ou « verbal repetition of to-be-remembered material » (op. cit. 161), c'est-à-dire une forme d'entraînement verbal aidant à la mémorisation. Quand le mot a été dit une fois, il est plus aisément récupérable la fois suivante, et cette forme de répétition exerce donc un rôle d'amorçage : « immediate imitation has a priming (...) as well as a rehearsal or memory function »<sup>14</sup> (op. cit. : 161). C'est une imitation souvent partielle, d'une portion de l'énoncé, ou de deux ou plus de mots saillants. Le plus souvent cette imitation est partielle, l'enfant sélectionne seulement certains sons du flux du discours (la mémoire à court terme ayant une capacité limitée).
- L'imitation immédiate peut aussi être identique (forme 2), dans une sorte d'imitation par cœur, qui ne s'accompagne pas toujours d'une compréhension, c'est la forme que peut prendre par exemple l'apprentissage des comptines enfantines. Elle permet de mémoriser des blocs de langage, mais pas d'exprimer sa pensée.
- L'imitation différée de séquences (forme 3) peut survenir quand les réseaux SENS et PLANIF ont été activés un nombre suffisant de fois pour permettre la mémorisation à long terme. Cette forme d'imitation constitue la voie vers le discours spontané, chaque mot appris étant en quelque sorte une imitation différée. De ce point de vue, l'imitation différée est une compétence nécessaire pour apprendre à parler (Speidel et Nelson 1989).
- La forme 4 résulte d'une combinaison d'imitation immédiate (1) et différée (3), ces deux formes étant utilisées de façon créative. Elle ouvre la voie aux premières combinaisons de mots, les mots étant en quelque sorte stockés en mémoire à long terme grâce à toutes ces formes successive d'imitation.

L'enfant use aussi d'auto-reprises ce qui, d'après Labrell peut jouer un rôle sur la mémorisation : « on a pu montrer que plus les enfants font d'autorépétitions, plus leur chance de rappeler correctement le nom de l'objet est élevée » (2005 : 22), en jouant un rôle de rehearsal. Labrell se demande par ailleurs si les conduites d'autorépétition ne peuvent pas être rapprochées du « langage intérieur dit à haute voix » (2005: 22), décrit par Vygotsky, qui aide l'enfant à réguler son activité cognitive et constitue une étape dans l'intériorisation de l'étaillage de l'adulte.

L'enfant répète ce que dit l'adulte, mais il répète aussi ce qu'il a dit précédemment. Lieven, Behrens, Spears and Tomasello (2003) le montrent à partir d'une étude du développement d'Annie, une enfant anglophone de deux ans. Ils ont recueilli sur une courte période un corpus dense d'enregistrements d'interactions de l'enfant avec sa mère : les données se composent d'enregistrements d'une heure par jour, cinq jours par semaine pendant six semaines. Ils ont procédé à une analyse, selon une méthodologie dite « traceback », consistant à distinguer les énoncés déjà prononcés précédemment par Annie des énoncés nouveaux. Sur les 295 énoncés multimots, 63 % avaient déjà été prononcés auparavant ou constituaient des hétéro-reprises immédiates ou des autorépétitions. 37 % étaient nouveaux, c'est-à-dire qu'ils n'avaient encore jamais été prononcés de la même manière, mais ils découlaient pour la plupart de transformations d'énoncés dits dans les semaines précédentes. L'étude a donc permis d'établir que l'essentiel des énoncés d'Annie étaient des reprises, immédiates ou différées, identiques ou résultant de transformations d'autres énoncés fréquemment répétés.

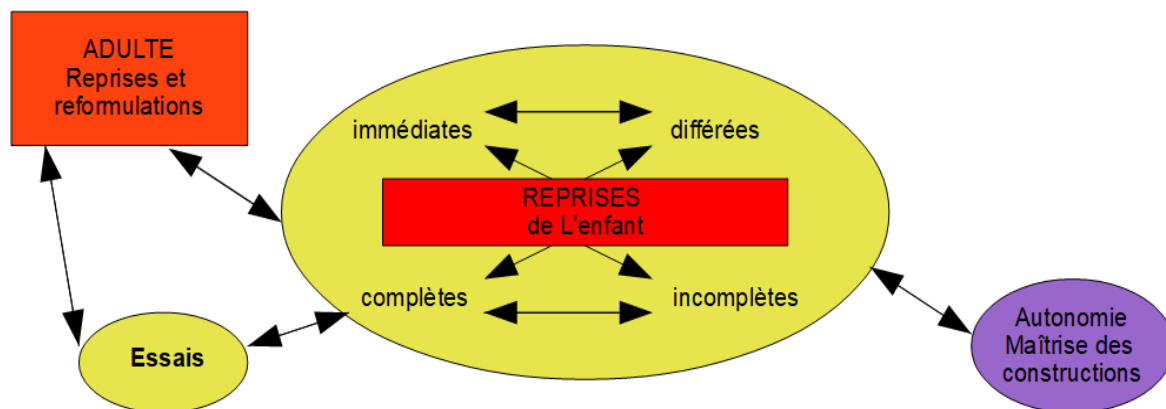
---

14 « L'imitation immédiate a une fonction d'amorçage ainsi qu'une fonction d'entraînement ou de mémorisation » (notre traduction).

### 1.1.3.2 Les reprises en linguistique de l'acquisition

L'enfant répète ce que dit l'adulte : « les enfants emploient la répétition pour signaler, d'une part qu'ils font attention à ce que dit l'adulte, et d'autre part qu'ils ont remarqué la forme nouvelle employée, qu'ils ont saisi cette forme (ils la répètent), et qu'ils indiquent ainsi qu'ils en ratifient l'usage à cette occasion » (Clark 2006 : 67-68). Pour Martinot, « c'est, en grande partie, à travers ses reformulations, que l'enfant acquiert la langue » (2000 : 5). Cette forme de reprise permet à l'enfant d'explorer la langue et la grammaire : « en reformulant, l'enfant teste une combinatoire » (Martinot 2003 : 148).

Pour Canut, la reprise joue un rôle fondamental dans l'acquisition de la langue et de ses structures. Le schéma suivant (Canut 2009a, 2009b : 13, 2007 : 3) permet de visualiser le processus.



**Illustration 2 : « Schématisation du processus interactionnel d'acquisition » (Canut 2009a, figure 1)**

La reprise de l'enfant n'est pas une simple imitation (répétition en écho), mais une sorte d'imitation créatrice, une actualisation individuelle du langage d'autrui. Plutôt que d'une imitation, il s'agit bien d'une appropriation, les reprises de l'enfant pouvant être identiques ou non, complètes ou non, différées ou immédiates. C'est un processus dynamique qui permet la construction de la syntaxe par appropriation d'éléments successifs qui entraînent à chaque fois des remises en jeu et des reconfigurations des connaissances. Lentin et son équipe (dont fait partie Canut) ont travaillé sur un important corpus d'enregistrements d'interactions entre adulte et enfant et ont observé comment opèrent les reprises et comment elles permettent à l'enfant d'intégrer des schèmes langagiers.

« En réalité, l'imitation n'est pas « littérale ». Comme l'affirme H. Wallon, elle est « novatrice ». Nous parlerons plutôt de reprises. Ces reprises jouent un rôle essentiel dans l'appropriation d'un schème et l'on observe un long cheminement des reprises immédiates identiques (l'enfant reprend immédiatement la construction produite par l'adulte dans un même contexte linguistique) vers les reprises différées, ces dernières étant davantage synonymes d'autonomie puisqu'elles apparaissent généralement dans des contextes linguistiques différents » (Canut 2009a)

Ce fonctionnement mental permet à l'apprenant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience » (Lentin 1988 : 20). De ce point de vue le « bain de langage », simple exposition à un input langagier, se montre inefficace comme moyen d'apprendre à parler (Canut et al. 2018 : 19) : « le processus par lequel l'enfant apprend la langue parlée autour de lui ne se fait pas par simple contact ou imprégnation » (Canut 2009a : n.p.).

L'imitation verbale n'est pas une simple reproduction, mais un « complex behavior » qui « entails many complex transformations »<sup>15</sup> (Speidel et Nelson 1989 : 4), et qui se déroule au moins en deux temps : l'observation d'un modèle, puis sa reproduction, ou la réception, puis l'action ; or l'analyse du modèle fait partie de l'observation et nécessite un travail cognitif de représentation. L'imitation dépasse une simple reprise du même : « les processus mimétiques ne sont pas seulement des processus reproductifs : ce sont des processus créatifs en temps que l'individu y met en relation les aspects du monde extérieur sur lesquels est orientée son action avec les aspects de son propre monde tel qu'il est déjà constitué » (Wulf 2004 : 8). Par ailleurs, l'imitation n'est pas un phénomène purement mécanique : l'enfant ne peut imiter que ce qui entre dans ses possibilités intellectuelles : « pour imiter, il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire » (Vygotsky 1934/1997 : 353). En outre, la compréhension des énoncés joue un rôle dans leur reproduction : d'après Vinther (2002), il est impossible de reproduire des images acoustiques d'énoncés longs s'ils ne sont pas du tout compris.

Par ailleurs, l'imitation est sélective : « un enfant n'imité pas si le modèle est trop simple (peu intéressant) ni si le modèle dépasse de loin sa compréhension » (Jisa et Richaud 1994 : 6). L'étude de Bloom et al. a montré à travers six analyses longitudinales de productions d'enfants âgés de 18 à 25 mois que « the children imitated neither linguistic signals that were already well known to them nor structures that were completely absent from their own spontaneous speech » (1974: 22). Autrement dit, les enfants n'imitent que les mots ou structures qui dépassent encore leurs compétences mais sont dans leur ZPD (Berthoud et Kilcher 2006), et donc les reprises portent sur des éléments linguistiques qui sont en cours d'appropriation. Une fois que le lexique ou la structure sémantique appartient au répertoire de l'enfant et qu'il l'utilise en production spontanée, il cesse alors de répéter cet élément quand il l'entend (Bloom et al. 1974). Cependant, toujours d'après cette étude, il semblerait que ces processus ne soient pas indispensables à l'acquisition : sur les 6 études de cas, deux montrent une proportion très faible de répétitions dans les énoncés prononcés.

Enfin les reprises sont aussi des essais et ne sont pas exemptes d'écarts par rapport à la norme du langage adulte, écarts qu'il ne faut pas considérer comme des erreurs de la part de l'enfant, mais comme « des tentatives stratégiques le conduisant à une appropriation personnelle du langage » (Morgenstern 2011: 10 ; Leroy-Collombel et Morgenstern 2017).

Pour Ochs-Keenan, la répétition a plusieurs fonctions dans la conversation : « in repeating the child is learning to communicate. He is learning not to construct sentences at random, but to construct them to meet specific communicative needs. He is learning to query, comment, confirm, match a claim and counter-claim, answer a question, respond to a demand and so on »<sup>16</sup> (1977 : 288). L'enfant apprend donc des structures linguistiques : « les mots que les enfants avaient produits auparavant en reprise imitative sont produits plus tard de manière spontanée » (Veneziano 2000 : 10) ; et il apprend des actes langagiers (Ochs-Keenan 1977).

La reprise évolue avec l'âge, au fur et à mesure du développement langagier de l'enfant : Berthoud et Kilcher (2006) montrent qu'entre quatre et huit ans, les enfants passent de reprises à l'identique d'une construction linguistique, à l'emploi de paraphrases, ce qui montre une plus grande maîtrise de la langue, puisqu'ils se sont affranchis du modèle pour recréer une formulation (2006 : 101).

« Les reformulations montrent que nous organisons et réorganisons en permanence la langue que nous parlons, aussi bien lorsque nous voulons dire la même chose que

---

15 Un « comportement complexe » qui « entraîne de nombreuses transformations complexes » (notre traduction).

16 « En répétant, l'enfant apprend à communiquer. Il n'apprend pas à construire des phrases au hasard, mais à les construire pour répondre à des besoins de communication spécifiques. Il apprend à demander, commenter, confirmer, faire correspondre une affirmation et une contre-affirmation, répondre à une question, répondre à une demande, etc. » (notre traduction).



lorsque nous voulons dire quelque chose de différent, relativement à des productions antérieures. Les enfants le font dès le début du langage et c'est cette aptitude à la transformation relative qui est au centre de l'acquisition de la langue maternelle » (Martinet 2003 : 150).

### 1.1.3.3 Rôle des reformulations de l'adulte

Au tout début de l'acquisition (jusqu'à un an), la mère est la principale imitatrice, avec pour effet d'isoler et mettre en évidence le comportement imité, d'attirer ainsi l'attention du bébé et de l'inciter à imiter en retour (Veneziano 2000). En imitant et reprenant les premières vocalisations et les premiers gestes et proto-mots du bébé, les parents les interprètent en leur donnant un sens et une forme compatibles avec le système de communication adulte (Morgenstern 2011). Veneziano signale ensuite l'intérêt de la « focalisation », procédé qui consiste pour l'adulte à isoler des fragments de l'énoncé ou un mot et aide l'enfant dans l'« extraction du flux, autrement continu, de la parole, d'unités correspondant aux mots de la langue » (Veneziano 2000 : 9).

La reprise de l'adulte sert « à fournir à l'apprenant des matériaux linguistiques susceptibles d'être utilisés lors de la segmentation et/ou de l'analyse » (Jisa et Richaud 1994 : 6). Les reformulations de l'adulte reprennent les énoncés de l'enfant en y ajoutant des données nouvelles, ou en en corrigeant la forme ; elles « jouent le rôle de données correctives implicites puisque les enfants utilisent ces informations dans un tour de parole ultérieur » (Martinet 2003 : 5). Clark distingue *reformulation* et *énoncé rejoué* : « Une reformulation répète l'énoncé cible de l'enfant *en corrigeant les erreurs* » (2006 : 75) et offre un modèle conventionnel. En revanche, un énoncé rejoué répète exactement l'énoncé de l'enfant quand il est conventionnel, et de cette façon le valide. Les enfants font attention aux reformulations et en tiennent compte dans leurs reprises ultérieures.

Les répétitions de l'adulte jouent un grand rôle dans l'étayage. Ce dernier varie selon l'âge considéré : avec les plus jeunes, il s'agit avant tout d'enrôler l'enfant ; avec les enfants de quatre ans, l'étayage sert surtout de stimulation verbale et de rectification ; quant à l'enfant de cinq ans, il sollicite le tuteur quand il est en difficulté ou a besoin de vérifications (Bruner 1983 ; Hudelot 1993). Cependant, l'étayage sous forme de reprises ou répétitions ne suffit pas pour qu'il y ait véritablement acquisition, il faut que l'enfant s'approprie ces formes, joue avec, les utilise dans ses interactions (Morgenstern 2011). « Même si l'étayage est de fait sous la responsabilité de l'expert, il n'a aucun effet sans l'habileté de l'adulte et la coopération active de l'enfant » (Witko et Ghimenton 2019 : 120 ; Veneziano 2014).

La reprise constitue un phénomène central dans l'acquisition du langage, à la fois du point de vue de l'enfant qui s'approprie la langue, et de celui de l'adulte qui introduit l'enfant dans le langage. Elle est aussi le moyen pour le chercheur d'accéder à l'activité de l'enfant, l'activité imitatrice de l'enfant reflétant son activité (Jisa et Richaud 1994) : « à partir des éléments repris par l'enfant on peut inférer les caractéristiques de la production langagière qui attirent le plus son attention et qui sont à la portée de ses capacités actuelles » (Veneziano 2000 : 10-11).

Dans les théories socio-interactionnistes du développement (Bruner 1983 ; Vygotski 1934/1997) et en linguistique de l'acquisition (Lentin 1974, Canut 2004, 2009b), répétitions et reprises jouent un rôle central. A partir de 14-15 mois l'enfant profite pleinement des informations contenues dans les échanges avec les adultes grâce à l'imitation qui rend possible les premiers échanges. La reprise d'éléments linguistiques dans l'input puis dans le répertoire ainsi constitué, est vue également comme fondement de l'acquisition dans les théories basées sur l'usage (désormais UBT pour Usaged-Based Theory) : « children learn language from what they hear and they are creative with what they have learned from the

start »<sup>17</sup> (Lieven 2008 : 445). Dans ces deux approches, le rôle de l'environnement langagier et de la communication est central pour l'acquisition. Cependant, l'essentiel de la recherche en acquisition porte sur des environnements langagiers de la classe moyenne des pays occidentaux (Heinrich et al. 2010). Or, les enfants de migrants peuvent avoir été socialisés dans des environnements et des modes interactifs très différents.

### 1.1.4 Variabilité de l'environnement langagier

L'existence de différences interindividuelles importantes dans le développement du langage, incite à se questionner sur les causes de cette variabilité. D'une façon générale, la variabilité est une caractéristique essentielle des systèmes langagiers et de communication. D'après Blanchet, elle peut être observée de deux points de vue complémentaires :

- la variété constitue un « ensemble de caractéristiques relativement stabilisées » (Blanchet 2002/2012 : 139) utilisé par tous les locuteurs ou presque de tel groupe.

- la *variation* « se situe plutôt du côté de la *stratégie individuelle*, ou mieux, interpersonnelle. (...). La variation, si l'on veut, c'est le jeu des locuteurs à l'intérieur de la marge de manœuvre qu'ils peuvent prendre par rapport aux contraintes et conventions ethno-sociolinguistiques (normes constitutives et prescriptives, traits symboliques) » (Blanchet 2002/2012 : 142). La variation peut se manifester à différents niveaux : entre enfant et adulte, dans l'histoire (Lodge 1993/1997), dans les langues, en fonction de différents facteurs sociaux (Nardy et al. 2021).

Nous explorerons tout d'abord les variations individuelles, puis examinerons les sources de ces variations dans l'environnement langagier, variations sans doute déterminantes, puisque c'est l'environnement langagier qui procure à la fois des opportunités d'interaction et des modèles de langage (Witko et Ghimenton 2019), et, enfin les variations induites par les caractéristiques des langues.

#### 1.1.4.1 Variabilité interindividuelle

La variabilité individuelle dans l'acquisition du langage est forte, elle ne concerne pas seulement le rythme et l'âge d'apparition des différentes étapes, mais aussi les styles d'apprentissages (Boysson-Bardies 1996 ; Florin 1999 ; Jisa et Richaud 1994). Tous les travaux soulignent ces différences entre enfants qui s'expliquent par des différences quantitatives et qualitatives dans l'exposition à la langue (Kern 2019). Pour Bassano, « l'ampleur des variations inter-individuelles observées durant cette période défie ainsi l'idée d'un bio-programme universel qui réglerait le développement langagier précoce » (2007 : 9 ; Kail 2012).

Les auteurs relèvent des différences dans les styles d'apprentissage, qui définissent deux types de stratégies de traitement de l'input (Boysson-Bardies 1996 ; Jisa et Richaud 1994) :

- une stratégie de type analytique, qui progresse du mot vers l'énoncé à deux plus plusieurs mots. Ces enfants, qualifiés de « référentiels », sont d'abord tournés vers l'acquisition d'étiquettes, développant la connaissance de leur environnement.

- une stratégie globale, qui privilégie d'acquisition de structures non analysées. Ces enfants sont dits « expressifs », car tournés vers une efficacité communicative ; ils développent d'abord la fonction « pragmatique » du langage et produiraient des énoncés de plusieurs mots plus tôt que les autres grâce à l'utilisation de structures figées. Cependant, si ces enfants suivent un chemin d'acquisition différent, ils acquièrent tous le langage, et, en

---

17 « Les enfants apprennent la langue à partir de ce qu'ils entendent et sont créatifs avec ce qu'ils ont appris depuis le début » (notre traduction).

réalité, l'acquisition du langage nécessite à la fois un traitement analytique de composition, ascendant du mot à la phrase, et un traitement descendant par décomposition de formules.

Pour Jisa et Richaud (1994), les caractéristiques formelles des langues, leur traitement par l'enfant et le mode d'exposition à l'input langagier constituent des sources possibles de cette variation interindividuelle. Le mode d'interaction conversationnel avec l'adulte est également un facteur important : ces différences sont aussi liées « aux préférences de l'enfant et des dyades filmées. Ces préférences conditionnent les situations d'interaction privilégiées, et par conséquent, les marqueurs linguistiques qui seront utilisés » (Rossi 2017 : 14). Les styles conversationnels concernent tout l'environnement de l'enfant : les parents mais aussi les frères et sœurs, ainsi que l'environnement plus large (Witko et Ghimenton 2019 : 128).

La variabilité individuelle s'explique par la grande variabilité de l'environnement langagier, et ce concernant deux types de caractéristiques : les traits culturels et les traits linguistiques (Jisa et Richaud 1994 ; Jisa 2003 ; Ghimenton 2008).

#### 1.1.4.2 La variabilité culturelle des LAE

Le langage adressé aux enfants (LAE) est loin d'être universel : comme le font remarquer Ochs et Schieffelin, « the general patterns of caregiving that have been described in the psychological literature on white middle class are neither characteristic of all societies nor of all social groups »<sup>18</sup> (1984 : 14). L'acquisition du langage et le LAE ont été étudiés principalement dans les classes moyennes des pays occidentaux et les recherches interculturelles montrent qu'il est loin d'être le seul environnement langagier susceptible de permettre l'acquisition. Ainsi, certaines sociétés ne s'adressent pas aux bébés au stade prélinguistique (Ochs et Schieffelin 1984, Lieven et Pine 1993). En outre, il existe d'autres types de baby talk que celui décrit habituellement : Lieven et Pine citent les études de Pye<sup>19</sup> sur les mères indiennes d'expression maya-quiché qui parlent à leur bébé selon une prosodie monotone et grave, et celles de Harkness<sup>20</sup> sur les mères guatémaltèques qui utilisent une diction rapide et un ton grave. Dans de nombreuses cultures la situation de pointage/dénomination d'objet n'existe pas ; et Tomasello (2000c) fait remarquer que même dans les cultures occidentales, les adultes n'utilisent ce procédé que pour les objets concrets, pas pour verbes ou les prépositions, pour lesquels le lien entre référent et mot est moins évident.

Les fonctions du LAE seraient : 1) de maintenir l'attention de l'enfant par une prosodie exagérée, et 2) d'aider les enfants à segmenter le discours, mais Lieven et Pine observent que ces résultats peuvent être obtenus par d'autres moyens : « l'appropriation n'implique pas nécessairement un discours adressé à l'enfant » (1993 : 16). Ochs et Schieffelin (1984) montrent, dans un article étudiant *Three developmental stories* dans des environnements culturels différents, que les styles interactionnels (échanges dyadiques ou polyadiques, discours adressé directement à l'enfant ou non, types de sollicitations langagières, ...) peuvent être très différents, mais que tous conduisent à l'acquisition. Pour Ochs et Schieffelin, les styles interactionnels des échanges adulte-enfant peuvent être catégorisés selon deux grandes orientations :

- les échanges qui s'adaptent à l'enfant (le LAE des classes moyennes occidentales) ;
- ceux où c'est l'enfant qui doit s'adapter à la situation (ici exemples des Kalulis, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et des Samoans).

Les deux types d'environnement langagier sont repris dans le tableau ci-dessous. Lieven et Pine (1993) ont comparé le rôle de chacun de ces styles interactionnels dans l'acquisition, leurs analyses figurent dans le tableau en italiques et sont précédées d'une flèche.

18 « Les modèles généraux de soins aux enfants qui ont été décrits en psychologie sur la classe moyenne blanche ne sont pas caractéristiques de toutes les sociétés ni de tous les groupes sociaux » (notre traduction).

19 PYE, C. (1986). « Quiche'Mayan speech to children », *Journal of Child Language*, 13 : 85-100.

20 HARKNESS, S. (1971). « Cultural variation in mothers' language », *Word*, 27 : 495-498.

**Tableau 2 : Deux styles interactionnels (D'après Ochs et Schieffelin 1984 et Lieven et Pine 1993)**

Environnement qui adapte la situation à l'enfant « child-centered »	Environnement qui adapte l'enfant à la situation « situation-centered »
LAE (caractéristiques simplifiées) Lexique du langage enfantin Négociation du sens par le biais d'expansions et de paraphrases → <i>Le LAE a pour fonction d'aider les enfants à segmenter le discours</i>	Énoncés (non simplifiés), proposés comme modèles à l'enfant qui doit répéter à un tiers (large éventail d'actes de langage, non implicites)  → <i>La répétition mécanique d'énoncés et d'expressions figées va servir à leur analyse et à la segmentation</i>
Les interactions répondent aux propositions verbales ou non verbales et à l'intérêt de l'enfant ; elles sont construites dans une coopération entre l'adulte et l'enfant. → <i>Le LAE a pour fonction de maintenir l'attention de l'enfant.</i>	Les sujets de conversation émergent des situations communicatives, les adultes attendent de l'enfant qu'il s'y adapte. L'enfant doit donc être attentif aux autres. → <i>Ce type d'environnement verbal incite les enfants à devenir attentifs.</i>
Situation communicative principalement dyadique → <i>Beaucoup de langage adressé directement</i> <i>Mais par moments seulement (enfant souvent seul)</i>  <i>Exposition essentiellement à un langage simplifié</i>	Situation communicative principalement polyadique → <i>Peu de langage direct,</i> <i>Mais temps conséquent d'exposition (présence quasi constante de l'enfant au sein de l'espace social)</i> <i>Exposition à une grande diversité de types d'énoncés</i>

Ainsi, même si l'enfant est exposé à des styles interactifs très différents, tous néanmoins expérimentent des situations quotidiennes et routinières qui suscitent l'imitation ; dans certaines cultures, l'enfant apprend même à parler dans des séances de "dialogic repetition", ainsi que le montre une étude chez les Tzeltal (Brown 2000). Et ces conduites imitatives de nature différente permettent une appropriation. Ainsi, les phénomènes interactionnels du LAE seraient aidants mais pas indispensables (Veneziano 2000) car « de toute évidence, un comportement qui ne se retrouve pas dans toutes les cultures ne peut jouer un rôle nécessaire dans l'acquisition du langage » (Lieven et Pine 1993 : 4). Mais, si les enfants apprennent à parler quel que soit le contexte, certaines caractéristiques semblent facilitatrices pour l'acquisition, en particulier la redondance :

« Les résultats des recherches portant sur les interactions des trois premières années, au lieu de nous inciter à chercher "le" facteur ou "la" caractéristique déterminante (Pine, 1994), nous conduisent à proposer un modèle qui peut être schématisé par un mot clé, celui de redondance : redondance des caractéristiques structurantes et facilitatrices des interactions, redondance des mécanismes d'acquisition chez l'enfant, redondance des voies d'accès aux savoir-faire. Si l'on considère l'importance que les savoir-faire langagiers revêtent pour l'espèce humaine, la redondance, qui maximise les chances de réussite, semble une solution fort appropriée et plausible autant du point de vue ontogénétique que philogénétique » (Veneziano 2000 : 21).

Ces recherches sont importantes à prendre en compte dans le contexte de notre recherche, car les enfants de migrants qui entrent à l'école, en plus de devoir apprendre une autre langue, sont susceptibles aussi de devoir s'adapter à une autre forme d'environnement langagier. Plusieurs auteurs soulignent que les cultures d'apprentissage, à savoir les modalités de transmission des connaissances entre générations, peuvent avoir un impact sur la réception des contenus scolaires par les élèves (Cortier 2005 ; Leconte 2011 ; Rabain-Jamin et al. 2006 ; Cassagnaud 2011). En effet, les modes de transmission du savoir peuvent différer fortement entre la famille et l'école, entre les environnements de socialisation primaire et secondaire. Sterponi et Bhattacharya citent des travaux datant des années 70 aux USA, qui montrent le décalage entre les pratiques langagières des élèves et celles des enseignants : « à l'école, il manque aux enfants les contextes sociaux auxquels ils sont accoutumés et qui sont censés susciter leur participation et les instituteurs mésinterprètent leur absence de participation. Le travail de Philips souligne donc l'importance des accommodements pour

des variétés de répertoires communicatifs dans des contextes culturels divers, en vue d'apprécier « la réussite » dans le système scolaire d'une manière plus équitable » (2012 : 78).

### 1.1.4.3 Variabilité linguistique

Dans les années 70 se sont développées des études comparatives sur l'acquisition de différentes langues (cross-linguistic studies), domaine dont Slobin est le fondateur. Jusque-là, la plupart des théories de l'acquisition du langage avaient été effectuées dans des contextes anglophones, et d'après Kail (1983), étaient entachées de biais anglocentristes. Pour comprendre l'acquisition, il est crucial de comparer les grammaires construites par l'enfant dans des langues différentes. Les recherches interlangues montrent comment la structure de la langue à acquérir influe sur le processus d'apprentissage. La langue exerce différents types de contraintes sur l'acquisition. Tout d'abord, l'extraction par l'enfant de séquences pertinentes auxquelles attribuer un sens dépend de ce qui est saillant dans la langue. Chaque langue induit donc des processus d'analyse différents, Jisa et Richaud donnent cet exemple : « quand les frontières morphologiques ne coïncident pas avec des frontières syllabiques et que l'accent tonique n'aide pas, l'enfant peut prendre le mot multimorphémique comme point de départ » (1994 : 8). Les auteures donnent ainsi l'exemple de « j'veux » que l'enfant risque de considérer comme une seule unité. Ce type de phénomène est fréquent en français à cause des multiples phénomènes de liaison et d'élision qui brouillent les frontières des mots.

La langue impose également des contraintes sur la syntaxe. Slobin (1997), avec une équipe de chercheurs de différents pays, a compilé de nombreuses études concernant une quarantaine de langues, afin de dresser un premier panorama de l'impact des caractéristiques formelles des langues sur l'acquisition. Différentes dimensions contrastives des langues ont été comparées :

- les langues avec ou sans articles ;
- les langues à suffixes ou à préfixes ;
- les langues à discours organisé selon le sujet thématique versus selon le sujet grammatical ("topic-oriented" / "subject-oriented") ;
- langues head-first (casa grande) ou head last (big house)
- les langues "satellite-framed" versus "verb-framed"<sup>21</sup> etc.

Ces différents types peuvent faire l'objet de deux sortes de comparaison interlangues : dans une approche intra-typologique, par exemple entre plusieurs langues scandinaves, ou dans une approche trans-typologique, par exemple entre une langue indo-européenne et une langue sémitique. A partir d'une série d'images permettant de susciter la narration (les *frog stories*) par des enfants d'âges différents et des adultes dans 5 langues (l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'hébreu et le turc), Berman et Slobin (1994) ont étudié comment l'éventail de moyens linguistiques propres à chaque langue contraignait les choix syntaxiques et discursifs et le développement langagier des enfants. Slobin a formulé des « principes opérationnels » qui guident l'enfant dans sa construction de stratégies de compréhension et de production et dans l'appropriation du système linguistique. ces principes sont énoncés comme des termes de règles de conduite pour l'enfant, parmi lesquelles « centrer son attention sur la fin des mots », « faire attention à l'ordre des mots et des morphèmes » ou « éviter les exceptions » (Kail 1983 : 238-240).

---

21 Les langues "satellite-framed" lexicalisent la trajectoire du mouvement dans les satellites verbaux (l'anglais, l'allemand, le néerlandais), alors que les langues "verb-framed" l'expriment dans le verbe (les langues romanes, l'hébreu, le turc) (Slobin 1997).

Par ailleurs, la langue exerce une influence sur la conceptualisation du monde. La théorie du relativisme linguistique, connue sous la dénomination de l'hypothèse de Sapir-Whorf, établit que nous nous représentons le monde selon les catégories imprimées dans nos langues (Jisa 2003). Ainsi, « certaines notions de l'expérience humaine sont « encapsulées » ou « empaquetées », dans les grammaires de nombreuses langues du monde » (Jisa 2003 : 11). Slobin utilise l'expression « penser pour parler » pour désigner cette opération de formatage par la langue qui a pour manifestation que « in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking » (1996 : 76). D'après cette conception, « un enfant en train d'acquérir sa langue percevrait, par conséquent, les choses du monde et les organiserait à travers le filtre constitué par sa langue » (Jisa 2003 : 11).

Dans cette première section, nous avons cherché à mettre en évidence l'aspect crucial des caractéristiques des environnements langagiers dans lesquels évoluent les enfants en train d'acquérir le langage, leur appropriation des éléments langagiers par le biais de conduites imitatives, et l'influence de la variabilité de l'environnement langagier sur les phénomènes acquisitionnels. La section qui suit va détailler le développement langagier depuis les premiers gestes jusqu'aux phrases complexes.

## 1.2 La construction multimodale du langage

D'après une vision courante en psycholinguistique, l'enfant s'approprie d'abord les unités linguistiques, puis leurs usages, dans un apprentissage progressif partant des sons pour aller vers les mots, puis les phrases simples puis complexes. L'enfant prélève dans la langue ambiante des éléments qu'il assemble et c'est ainsi qu'il reconstruit la (ou les) langue(s) de son environnement. Il progresserait donc des petites unités de la langue vers les grandes, et des simples aux complexes. Dans une approche interactionniste ou socio-pragmatique, on considèrera plutôt qu'unités linguistiques et sens s'acquièrent ensemble en faisant l'expérience du langage : l'enfant n'acquiert pas seulement des mots, mais des mots « pris dans des discours et des dialogues qui font sens » pour lui (Salazar Orvig 2017:16).

De notre point de vue, ces deux approches ne s'opposent pas. L'une observe de l'extérieur les énoncés produits par l'enfant et comment ces énoncés organisent progressivement les éléments de la langue – sons, mots, phrases, discours. L'autre tente d'inférer de ces observations les processus cognitifs mis en jeu, ce que l'enfant fait pour s'approprier la langue, comment il procède à partir de ce qu'il sait déjà et comment il reconstruit petit à petit la langue pour lui-même, les éléments observés constituant alors des indices permettant de mettre à jour ces processus. La première perspective correspond plutôt à une vision d'adulte, voire de linguiste, à partir de l'image d'une langue codifiée et écrite. Ce n'est pas la perspective de l'enfant qui entre dans le langage par l'usage. Ces approches diffèrent par le point de vue adopté et peuvent sembler à certains moments contradictoires, mais toutes deux permettent de comprendre le développement langagier. Notre présentation tiendra compte des deux perspectives, tentant de les réconcilier.

Cette partie reprend la chronologie de l'acquisition du simple au complexe en montrant que « les assemblages de mots se transforment petit à petit en séquences, en phrases, en énoncés de plus en plus longs et complexes et même ensuite d'énoncés » (Lentin 1974 : 61). Il s'agit d'une longue construction progressive, en une succession de systèmes linguistiques transitoires que chaque enfant développe en fonction des expériences interactionnelles qu'il rencontre, et cette élaboration s'appuie sur le non verbal, qu'il est indispensable de prendre en compte. Dans cette section, nous mettons en lien l'évolution de la gestualité co-verbale avec la grammaticalisation, processus par lequel « le langage de l'apprenant se complexifie » (Morgenstern 2011 : 1). Cette section sera organisée chronologiquement en suivant le

processus d'allongement des énoncés produits par l'enfant, en partant du simple pour aller vers le complexe, du lien fort avec le contexte vers l'abstraction.

### 1.2.1 Une approche multimodale : les gestes avant les mots

Le langage éclot dans la communication, mais son acquisition commence bien avant que le langage lui-même n'apparaisse dans les interactions, car « le langage phonétique articulé n'est que l'un des moyens par lesquels la signification est communiquée » (Bruner 1983 : 165). Nous ne pouvons pas étudier le développement langagier sans considérer les comportements prélinguistiques de l'enfant, car il existe une forte continuité entre la période prélinguistique et la période linguistique (Bruner 1983/1987 ; Clark 1978 ; Morgenstern et al. 2008). Les enfants de 9 à 13 mois communiquent très tôt par des gestes, des pointages en particulier, avant de le faire par la parole. Plus généralement, tout être humain communique de multiples façons : « gestures, verbal productions, signs, gaze, facial expressions, and postures, are all part of our socially learned, inter-subjective communicative system. Human beings, with all their representational skills, combine modalities in order to share meaning »<sup>22</sup> (Morgenstern 2014: 1). Ainsi, le langage parlé est « multimodal » ; le développement langagier doit alors être décrit de façon multimodale (Colletta 2004 ; Batista et Le Normand 2010 ; Morgenstern 2019 ; Mazur-Palandre et Colón de Carvajal 2019). Colletta définit ainsi l'approche multimodale :

« Dans l'approche multimodale, ce n'est pas aux conduites non verbales qu'on s'intéresse mais à *la parole envisagée comme un objet multimodal*, à son organisation en discours et aux relations qu'entretiennent les mots, la voix et les mouvements corporels dans la génération de cette activité (en production) ou dans les stratégies interprétatives de l'interlocuteur (en compréhension) » (2004 : 89).

Le non-verbal comprend les mimiques et expressions faciales, les regards qui ont plusieurs fonctions dont l'expression des émotions, l'indication des informations prélevées sur l'environnement, les conduites proxémiques, c'est-à-dire les mouvements de contact et d'éloignement, les postures, qui traduisent des dispositions affectives, et les gestes co-verbaux, qui accompagnent ou remplacent la parole. Ces derniers intéressent tout particulièrement les chercheurs en acquisition, car le développement des gestes co-verbaux est intimement lié au développement syntaxique, l'apparition de certains types de gestes étant prédictive d'acquisitions langagières ultérieures.

Dans les premiers scénarios évoqués plus haut, les routines qui s'établissent entre le bébé et l'adulte avant l'âge d'un an reposent à la fois sur des gestes et des vocalisations. Parmi les premiers gestes co-verbaux à apparaître chez le jeune enfant figure le pointage (du doigt et/ou du regard), geste de type déictique qui a été très étudié par les chercheurs en acquisition, depuis notamment les travaux de Bruner. Deux autres types de gestes co-verbaux précèdent et accompagnent la naissance de la parole, les gestes conventionnels, pour dire « oui », « non », pour saluer, etc., et les gestes représentationnels, gestes de mime ou de faire semblant (Batista et al. 2019).

Ces gestes sont définis selon leur fonction dans la communication ; ainsi « geste déictique » est à comprendre comme « geste à fonction déictique ». Nous reprenons les définitions du manuel de codage « ANR Multimodalité » (Colletta et al. 2010) :

- le geste déictique : « c'est un geste manuel ou céphalique de pointage dirigé vers un objet présent dans la situation, vers l'interlocuteur, vers soi-même ou une partie de son corps, ou indiquant la direction dans laquelle se trouve le référent » (op. cit. : 25).

---

22 « Les gestes, les productions verbales, les signes, le regard, les expressions faciales et les postures font tous partie de notre système de communication intersubjectif socialement appris. Les êtres humains, avec toutes leurs compétences en matière de représentation, combinent les modalités afin de partager le sens » (notre traduction).

- le geste à valeur performative, ou geste conventionnel : il « permet la réalisation non verbale d'un acte de langage (réponse, question, demande de confirmation, etc.) » (op. cit. : 26). Cette catégorie regroupe des gestes qui, exprimant une idée par eux-mêmes, ont une valeur d'emblème. Ce type de geste est donc souvent produit seul, mais il « renforce ou modifie sa valeur illocutoire lorsqu'il est verbalisé » (op. cit. : 26).

- le geste représentationnel ou iconique : « c'est un geste de la main ou mimique faciale, associant ou non d'autres parties du corps, qui représente un objet ou une propriété de cet objet, un lieu, un déplacement, une action, un personnage ou une attitude, ou qui symbolise, par métaphore ou par métonymie, une idée abstraite » (op. cit. : 25).

Plus la parole se construit, plus la proportion de gestes déictiques décroît au profit des iconiques qui deviennent de plus en plus nombreux.

Le geste participe de la communication et de la construction du sens. Geste et parole contribuent à exprimer une signification dans des relations qui peut être :

- « redondante », lorsqu'ils disent la même chose ;
- « complémentaire » si le geste est nécessaire pour comprendre la parole ;
- « supplémentaire » quand le geste apporte une information non présente dans l'énoncé.

Ces relations évoluent avec le temps et au fil de la construction de la parole, étant au début surtout redondantes, puis de moins en moins au profit des combinaisons complémentaires puis supplémentaires, ceci concomitamment avec l'allongement des énoncés et l'accroissement du vocabulaire. On assiste à « une coévolution de la forme linguistique des énoncés bimodaux et des énoncés verbaux, les premiers surpassant les seconds en termes de contenu informationnel eu égard à l'adjonction d'un geste » (Batista *et al.* 2019 : 72).

## 1.2.2 Les mots

Les gestes de pointage précèdent l'arrivée des mots, et pour Batista *et al.*, « l'apparition du pointage gestuel avant la fin de la première année signe l'entrée de l'enfant dans la communication intentionnelle et référentielle » (2019 : 54). Ces premiers gestes annoncent l'arrivée des mots car les premiers mots produits par l'enfant sont en lien sémantique avec les concepts exprimés par des gestes produits antérieurement. Batista donne cet exemple : « si l'enfant produit un geste de pointage vers son biberon, quelques mois plus tard il deviendra capable de dire « bibi » (pour biberon) » (Batista 2012 : 92). Par ces gestes qui peuvent être considérés comme des équivalents de mots, les enfants réalisent ainsi « une première opération de symbolisation » (Morgenstern *et al.* 2008 : n.p.). Il y a véritablement continuité entre non verbal et verbal : car « l'indication par le lexique apparaît si, et seulement si, l'enfant a au préalable maîtrisé un moyen plus rudimentaire d'indication » (Bruner 1983 : 164).

Les premières productions enfantines ne sont généralement pas immédiatement reconnaissables et c'est souvent l'interprétation des adultes qui leur donne une réalité et un sens. Dodane *et al.* (2017) distinguent les « proto-mots », interprétables seulement en contexte et si accompagnés d'autres indices (geste, intonation) ; les onomatopées, qui ressemblent au référent qu'elles désignent, et les premiers mots, qui n'ont pas encore les caractéristiques des mots des adultes car ils peuvent désigner toute une gamme d'objets. Alors à partir de quand peut-on parler de mot ? Deux types de critères doivent être pris en compte : la ressemblance phonétique avec le mot de l'adulte, et une utilisation appropriée au contexte (Vihman *et McCune* 1994). La forme sonore du mot évolue, sa signification également : elle n'est pas définitivement fixée et se modifie avec l'âge de l'enfant et en fonction du contexte, le mot est par ailleurs lié au développement du concept qu'il traduit ;



Vihman et McCune (1994) distinguent le mot inséparable du contexte, ou « context-bound word », sorte de routine sociale attachée à un type de situation, du mot ayant atteint un stade de construction plus avancé et devenu indépendant du contexte, dans un « context-flexible language use ».

Pour Tomasello (2000c, 2007), le mot ne peut être séparé de son contexte grammatical dans l'énoncé. Plus précisément, les enfants n'apprennent pas les mots directement, mais ils essaient de comprendre un énoncé, et ce faisant, ils doivent souvent comprendre un mot en contexte tout en déterminant le rôle de ce mot dans cet énoncé (Tomasello 2015). Mais les contraintes ne sont pas tant linguistiques que liées aux structures interactives de l'attention conjointe, car l'enfant comprend la signification d'un mot dans son contexte et grâce à sa pertinence dans la situation de communication (Tomasello 2000c). Le processus ne consiste pas seulement pour l'enfant à associer un mot à son référent mais exige d'isoler le mot au sein de son énoncé, puis de le mettre en rapport à la fois avec le contexte de la situation donnée, et avec d'autres occurrences observées dans d'autres situations : « they try to comprehend utterances and in doing so they often must comprehend a word in the sense of determining the functional role it is playing in the utterance – and they see commonalities in this functional role across utterances »<sup>23</sup> (Tomasello 2015 : 74 ).

Le mot émerge en contexte et en lien avec le gestuel. La fonction référentielle est une des premières formes d'interactions à apparaître chez le tout jeune enfant, à travers des scénarios de désignation d'objets au moyen des gestes déictiques, qui amènent la dénomination, c'est-à-dire le « développement des étiquettes du langage » (Bruner 1983/1987 : 70) : « bien avant qu'il y ait langage, l'idée du mot ou étiquette en tant qu'instrument de référence se met solidement en place » (Bruner 1983 : 187). Bruner (1983 : 173) distingue trois aspects dans la référence : la désignation (souvent gestuelle); la déixis (ou utilisation des caractéristiques de la situation), et la dénomination. Il s'agit d'établir grâce au contexte un ensemble d'éléments communs de connaissance, sur lesquels il va être ensuite possible de mettre des mots. Pour l'enfant très jeune, c'est l'adulte qui initie les premières dénominations d'objets avec différents procédés, par l'interpellation de la personne dont on veut attirer l'attention par exemple au moyen de « regarde », par la question « qu'est-ce que c'est ? », par la désignation et l'énonciation d'une étiquette « c'est un... », par des feed-back qui approuvent ou encouragent la dénomination.

L'appropriation des mots est donc étroitement dépendante du contexte de leur apprentissage. L'acquisition des mots chez l'enfant a été étudiée sur une grande échelle et selon une perspective translinguistique (Kail 2012 ; Boysson-Bardies 1996). Le développement du vocabulaire productif dans 16 langues est relativement le même. Le premier vocabulaire comprend essentiellement des mots de contenu et en particulier des noms, observation faite également dans les études translinguistiques (Kern 2019), et pour les enfants français (Bassano 2007). Cela s'expliquerait du fait que le sens des verbes est plus ardu à saisir et dépend de la possibilité de comprendre des phrases (Boysson-Bardies 1996). Le vocabulaire se développe en deux phases : une première phase d'accroissement lent qui débute vers l'âge d'un an, suivie par une phase d'accroissement très rapide, une « explosion » lexicale, qui survient vers 18-20 mois, quand l'enfant possède environ 50 mots.

### **1.2.3 Des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots**

Les premières combinaisons de mots apparaissent au même moment que l'explosion du vocabulaire. D'après Kail, en effet, « les mots pourraient alimenter l'analyse grammaticale, et un nombre suffisant d'exemplaires de formes lexicales serait nécessaire pour abstraire les

---

23 « Ils essaient de comprendre les énoncés et, ce faisant, ils doivent comprendre un mot, c'est-à-dire déterminer le rôle fonctionnel qu'il joue dans l'énoncé - et ils voient les points communs de ce rôle fonctionnel dans différents énoncés » (notre traduction).

régularités et irrégularités requises pour l'émergence de la grammaire » (2015 : 52). Les premiers énoncés à deux mots apparaissent progressivement, des conduites de transition les précèdent et les annoncent, ce qui permet « d'envisager une continuité développementale derrière ce qui pourrait sembler un changement soudain » (Dodane *et al.* 2017 : 151) .

La transition entre les énoncés de 1 à 2 mots se fait de façon multimodale car « en réalité, les ressources des enfants sont très diversifiées au moment de l'entrée dans la syntaxe et leurs productions sont très hétérogènes. Ils vont produire des énoncés de taille variable et vont combiner des éléments de proto-langage à des proto-mots (...), des mots, des onomatopées et des marques de remplissage (ou fillers) » (Martel et Dodane 2017 : 62). Et avant cette transition, à la fin de la période lors de laquelle les enfants ne produisent encore que des énoncés à un mot, on observe de multiples phénomènes de préparation à l'apparition des énoncés à deux mots (la liste qui suit est donnée par Veneziano 2019 : 147) :

- des combinaisons d'un mot avec un geste déictique permettant d'identifier un thème (l'enfant utilise le mot papa en pointant vers son père), ou avec un geste signifiant comme *au revoir* (Veneziano 2019 ; Batista et Le Normand 2010). Clark (1978) montre comment l'enfant passe des premiers pointages à la formation des premiers énoncés avec mots déictiques, en plusieurs étapes : d'abord le geste seul de pointage sur l'objet ; puis le geste accompagné d'un déictique verbal comme *là* ; puis un pointage accompagné d'un déictique verbal et du nom de l'objet ; puis le geste déictique disparaît. Notons dans cette progression que la combinaison bimodale est d'abord redondante pour devenir supplémentaire. Ceci illustre le fait que « l'usage du geste constituerait une passerelle entre les deux [l'action et le langage]: l'enfant commence par observer et faire l'expérience de l'action orientée vers des objets et en extrait, avec l'aide de son partenaire dans l'interaction, des significations qu'il va ensuite exprimer de façon iconique par le mime et le geste, puis de façon linguistique » (Batista et al. 2019 : 57).

- des énoncés qui contiennent 2 éléments plus ou moins identifiables ne présentant pas toujours de relation sémantique. L'un de ces deux éléments est souvent une syllabe de remplissage, appelée « filler ». Les fillers sont des « éléments qui sont produits par l'enfant là où on s'attendrait à trouver une marque morphosyntaxique (déterminants, pronoms préverbaux, auxiliaires, etc.) » (Morgenstern et Parisse 2007 : 67). Ils constituent des phénomènes transitoires en tant que précurseurs des mots grammaticaux, comme par exemple, en français, [ə] qui peut être vu comme précurseur de *le* dans [əʃa] (le chat) ou de *je* dans [etun] (je tourne) (exemple donné par Veneziano 2019 : 160). Comme on le voit dans ces exemples, « les fillers se trouvent à la place de la matière grammaticale du langage adulte que l'enfant n'analyse pas encore » (Morgenstern 2009 : 5). Ils se développent lentement et graduellement, depuis une forme éloignée de la forme adulte à une forme identique, et jusqu'à la maîtrise complète du mot grammatical qu'ils préfigurent. Ils jouent un rôle dans le processus de grammaticalisation en aidant l'enfant à distinguer les noms et les verbes (Veneziano 2019).

- des utilisations particulières d'énoncés à un mot avec des variations intonatoires qui « permettent de créer des séquences plus longues, ce qui aidera probablement par la suite l'enfant à entrer dans la parole combinatoire » (Martel et Dodane 2017 : 63).

- des "énoncés à un mot en succession" alternés avec des réponses de l'interlocuteur. Une relation sémantique existe déjà entre les mots d'un énoncé à l'autre ; et donc appelés aussi « constructions verticales ».

- des utilisations de mots à signification relationnelle comme : *encore, en haut, ou loin*.
- des phénomènes de complétion des énoncés de l'interlocuteur marqués par la prosodie.

- « des séquences amalgamées ou les mots sont produits comme un tout non analysé » (Veneziano 2019 : 147) dans une même courbe intonative.

Une question centrale se pose aux chercheurs, celle de déterminer si un énoncé à deux mots est une combinaison fabriquée par l'enfant lui-même ou une reprise d'un agencement entendu dans la bouche des adultes, ou, autrement dit, il s'agit de savoir jusqu'à quel point l'énoncé prononcé par l'enfant résulte d'une « séquence préfabriquée » (Perez-Bettan 2015) ou s'il est au contraire « créatif ». Ces deux catégories coexistent, Veneziano cite « *encore nez* », dit par une enfant qui exprime ainsi qu'elle veut encore sentir un parfum, comme exemple d'énoncé que l'enfant n'a pas pu entendre auparavant, et illustre la capacité de cette enfant à combiner. Cependant, pour de nombreux chercheurs, une grande part des premiers énoncés reprend des agencements de mots utilisés tels quels.

#### 1.2.4 Des chunks aux modèles frame-and-slot

L'enfant construit à partir des matériaux dont il dispose et ces matériaux ne sont pas seulement des mots isolés, mais souvent aussi des chaînes de mots reprises en contexte, mémorisées puis à nouveau reprises et combinées, comme le montre Clark (1974) qui analyse le discours de son fils Adam de 15 mois à 3 ans. Elle décrit comment il réussit à communiquer avec peu de « compétence », pour paraphraser le titre de son article, « performing without competence ». Elle observe chez lui deux types de stratégies : il reprend des énoncés entiers prononcés dans des situations similaires sans les modifier, puis il devient capable de les utiliser de façon créative en y insérant des éléments.

Ainsi, d'après Tomasello, les premiers éléments imités ou repris ne sont pas forcément constitués d'un seul mot, ils peuvent être plus grands « like phrases, clauses and, indeed, whole speech acts »<sup>24</sup> (Tomasello 2000a : 2). Lieven et al. (1992) montrent que le premier vocabulaire de l'enfant est constitué à la fois de mots seuls (single words) et d'énoncés multi-mots (multiwords utterances). L'enfant cherchant à communiquer, mais ne pouvant pas encore produire un énoncé entier, le fait en ne (re)produisant qu'un seul élément « called a "holophrase" since it is a single linguistic symbol functioning as a whole utterance, for example, *That!* meaning "I want that" »<sup>25</sup> (Tomasello 2000b : 65). Les énoncés multimots sont le plus souvent des expressions figées (frozen phrases) que les enfants apprennent d'abord comme des tous et qu'ils décomposeront plus tard, comme dans ces exemples : « *Lemme-see, Gimme-that, I-wanna-do-it, My-turn* » (Tomasello 2000b : 66). La psychologie cognitive parle de chunking, un chunk étant défini comme « un ensemble de mots, de morphèmes ou de phonèmes organisés qui vont se souder dans la mémoire en une unité plus large » par Perez-Bettan (2015 : 60). En traitant comme un bloc des unités plus larges, le chunking permet d'en faciliter la mémorisation en l'organisant ; il permet l'instauration de routines linguistiques, et l'automatisation accroît la quantité d'informations qui peut être contenue par la mémoire de travail (Diessel 2017 ; Wray et Perkins 2000).

Les différents types d'éléments mémorisés, mots ou chunks, vont fournir à l'enfant les matériaux pour les premières constructions. En apprenant des phrases ou autres expressions linguistiques, les enfants stockent des exemplaires (*exemplars*) d'énoncés, puis en construisent de nouveaux à partir de ces éléments mémorisés. Ainsi, d'après Tomasello, les enfants construisent leurs énoncés à partir de « already mastered pieces of language of various shapes, sizes, and degrees of internal structure and abstraction »<sup>26</sup> (2007: 15).

Les énoncés répétés encore et encore autour de l'enfant ou par lui, autrement dit dans des auto-reprises, lui offrent la possibilité d'observer des phénomènes de récurrences et de variations et donc de les analyser. S'il considère par exemple les énoncés « Où est maman ? », « Où est le doudou ? », « Où est-il ? », il peut en dégager un schéma formé d'un

24 « Comme des expressions, des propositions, voire des actes de langage entiers » (notre traduction).

25 « appelé une "holophrase", car il s'agit d'un symbole linguistique unique fonctionnant comme un énoncé complet, par exemple, *That!* signifiant "Je veux ça" » (notre traduction).

26 « Éléments de langage déjà maîtrisés, de différentes formes et tailles, et de différents degrés de structure interne et d'abstraction » (notre traduction).

item fixe et d'un item variable. L'item fixe est appelé *pivot*, à la suite de Braine, qui donne ces exemples en anglais : « more cereal, more cookie, more fish, more high, more hot, more juice, more read, more sing » (1976 : 7), ainsi que de nombreux autres en samoan, finnois, hébreu et suédois, tirés de corpus composés des premières combinaisons de mots d'énoncés produites par 11 jeunes enfants. Braine (1976) décrit les premiers modèles syntaxiques issus des corpus de 11 enfants apprenant l'anglais, le samoan, le finnois, l'hébreu ou le suédois, et montre que chacun de ces enfants a appris un certain nombre de « formules » et que la majeure partie des combinaisons est générée par un petit nombre de ces formules ; par ailleurs, les différences importantes entre les corpus indiquent que chaque enfant a mémorisé son propre stock de formules. D'autres chercheurs anglophones dans les années 1970 ont recueilli des corpus de productions langagières de jeunes enfants et ont montré dans des études de cas comment les enfants construisent leurs premiers énoncés de plusieurs mots. Bloom (1970) a dressé un catalogue exhaustif des premiers énoncés de deux mots et établi que l'essentiel des énoncés des enfants étaient grammaticaux et contenaient peu d'erreurs. Cet auteur, et d'autres parmi lesquels Brown (1973), ont décrit les premiers énoncés comme « télégraphiques » puis « pivotaux » (Bloom 1970 : 223). Des phénomènes analogues sont aussi décrits pour d'autres langues (Braine 1976).

Clark (1974) montre par des exemples que l'enfant utilise des séquences préfabriquées. Il reprend les propos de l'adulte « sit on my knee » sous la forme « sit my knee » quand il veut s'asseoir sur les genoux de l'adulte ; ou il reprend « I'll carry you » sous la forme « I carry you » quand il veut qu'on le porte (op.cit. : 4). Cette auteure observe que, quand ensuite l'enfant réutilise ces chaînes invariables de mots, il peut le faire selon deux procédés différents : soit par simple juxtaposition de structures déjà constituées, soit par intégration d'une structure simple à l'intérieur d'un autre énoncé. Adam réussit ainsi à allonger ses énoncés et augmenter leur complexité syntaxique par simple juxtaposition de deux énoncés comme dans ces exemple : « I don't know where's Emma gone » ; « Where's the boy brought the milk (Looking for the milk the boy had brought) » ou « I want I eat apple » (op.cit. : 6 ; c'est l'auteure qui souligne).

Cette façon de procéder explique sans doute que l'ordre des mots de ces premiers énoncés corresponde plus à celui entendu dans le parler adulte qu'à l'ordre canonique de la langue (Clark 1998 pour le français ; Tomasello 2015 pour l'anglais). La deuxième stratégie est plus difficile, modifier l'intérieur d'une séquence étant psychologiquement plus complexe qu'associer deux structures de façon successive.

Plusieurs études plus récentes (Lieven et al. 2003 ; Dabrowska et Lieven 2005 ; Lieven et al. 2009) montrent également que la production de nouveaux énoncés à partir de ce que l'enfant sait déjà peut prendre ces mêmes deux formes :

- la juxtaposition qui nécessite une opération linéaire : les unités sont placées l'une après l'autre dans n'importe quel ordre.

- l'insertion (ou l'encastrement)<sup>27</sup> : l'une des deux unités, le « slot », est un espace pouvant accueillir un élément mobile, au sein d'un cadre, ou « frame », le slot s'insère dans la structure. Dans les constructions frame-and-slot<sup>28</sup>, le slot permet de préciser, développer, « donner des détails », (traduction de *elaborate*, Le Robert et Collins 2020 : 1365). Cet élément mobile doit satisfaire aux propriétés exigées par le cadre. Notons que ces deux manières d'allonger les énoncés et d'organiser les éléments syntaxiques, par coordination/juxtaposition et par emboîtement, sont également mis en évidence dans les travaux de Lentin (Vertalier 2014 : 6).

Les études anglophones des années 1970, et ensuite les théories basées sur l'usage des années 2000, montrent que la production langagière vers l'âge 1;8-2;8 ans est

27 Nos traductions de « superimposition ».

28 On peut traduire « frame-and-slot » par « construction avec insertion d'un élément mobile », mais nous utiliserons l'expression anglaise plus ramassée et plus parlante que sa traduction en français.

essentiellement constituée de formules figées ou « fixed phrases » ou « frozen phrases » ou chunks ou « séquences préfabriquées (Perez-Bettan 2015), puis de « schémas-pivots » et d'« item-based constructions » (Tomasello 2015), et de constructions frame-and-slot (Dabrowska et Lieven 2005). Parlant des chercheurs mentionnés ici, Lieven, Behrens, Speares et Tomasello résument ce questionnement :

« These researchers agree that children's utterances are constructed in a variety of ways of which rote-learning forms one end of the continuum and the generation of utterances from abstract categories and rules forms the other, with a variety of semi-formulaic patterns lying somewhere in between. All also agree that the frequency of particular sequences in the language the child hears will partially determine whether a string is learned as an unanalysed whole or as a 'slot-and-frame' formula »<sup>29</sup> (Lieven et al. 2003 : 334-335).

Ils concluent que la production langagière des jeunes enfants est donc à la fois répétitive et créative : « what children say is closely related to what they have said previously, not only because of extraneous factors such as the repetitiveness of interactions and of life for a two-year-old but precisely because this is how they build up their grammars<sup>30</sup> » (Lieven et al. 2009 : 502). Ainsi, redire encore et encore des choses déjà dites sous la même forme ou modifiées, et organiser ces éléments répétés permettrait à l'enfant de créer ses énoncés et de construire petit à petit une syntaxe qui se rapproche de plus en plus de celle des adultes.

La grammaire de l'enfant n'est ni innée, ni abstraite. L'enfant l'élabore progressivement en partant non pas tant de mots isolés que d'ensembles dotés d'une signification, sortes de modèles, de cadres à partir desquels on peut créer de nombreux énoncés, des cadres fondés sur des mots et non pas sur les catégories abstraites de la grammaire adulte (Kail 2012).

## 1.2.5 La grammaire de construction

Cette conception basée sur l'usage de l'acquisition est très souvent liée à l'approche théorique de la grammaire de construction<sup>31</sup> (Leroy et al. 2009 ; Tomasello 2007 ; Salazar Orvig 2017). Cette approche postule que « la connaissance grammaticale d'un locuteur natif d'une langue donnée est un répertoire structuré de constructions » (Puckica 2007 : 72), le terme de « construction » n'étant pas entendu ici au sens de « structure syntaxique », mais au sens d'entité symbolique du langage :

« les grammaires de construction sont un modèle théorique qui unifie lexique, expressions figées et syntaxe. Une construction est une forme de langage de taille variable allant d'un simple son à une suite de sons langagiers mais aussi de gestes, d'expressions faciales ou de postures récurrentes, dont la longueur n'est limitée que par notre capacité d'articulation et de mémoire. La forme langagière est liée de manière indissociable à un sens de telle manière que le sens évoque la forme et inversement en toutes circonstances » (Morgenstern et Parisse 2017 : 20).

La grammaire de construction correspond à une conception « formulaïque » de la langue, c'est-à-dire que la langue telle qu'elle est utilisée ne se compose pas tant de mots que de chaînes de mots de longueur variable - nous avons mentionné plus haut les *chunks* - des *formules* ou *séquences préfabriquées* (Perez-Bettan 2015) qui sont traitées et stockées dans la mémoire lexicale comme une seule unité (Wray et Perkins 2000) et utilisées de même.

29 « Ces chercheurs s'accordent pour dire que les énoncés des enfants sont construits de diverses manières, l'apprentissage par cœur constituant une extrémité du continuum et la création d'énoncés à partir de catégories et de règles abstraites constituant l'autre extrémité, avec une variété de modèles semi-figés se situant quelque part entre les deux. Tous s'accordent également pour dire que la fréquence de certaines séquences dans le langage entendu par l'enfant déterminera en partie si une chaîne de caractères sera apprise comme un tout non analysé ou comme une formule "slot-and-frame" » (notre traduction).

30 « Ce que les enfants disent est étroitement lié à ce qu'ils ont dit précédemment, non seulement en raison de facteurs externes tels que la répétitivité des interactions et de la vie d'un enfant de deux ans, mais précisément parce que c'est ainsi qu'ils construisent leur grammaire » (notre traduction).

31 La grammaire de construction (*construction grammar*) est un courant de la linguistique cognitive représenté entre autres par Ch. Fillmore, R. Langacker, A. Goldberg ou, pour une conception « radicale », par W. Croft dont s'inspire en particulier Tomasello.

D'après Leroy et al, « les constructions forment la structure du système langagier et l'usage est le moteur qui fait évoluer ce système au cours du temps, aussi bien à l'âge adulte que durant le développement » (2009 : 24).

Ainsi les premières combinaisons de mots ou formules cloisonnent la scène d'expérience en unités symbolisables, et l'on peut alors dire qu'elles sont totalement concrètes puisqu'elles se composent d'éléments concrets de langage, pas encore de catégories abstraites (Tomasello 2015). L'enfant n'apprend pas la grammaire de la langue, mais des usages de constructions qui vont lui permettre, grâce une expérience langagière longue et assidue, de reconstruire pour lui-même la langue entendue. Reprenons l'apprentissage de la fonction référentielle esquissée plus haut (section 1.2.2) : « une fois que les procédures de référence sont assez solidement ancrées dans le scénario, la mère entame une nouvelle étape ; à savoir le développement d'un système de commentaires sur le référent, non pas simplement comme une fin en soi ou pour noter son existence – *Le voilà* en français ou *Eccole* en italien – mais comme un sujet auquel on peut « attacher » un commentaire » (Bruner 1983/1987 : 114). La formation de la prédication suit celle de la référence et se matérialise dans les premiers énoncés à deux mots, l'un des deux items disant quelque chose à propos de l'autre élément, et le commentant (Sekali 2017).

Ainsi lexique et grammaire sont intimement liés : « le langage n'est pas organisé selon un choix illimité de combinaisons entre grammaire et lexique – the open-choice principle – mais bien selon des corrélations fortes de choix de structures semi-préconstruites, souvent dictées par les genres de textes – the idiom principle » (Debaisieux 2009 : 43). De ce point de vue, le processus d'acquisition des constructions n'est pas différent de celui des mots : les enfants acquièrent les constructions de la même manière que les mots, ils les apprennent ensemble : « les mots ainsi que les constructions ont des significations, et ces deux composants forment la syntaxe. Donc les enfants doivent les apprendre ensemble afin d'apprendre la syntaxe. Ce lien entre mots et constructions joue un rôle central dans les processus d'acquisition » (Clark 1998 : 49).

La grammaire de l'enfant n'a donc rien à voir avec celle de l'adulte lettré : les enfants entrent dans la syntaxe en suivant des règles très concrètes d'ordre des mots et les combinent selon des fonctions sémantiques telles que l'agent, l'action et l'objet, et non pas selon les relations syntaxiques de la grammaire adulte. Cet exemple montre la différence : « there may be in fact an important difference between interpreting a child's construction such as *man drive car* as *subject-verb-direct object* and as *agent-action-object acted upon* »<sup>32</sup> (Bowerman 1973 : 199 ; Brown 1973). Ce n'est que progressivement que les enfants commencent à voir des similitudes dans les formes prises par les concepts sémantiques et qu'ils réorganisent progressivement leurs connaissances dans des relations grammaticales plus abstraites et propres à la langue qu'ils apprennent.

La grammaire aurait donc un substrat tout à fait concret :

« Constructions which correspond to basic sentence types encode as their central senses event types that are basic to human experience... that of someone causing something, something moving, something being in a state, someone possessing something, something causing a change of state or location, something undergoing a change of state or location, and something having an effect on someone »<sup>33</sup> (Goldberg 1995 : 39, citée par Ellis 2001 : 15).

Il existe ainsi un « appariement entre événement prototypique et forme canonique » - celle-ci différera selon les langues - (Kail 1983 : 244), ou autrement dit une « association de scènes et de cadres linguistiques » (op. cit. : 245). Pour Bruner, la grammaire de la parole

32 « Il peut y avoir une différence importante entre l'interprétation d'une construction d'enfant telle que « *man drive car* » comme *sujet-verbe-objet direct* ou comme *agent-action-objet sur lequel on agit*. (notre traduction).

33 « Les constructions qui correspondent aux types de phrases canoniques encodent comme significations centrales des types d'événements qui sont fondamentaux pour l'expérience humaine... celui de quelqu'un qui cause quelque chose, de quelque chose qui bouge, de quelque chose qui est dans tel état, de quelqu'un qui possède quelque chose, de quelque chose qui cause un changement d'état ou de localisation, de quelque chose qui subit un changement d'état ou de localisation, et de quelque chose qui a un effet sur quelqu'un » (notre traduction).

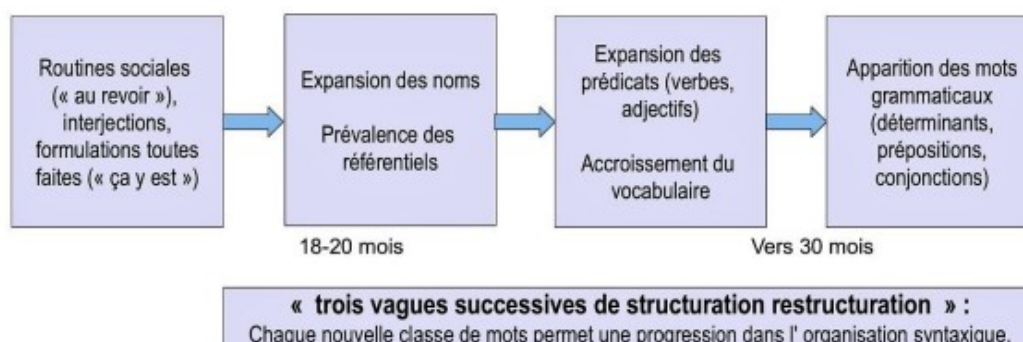
s'enracine dans la grammaire de l'action que constituent les formats. Il fait l'hypothèse d'un possible isomorphisme entre la structure grammaticale et la structure de l'action et il existerait une « base sémantique ou pragmatique « naturelle » sur laquelle se construiraient les règles grammaticales initiales » (1983 : 233) et « grammar is the cognitive organization of one's experience with language »<sup>34</sup> (Bybee 2006 : 711). D'après Watson-Gegeo, ce qui est universel, ce n'est pas la grammaire, mais une expérience humaine commune qui donne forme à la pensée et au langage « language structure, language use, and language acquisition are inseparable because experience shapes all our neural networks »<sup>35</sup> (2004 : 334) ; ou, autrement dit, « language is as it is because of what it does: which means, because of what we do with it, in every aspect of our lives » (Halliday 1991/2007 : 274).

La variabilité interlangue joue évidemment un rôle dans la construction de la grammaire : Evans et Levinson (2009) soulignent par exemple que la notion de sujet n'est pas universelle et que les trois propriétés (le sujet ou thème, l'agent ou acteur, le support des relations syntaxiques de la phrase) du sujet ne s'appliquent pas de la même manière dans de nombreuses langues. « A division of functions into topic, agent, and pivot is insufficient to reflect the diversity of encoding participants in clauses »<sup>36</sup> (Croft 2009 : 454).

La construction du langage par les enfants à partir de séquences multi-mots a été étudiée principalement dans des recherches portant sur l'anglais. Or l'anglais présente deux caractéristiques inhabituelles : un ordre des mots très rigide et une morphologie flexionnelle quasi inexistante. Theakston et Lieven (2017) se demandent alors ce qu'il en est concernant des langues disposant d'un ordre des mots plus flexible – les chunks étant peut-être moins nombreux dans ce type de langue - et/ou d'une morphologie flexionnelle plus complexe. Il semble néanmoins que le rôle des séquences préfabriquées existe aussi pour d'autres langues typologiquement différentes, mais la recherche dans cette perspective n'en est qu'à ses débuts. Pour le français, langue qui elle aussi dispose d'un ordre des mots relativement rigide, mais d'une morphologie flexionnelle relativement riche en particulier pour les verbes, l'acquisition par chunks a été également observée (Le Normand et al. 2013).

## 1.2.6 Evolution imbriquée gestes mots syntaxe

Lexique, syntaxe et gestualité se structurent ensemble, l'évolution de chacun de ces domaines interagissant sur les deux autres. Ainsi le lexique évolue avec l'allongement des énoncés et leur grammaticalisation, comme le montre le schéma suivant qui donne une représentation des étapes de structuration du lexique en lien avec l'évolution syntaxique.



**Illustration 3: Evolution et structuration du lexique (D'après Kail 2012 : 33)**

34 « La grammaire est l'organisation cognitive de l'expérience que l'individu a de la langue » (notre traduction).

35 « La structure de la langue, l'utilisation de la langue et l'acquisition de la langue sont inséparables parce que l'expérience façonne tous nos réseaux neuronaux » (notre traduction).

36 « Une distinction des fonctions en sujet, agent et objet est insuffisante pour refléter la diversité des encodages des participants dans les propositions » (notre traduction).



Les premiers énoncés à deux mots ne comportent que des mots de contenu (noms, verbes, adjectifs), on parle de langage « télégraphique » (Kail 2012). Les chercheurs se sont demandé pourquoi les enfants omettaient ainsi les mots grammaticaux. Cela s'explique-t-il par une difficulté de perception, les mots grammaticaux étant plus courts et difficiles à repérer ? Mais ils les repèrent assez rapidement puisqu'ils les remplacent par des fillers.

Bassano (2007) montre comment l'explosion du lexique s'articule avec le processus de grammaticalisation. Il classe les éléments des productions spontanées d'enfants de 20 à 48 mois en quatre macro-catégories : les noms, les prédicats (verbes et adjectifs), les mots grammaticaux (éléments de liaison, adverbes, déterminants du nom, pronoms, prépositions, conjonctions, auxiliaires), et les éléments qu'il qualifie de « para-lexicaux ». Il regroupe dans cette dernière catégorie des interjections, des formules comme « ça y est » et des fillers, classification que l'on peut trouver abusive d'un strict point de vue linguistique. Cependant ses conclusions générales sont intéressantes.

D'après Bassano (2007), la structuration du lexique se caractérise par deux phénomènes :

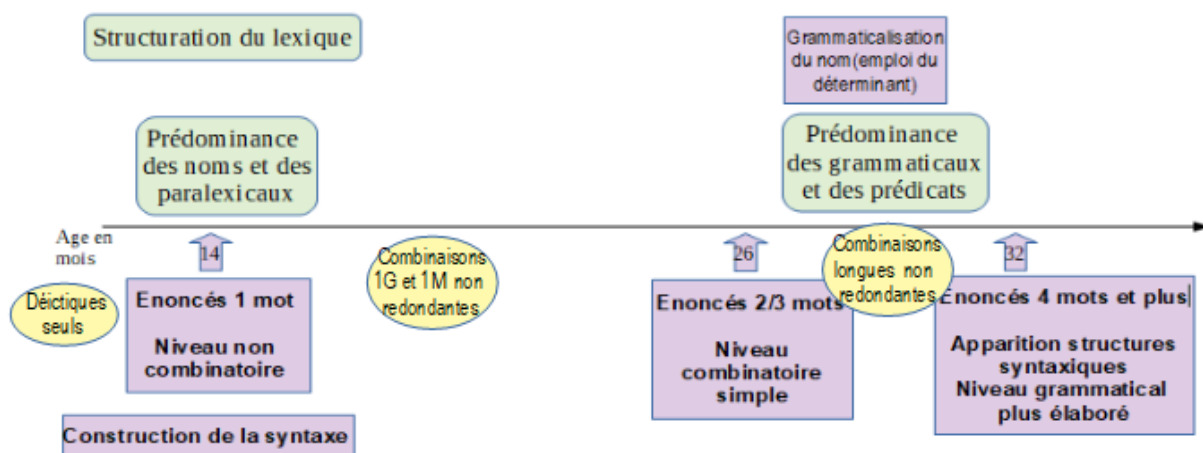
- les verbes arrivent après les noms ; cet ordre d'acquisition peut trouver une explication dans le processus d'acquisition des mots décrit plus haut (Tomasello 2015). Pour lui, quand le mot à apprendre ne peut se référer directement à un objet concret (dans le cas des verbes, ou des prépositions comme *of* ou des conjonctions comme *because, before, if,...*), le mot ne peut alors se comprendre qu'en comparant différentes situations.

- et les mots grammaticaux suivent les fillers (section 1.2.3).

L'acquisition de la syntaxe s'appuie ensuite sur les mots grammaticaux : de la présence d'un mot grammatical, l'enfant peut inférer la catégorie syntaxique du mot qui suit (Boysson-Bardies 1996 ; Le Normand 2019).

Batista et al. (2019) montrent que construction de la syntaxe et gestualité évoluent ensemble, que le geste (seul puis combiné au verbal) sert d'étayage aux habiletés linguistiques à différents niveaux (lexique, longueur de l'énoncé, prédication, morphosyntaxe, etc.) et que son apparition annonce l'émergence d'une habileté linguistique ultérieure. L'enfant combine d'abord mot(s) et geste pour exprimer des intentions de communication qu'il ne parviendra à produire de façon purement verbale qu'un peu plus tard.

Dans le schéma ci-dessous, nous avons représenté la progression lexicale et syntaxique explicitée par Bassano (2007)<sup>37</sup> et nous l'avons combinée avec l'évolution de la gestualité (Batista et Le Normand 2010 ; Batista et al. 2019).



**Illustration 4 : Progression de la grammaticalisation en lien avec la gestualité**

37 Le schéma a été construit à partir des figures concernant Pauline, les âges sont indicatifs.



## 1.2.7 Premières étapes de la construction de la syntaxe

Entre un énoncé simple de 2 mots et un énoncé complexe se produit un long processus de développement. L'apparition des énoncés à plusieurs mots est considérée par les chercheurs comme une étape importante dans l'acquisition du langage, car le fait de commencer à assembler des mots signe l'entrée dans la syntaxe et l'exigence nouvelle de tenir compte des règles et contraintes de la langue (Bassano 2007). Par ailleurs « elle signale un changement dans la relation de signification des mots : celle-ci n'implique plus seulement la relation entre les mots et leurs référents, mais aussi entre les mots eux-mêmes » (Veneziano 2019 : 145).

D'après Tomasello (2007, 2015 : 75-78), la syntaxe se construit dans des types de constructions qui se caractérisent par des niveaux progressifs de complexité et d'abstraction. Nous avons repris ces étapes dans le tableau ci-dessous (construit à partir de Tomasello 2015). Nous n'avons pas conservé les indications d'âge qui peuvent être différents d'un enfant à l'autre. Par ailleurs, il n'y a pas de rupture franche entre les stades dont les manifestations peuvent coexister.

**Tableau 3 : Développement de la syntaxe d'après Tomasello (2007, 2015)**

Stades	Structure des énoncés	Degré d'abstraction
<b>Enoncés 1-2 mots et holophrases</b>	Mots seuls en succession ou combinaisons de mots	Partition de la scène (la situation) en éléments totalement concrets
<b>Schémas-pivots</b>	Pas encore de syntaxe Une seule courbe intonative Ordre canonique des mots pas forcément observé	Schémas forgés localement, mais qui deviennent plus systématiques
<b>Constructions basées sur l'item</b>	Connaissance de l'ordre canonique, Constructions spécifiques aux verbes, pas de transfert de la construction à d'autres verbes, selon le principe « X appelle Y, X met Y sur Z » (Leroy et al. 2009 : 30)	Pas encore de généralisation Inventaire de constructions indépendantes encore liées à la scène
<b>Constructions plus abstraites</b>	1ères constructions abstraites (attribut, transitif, datives, locatif, questions, etc)	Malgré leur abstraction, encore un lien direct avec la scène
<b>Constructions complexes</b>		De plus en plus de généralisation et d'abstraction

La syntaxe se structure en même temps que les énoncés s'allongent. Quand l'enfant avance dans son développement, les énoncés produits s'allongent et requièrent plus d'opérations successives. Les schémas-pivots se complexifient en faisant apparaître toujours plus de juxtapositions et d'encastrement. Les slots diversifient leurs fonctions : Lieven et al. (2009) mettent en évidence l'apparition de différents types sémantiques de slots : les référents (divers types de groupes nominaux), les actions (des verbes), les attributs, les lieux, les directions (ces deux derniers étant marqués par des prépositions ou des particules), et les énoncés (les slots pouvant contenir un seul mot ou une proposition entière). Ils observent que plus la LME augmente plus la proportion de référents diminue au profit d'abord des actions, et dans une moindre mesure des attributs, ce qui rejoint les observations de Lieven (2008) ou Bassano (2007).

Des premières combinaisons, l'enfant abstrait des modèles linguistiques, en notant les analogies et en les catégorisant : « 'pattern-finding' is what children must do to go productively beyond the individual utterances they hear people using around them to create abstract linguistic schemas or constructions »<sup>38</sup> (Tomasello 2015 : 70). Grâce à cette analyse

<sup>38</sup> « La "recherche de modèles" est ce que les enfants doivent faire pour aller, de manière « créative », au-delà des énoncés individuels qu'ils entendent autour d'eux pour créer des schémas ou des constructions linguistiques abstraits » (notre traduction).

distributionnelle, « l'enfant crée des catégories paradigmatiques d'items linguistiques qui jouent un rôle communicatif similaire dans les énoncés. Par exemple, les mots crayons et feutres apparaissent généralement dans les mêmes contextes communicationnels et dans les mêmes structures, ce qui pousse l'enfant à les mettre dans une catégorie avec d'autres mots qui remplissent la même fonction communicative » (Leroy et al. 2009 : 34). Les enfants sont capables de faire des analogies entre différentes constructions et d'en abstraire des relations forme-fonction du type : le nom avant le verbe correspond à l'agent (l'acteur) et le nom après le verbe à celui sur lequel on agit (Lieven 2008). Nardy et Dugua (2011) montrent, dans une analyse du développement des constructions nominales, comment l'enfant analyse le contenu des slots ce qui lui permet d'élaborer une première conception abstraite de la catégorie *nom*. D'après Tomasello (2007, 2015), quand l'enfant entend répéter des énoncés similaires dans des situations similaires, il construit petit à petit un schème d'usage du type « X VERBE le Z à Y » dont il va comprendre qu'il sert à exprimer un « transfert de possession », et ce schème va devenir de plus en plus abstrait. Ainsi, si au départ, les constructions sont spécifiques à un verbe, selon le principe « X appelle Y, X met Y sur Z » (Leroy et al. 2009 : 30), ensuite l'enfant est capable de transférer un type de structure à d'autres verbes dans l'élaboration de ses propres énoncés, ce qui va lui permettre de diversifier ses productions de façon créative (Sekali 2017).

Ces processus permettent une montée en généralisation et en abstraction. Les premiers énoncés sont très ancrés dans la situation d'énonciation (Hickmann 2000) puis s'en détachent peu à peu. En effet il ne s'agit pas juste de manier des blocs comme dans un jeu de construction, mais de construire ainsi des patterns de plus en plus abstraits : « Les enfants acquièrent en premier lieu les mots et les phrases auxquels ils sont fréquemment exposés et, à partir de ceux-ci, créent des schémas langagiers plus abstraits » (Leroy et al. 2009 : 32). Les enfants acquièrent le réseau hiérarchique des constructions complexes de manière fragmentaire et ascendante, en construisant des représentations de plus en plus schématisées des constructions, jusqu'à être en mesure de produire des propositions qu'ils n'ont jamais entendues ou utilisées auparavant (Diessel 2012, 2017) et c'est le fait que ces schémas soient abstraits qui leur permet d'être transférés à d'autres constructions. Ainsi, depuis les débuts de l'acquisition par l'enfant jusqu'aux représentations de la grammaire par l'adulte, « des niveaux d'abstraction différents – le mot, l'expression figée, la construction partiellement lexicalement spécifiée, la construction grammaticale abstraite – coexisteraient dans l'esprit du locuteur » (Edmonds 2020 : 9).

Dans ce mouvement vers l'abstraction vont émerger peu à peu les constructions complexes.

### **1.2.8 Constructions complexes : vers l'abstraction**

Entre les premiers énoncés simples et les phrases complexes se déroule un long cheminement développemental au cours duquel l'enfant « extrait du langage entendu dans son entourage familial des formes linguistiques, des associations régulières fréquentes, dont [il] s'empare d'abord en fonction de ses besoins communicationnels » (Sekali 2017 : 162). Une phrase est dite complexe « lorsqu'au moins deux propositions sont articulées ensemble pour former un énoncé plus large, comportant plusieurs prédicats (ou verbes) » (op. cit : 162).

La plupart des études de l'acquisition portent sur les premiers stades jusqu'à l'âge d'environ 3 ans. Quand la LME dépasse 4, il devient beaucoup plus ardu d'étudier la syntaxe qui se complexifie et les études portant sur la production des phrases complexes en langage spontané sont très rares (Canut et Vertalier 2010b). Les travaux fondateurs de Lentin et de ses collaborateurs, dans une approche qu'il est convenu d'appeler « linguistique de

l'acquisition » (désormais LA), ont étudié « l'évolution de l'organisation sémantico-syntaxique du langage de l'enfant en lien avec le langage qui lui est adressé, ou dit autrement, les caractéristiques de l'interaction favorables au développement langagier » (Canut et Vertalier 2010a ; n.p.).

Les travaux de Lentin ont permis d'esquisser des repères dans l'évolution du langage de l'enfant pour le français, à partir de données issues d'une cinquantaine de corpus longitudinaux d'enfants de 3 à 7 ans. Lentin a montré que cette évolution s'organisait autour de « certaines constructions syntaxiques complexes articulées par des formes qu'elle a désignées d'un terme emprunté à M. Gross : « introducteurs de complexité »<sup>39</sup> (Lentin 1971), pour éviter de plaquer d'avance l'inventaire des catégories de la grammaire sur un fonctionnement en devenir » (Vertalier-Karnoouh 1998 : 87). Ce type d'approche (Lentin, 1988 ; Canut, 2007, 2009) a permis de définir des étapes dans la structuration progressive de la langue française (Canut, Bruneseaux-Gauthier et Vertalier 2012 : 43-44 ; Canut, Masson et Leroy-Collombel 2018 : 113-116) que nous présentons ici dans une version plus condensée.

**Tableau 4 : Repères dans l'évolution du langage entre 2 et 7 ans**

<p><b>Etape 1 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Énoncés contenant des constructions relevant de la « phrase simple », comportant de un à quelques mots « <i>il mange</i> » ou « <i>viens ici !</i> »</li> </ul>
<p><b>Etape 2 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Production de constructions simples associant plusieurs idées juxtaposées ou coordonnées par des connecteurs comme <i>et, puis, alors</i> « <i>il shoote dans le ballon et il va loin</i> »</li> <li>■ Les enfants disposent d'un vocabulaire courant ; Ils deviennent capables de raconter une petite histoire.</li> </ul>
<p><b>Etape 3 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Production d'énoncés comportant une seule construction syntaxique complexe « <i>il veut rentrer dans sa chambre</i> » « <i>elle trouve que c'est drôle</i> » <i>constructions avec pour + infinitif, parce que, quand, si, qui</i></li> <li>■ Compréhension des questions Qui? Quoi? Qu'est-ce que?</li> <li>■ Utilisation du passé composé et de l'imparfait</li> <li>■ Expression d'idées qui ne renvoient pas à une réalité immédiate et concrète: « <i>J'espère que Tonton viendra demain.</i> »</li> </ul>
<p><b>Etape 4 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Production de constructions simples plus longues, juxtaposées et coordonnées par des connecteurs « <i>il souffle mais il est trop fatigué il est épuisé alors il a une autre idée il va passer par la cheminée</i> »</li> <li>■ Diversification et enrichissement du répertoire de complexités syntaxiques</li> <li>■ Production d'énoncés comportant plusieurs complexités syntaxiques juxtaposées ou enchâssées</li> <li>■ De plus en plus de facilités à évoquer des éléments inconnus de leur interlocuteur</li> <li>■ Vocabulaire plus étendu, plus spécialisé, synonymes</li> <li>■ Relations spatiales: à côté de, loin, derrière, sur/dessus, à gauche/à droite</li> </ul>
<p><b>Ensuite</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Les complexités syntaxiques se multiplient et se diversifient, les contextes d'utilisation aussi</li> <li>■ L'acquisition de certaines constructions complexes (relatives, discours indirect) peut être tardive (10 ans)</li> <li>■ Certains fonctionnements sont appris de façon progressive (subjonctif, temps composés, voix passive, certains pronoms,...)</li> </ul>

39 Pour un inventaire des introducteurs de complexité, voir Canut (2009b : 6).

Il ne s'agit pas avec cette grille de rendre compte de stades d'acquisition correspondant à des âges et établissant un cadre normatif de l'acquisition, mais d'« indiquer une progression générale », les étapes de cette progression pouvant par ailleurs se chevaucher (Canut et al. 2012 : 43). L'enfant construit des « systèmes linguistiques successifs : il n'y a pas simple remplacement d'une structure plus ancienne par une nouvelle de façon instantanée mais une substitution progressive impliquant une réorganisation du système laissant place à un/des nouveau(x) sous-système(s) » (Canut 2009b : 7 ; Morgenstern 2011 ; Lentin 1998/2009 : 42). Chaque enfant suit son propre parcours, non linéaire, dans lequel alternent les moments d'équilibre et de déséquilibre et des épisodes d'apparente régression (Sauvage 2014), et en fonction des apports langagiers que son environnement lui offre (Canut 2004 ; 2013 ; 2009b) et de l'étayage des adultes (section 1.1.1.4).

L'étayage renvoie à l'impact des interactions langagières adulte/enfant sur l'apprentissage : grâce aux énoncés produits l'enfant va pouvoir faire des hypothèses sur la langue en vue de s'approprier son propre système langagier. L'enfant reprend les énoncés entendus, et ces reprises sont des indices d'« un fonctionnement mental dont les productions sont chaque fois originales » (Lentin 1988 : 51). Ce faisant, il construit des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » qui « ne sont pas des modèles mais des stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables » (Lentin 1988 : 20). L'intégration des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs (désormais SSSC) entraîne en effet une reconfiguration des connaissances déjà existantes : « porteurs de forme et de signification en situation et en réponse aux hypothèses inconscientes de l'enfant sur le fonctionnement de la langue, se remaniant sans cesse à mesure du développement de l'expérience de l'enfant » (Vertalier-Karnoouh 1998 : 86).

Canut et Vertalier dressent un parallèle avec la notion de *schème* chez Piaget, ou celle de *schéma* chez Jespersen, avec cette idée essentielle de leur caractère d'abstraction transférable et généralisable, « le schème renvoyant à une organisation, à une structure d'ensemble d'un processus qui est issu d'une reproduction d'expérience et qui serait généralisable d'une situation à une autre » (2014 : 97). Canut (2010b, 2013) fait aussi un lien avec la notion d'*abstract constructional schemas* de Diessel. Ainsi, la notion de *construction*, telle qu'elle est explicitée ici par Diessel, n'est à notre sens pas très éloignée de celle de SSSC : « constructions are schematic representations of linguistic structure that are instantiated in concrete utterances »<sup>40</sup> (2015 : 302). Le schéma-pivot (ou *frame-and-slot*) pourrait constituer un bourgeon, qui en se généralisant et devenant plus abstrait, donnerait naissance à un SSSC. Le schéma-pivot serait la forme concrète du SSSC, encore fortement dépendant du contexte interactionnel. La linguistique de l'acquisition et les grammaires de constructions montrent ainsi des « concordances » quand elles rendent « compte de l'évolution du langage de l'enfant [comme] allant des *prefabricated chunks* (comme les blocs figés et les infinitifs) vers des complexités croissantes (constructions complétives puis circonstancielles), ce qui semblerait coïncider avec l'évolution de la production d'introducteurs de complexité non sélectionnés vers celle des introducteurs sélectionnés » (Canut 2009b : 13). Cette concordance nous autorise à utiliser ces deux cadres théoriques ensemble, leurs différences de terminologie ne les empêchent pas d'entretenir des contenus proches. La grille ci-dessous les met en parallèle.

---

40 « Les constructions sont des représentations schématiques d'une structure linguistique qui s'actualisent dans des énoncés concrets » (notre traduction).

**Tableau 5 : Grille de comparaison des étapes de développement dans deux cadres théoriques**

Repères dans l'évolution du langage entre 2 et 7 ans (Canut et al. 2012 : 43-44, 2018, 2021)	Evolution langagière en L1 (Tomasello 2015 ; Dabrowska et Lieven 2005)
■ Mots isolés	● Énoncés de 1-2 mots / holophrases ● Schémas-pivots (structure mot pivot avec slot)
■ Constructions simples, de 2 à quelques mots	
■ Constructions simples multiples, juxtaposées ou coordonnées, et capacité à raconter une petite histoire	● Constructions basées sur l'item Inventaire de constructions indépendantes liées au contexte, juxtaposées ou emboîtées
■ Énoncés avec une construction complexe ; expression d'idées plus abstraites et décontextualisées	● Constructions complexes et plus abstraites  ● De plus en plus de généralisation et d'abstraction

Le rôle de la syntaxe est tout-à-fait fondamental dans le développement langagier et dans celui de la pensée : « l'activité langagière est inséparable, indissociable de l'activité cognitive. C'est pourquoi nous préférons maintenant dire que l'enfant apprend à penser-parler : l'enfant apprend simultanément à penser et à parler » (Lentin 1988 : 16). La syntaxe en effet est déterminante dans l'organisation du discours et le fonctionnement de la pensée car elle permet d'exprimer des relations logiques entre des événements, de les ordonner dans l'espace et le temps, de construire des raisonnements abstraits (Canut 2009a). Pour Vygotski, « le développement de la pensée dépend du langage, des *moyens de la pensée* et de l'expérience socioculturelle de l'enfant » (1934/1997) : 187). Apprendre à penser-parler résulte d'un processus socio-cognitif complexe. Organiser des mots et des phrases, c'est organiser sa pensée,

« c'est aussi expliciter les relations entre les choses, pour mieux les « digérer », les saisir, les comprendre, jusqu'à ce que ces relations deviennent tellement évidentes qu'il n'est plus nécessaire de les dire, et qu'elles puissent relever de l'implicite, du savoir partagé. La complexification des énoncés sert ainsi aussi à mettre en mots des raisonnements abstraits pour les déployer, les rendre audibles, leur donner corps. Enfin, articuler les phrases permettra ensuite de (re)structurer l'expérience, de l'organiser dans un récit, de la raconter pour l'autre et pour soi, pour organiser la mémoire et envisager le futur. » (Sekali 2017 : 184-185).

### 1.2.9 La construction du discours, dialogues et récits

La syntaxe correspond à un premier niveau d'organisation du langage, mais l'enfant doit également acquérir une compétence discursive (Hickmann 2000), à savoir connaître les différents types de discours et les utiliser en fonction de la situation de communication (Lenart et Leclercq 2021). L'acquisition de la compétence discursive dépend de compétences linguistiques, mais aussi pragmatiques et communicationnelles. Colletta distingue deux types d'usage du langage : le dialogue, caractérisé par de brèves prises de parole, et le monologue qui se manifeste par des prises de parole longues, avec des « *actions langagières complexes* organisées en séquences », telles que raconter, décrire ou expliquer (2004 : 14) qui nécessitent davantage de compétences discursives. D'après lui, l'apparition plus tardive des monologues « tient vraisemblablement à la complexité qu'engendre la production d'un récit, d'une description ou d'une argumentation lorsque cette production est du seul ressort de l'enfant et n'est pas, comme un dialogue, étayée par l'interlocuteur » (Colletta 2004 : 136). La narration ne constitue pas à proprement parler une étape de l'acquisition, mais on peut la considérer, au même titre que le dialogue comme une « conduite langagière », qui à ce titre

est liée à l'acquisition du langage au niveau sociolinguistique et pragmatique (Canut 2000). Les récits peuvent être considérés comme « un certain reflet des capacités langagières » (Canut et al. 2012 : 45) ; à ce titre ils figurent dans la deuxième étape des repères d'évolution du langage (tableau 4) et sont étudiés par les chercheurs en acquisition :

« La notion de récit est cruciale dans le développement du langage car elle mène à des situations langagières de grande importance pour le développement linguistique et cognitif. Faire un récit, c'est organiser une production langagière qui peut se détacher partiellement ou complètement de la situation réelle ou de la situation en cours et qui doit tenir compte des interlocuteurs » (Morgenstern et Parisse 2017 : 22).

Les deux auteurs distinguent des niveaux successifs de développement de la capacité de récit : du « premier récit » chez le tout petit enfant qui évoque au moyen d'un seul énoncé une situation non présente, au récit plus élaboré qui commence à être produit vers l'âge de 3-4 ans et qui sera travaillé à l'école. Alors à partir de quel moment peut-on parler de récit dans la bouche de l'enfant ? Canut, dans sa thèse, reprend la définition de Labov du « récit minimal » comme « suite de deux propositions temporellement ordonnées »<sup>41</sup> (2000 : 103). Mais d'après elle, il convient de bien distinguer la narration du commentaire d'images qui « correspond à une description plus ou moins détaillée, d'une illustration et non au récit d'une histoire comportant au moins deux événements qui s'enchaînent suivant une progression logique » (op. cit. : 103). Cette distinction est importante dans le cadre scolaire, car les deux activités participent des activités et, par ailleurs, la confusion peut être entretenue du fait de l'habitude des enseignants de lier la lecture d'albums avec la présentation des illustrations. La compréhension des récits par les enfants en première année de maternelle est une « activité cognitivo-verbale qu'assurent les échanges entre le maître et les élèves » (Boiron 2012 : 74), or il est nécessaire de comprendre pour pouvoir raconter à son tour.

Pour Bruner, le récit est universel, car « il traite (...) (presque dès les premiers mots du nourrisson) de la substance de l'action et de l'intentionnalité humaines. Il constitue un médiateur entre le monde canonique de la culture et le monde plus idiosyncrasique des croyances, des désirs et des espoirs » (Bruner 1990/2015 : 74). Pour Platiel (1993), la narration, à travers les contes, est un puissant outil de construction du raisonnement logique et des notions abstraites comme le temps et l'espace et d'apprentissage de l'organisation du discours. Le récit n'est pas inné, il s'apprend, mais pas comme une technique, car il fait partie intégrante de l'expérience de vie de l'enfant et de ses interactions au quotidien. Les enfants apprennent à raconter « à travers leur participation aux conversations des adultes, en général celle des parents, à propos d'expériences passées et à travers les reformulations des adultes qui reprennent dans un tout cohérent les fragments narratifs produits par l'enfant » (Canut 2000 : 108). Ainsi, « l'enfant passe de productions polygérées à des productions monogérées (de Weck 1991) » (Salazar Orvig 2017 : 23).

### 1.3 Acquisition du langage : synthèse

Ce premier chapitre nous a permis d'explorer les processus du développement langagier dans une perspective socio-interactionniste « basée sur l'usage ». Les enfants bilingues émergents ont entre 3 et 5 ans pendant les deux premières années de scolarisation à l'école maternelle, ils sont donc en pleine période de construction du langage. A leur entrée en maternelle, ils ont tous acquis une expérience du dialogue, ainsi que des compétences de

---

41 Labov W. 1993, Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis, Paris, Ed. De Minuit. p. 464.

compréhension et de production langagière dans une ou plusieurs langues, quelque que soit le type d'environnement langagier et le style d'interactionnel dans lequel ils les ont acquises. C'est avec ce bagage « déjà-là » qu'ils abordent ou poursuivent l'acquisition du français de l'école. Des gestes à la construction du discours, les approches basées sur les grammaires de construction permettent « de retracer un autre chemin d'acquisition du langage qui va de la reprise d'items et constructions (item-based) à la généralisation pour, *in fine*, parvenir (éventuellement) à des règles et une grammaire abstraites » (Salazar Orvig 2017 : 9). Chaque parcours d'acquisition est unique : « language (...) is captured, internalized and reconstructed again and again by each individual child »<sup>42</sup> (Morgenstern 2014 : 5), et ce parcours est étroitement dépendant des apports langagiers et des étayages dont cet enfant a bénéficié.

Il était opportun de lier les approches de la linguistique de l'acquisition et des théories basées sur l'usage, car elles ont en commun de vouloir appréhender la dynamique de l'apprentissage, et de comprendre ce que l'enfant « fait » concrètement quand il apprend à parler, car, ce que nous voulons savoir concernant l'apprentissage du français par les jeunes bilingues émergents, c'est comment ils s'y prennent pour entrer dans la langue. Nous souhaitons appréhender les procédures cognitives qu'ils mettent en œuvre : « il s'agit d'observer ce que l'enfant dit, à partir de ce qu'il entend dans son entourage, ce qui reflète ses capacités cognitives » (Canut 2004 : 11), ou, autrement dit, de « describir procesos, es decir, esquemas dinámicos susceptibles de explicar la manera en la que un elemento nuevo se integra en una estructura previa de conocimientos y la modifica »<sup>43</sup> (Canut 2013 : 119). Or une compréhension en terme de processus n'est pas possible à partir de données expérimentales ou transversales, ni dans le cadre d'une approche quantitative et comparative sur un grand nombre de sujets. Une approche qualitative, sur un plus petit nombre de sujets, apparaîtra plus pertinente, fondée sur des données longitudinales de « productions réelles, non provoquées artificiellement » et « recueillies en situation, dans des interactions entre adulte et enfant » (Canut 2004 : 12). Les études de cas, qui consistent dans des descriptions du langage de l'enfant à partir de l'observation, sont particulièrement indiquées pour la compréhension des processus. C'est d'ailleurs à partir d'études de cas que se sont érigés les fondements des recherches en acquisition. Concernant les recherches en acquisition, Canut (2009b) :

- deux types de démarches : des démarches déductives partant de théories existantes et visant à les vérifier, et des démarches inductives qui décrivent le langage de l'enfant à partir de son observation, avec l'objectif d'en construire une compréhension plus théorique ;

- deux conceptions de l'apprentissage du langage, considéré soit comme le résultat d'une maturation, soit « comme une construction à partir des données que l'enfant reçoit de son environnement » (2009b). Notre perspective se situe du côté d'une approche par l'observation du développement d'un langage en cours de construction, d'une vision historique de l'enfant « apprenti parleur » qui se construit en intériorisant le milieu social qui l'entoure (Vygotski 1934/1997), « soit un enfant « social » dont on veut expliquer le processus d'évolution en fonction des apports dont il bénéficie » (Canut 2009b : 3). Cette vision est tout-à-fait compatible avec « a functional developmental usage-based perspective on language »<sup>44</sup> (Ellis 2001 : 2) :

« Language is essentially human. It is the crowning accomplishment of our social and cognitive competences. Language bridges society and cognition. (...) People and language create each other, grow from each other, and act and change under the

---

42 « La langue (...) est saisie, intériorisée et reconstruite encore et encore par chaque individu » (notre traduction).

43 « décrire des processus, c'est-à-dire des schémas dynamiques susceptibles d'expliquer comment un nouvel élément est intégré dans une structuration antérieure de connaissances et la modifie » (notre traduction).

44 « une perspective fonctionnelle et développementale du langage basée sur l'usage » (notre traduction).

influence of each other. Language and cognition are mutually inextricable; they determine each other »<sup>45</sup> (Ellis 2014 : 397).

Ces deux approches ont comme autre point commun celui d'accorder une grande importance aux phénomènes de répétition, la linguistique de l'acquisition voit dans les reprises que l'enfant fait des propos de l'adulte la source de la création des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs qui fondent son acquisition de la langue, les recherches basées sur l'usage remontent le cours des reprises que l'enfant fait de ses propres énoncés et à partir desquelles il en construit des nouveaux. Ces deux perspectives de la répétition sont non seulement compatibles mais tout à fait complémentaires. Enfin, il est possible d'allier ces dynamiques de l'acquisition à une approche sociolinguistique considérant que « la langue et le langage sont une pratique sociale » (Boutet et Heller 2007 : 315). D'ailleurs, la démarche de la linguistique de l'acquisition se dit proche de celle des sociolinguistes (Canut 2004 : 12).

Les enfants de migrants, qui construisent le langage dans plusieurs langues, suivent-ils des processus différents de ceux que nous venons de décrire ? Le chapitre qui suit porte sur l'acquisition de plusieurs langues au cours de la période de l'acquisition du langage.

---

45 « Le langage est essentiellement humain. C'est le couronnement de nos compétences sociales et cognitives. Le langage jette un pont entre la société et la cognition. (...) La personne et la langue se créent mutuellement, se développent l'une par l'autre, agissent et changent sous l'influence l'une de l'autre. La langue et la cognition sont mutuellement inextricables ; elles se déterminent l'une l'autre » (notre traduction).



## 2 Acquisition de plusieurs langues et bi-plurilinguisme

Le premier chapitre a traité de l'acquisition de la L1. Ce chapitre est consacré à l'acquisition d'une autre langue avant 6 ans, et à ses conséquences pour l'individu qui devient alors bilingue. Les recherches sur le bilinguisme et sur l'acquisition étant de ce fait nécessairement liées (Py 1991 ; Köpke 2021), nous les considérerons ensemble.

Les chercheurs qualifient le bilinguisme avant 6 ans de bilinguisme précoce, et considèrent qu'il peut revêtir deux formes :

- « l'acquisition précoce d'une deuxième langue, ou L2P » (De Houwer 2019 : 177), dite aussi « Early Second Language Acquisition (ESLA) » (De Houwer 2021 : 1),

- « l'acquisition simultanée de deux langues premières, ou 2L1 » (De Houwer 2019 : 177), ou « Bilingual First Language acquisition (BFLA) » (De Houwer 2021 : 1).

Le type d'acquisition L2P a été beaucoup moins étudié que 2L1, du fait de la complexité de ce type de recherche (De Houwer 2019). Concernant l'acquisition bilingue dès la naissance, la période 3-6 ans a fait l'objet de beaucoup moins de travaux que celle de 0-3 ans (De Houwer 2021). Il existe donc très peu de recherches sur l'acquisition du bilinguisme et sur l'acquisition du français langue seconde entre 3 et 6 ans. Par ailleurs, on en sait moins sur le développement de l'oral que sur celui de la littérature (Paradis 2007). Les rares études portant sur l'acquisition d'une L2 dans un milieu préscolaire concernent plutôt l'acquisition de l'anglais L2 (Wong Fillmore 1979 ; Tabors 1997/2008 ; Savielle-Troike 1987, 1988, 2006) ou du néerlandais (Nap-Kolhoff 2010), mais notons deux thèses récentes qui abordent l'acquisition du français à la maternelle dans des perspectives théoriques différentes de la nôtre, une perspective sociologique et sociolinguistique (Draghici 2019), et une perspective psycholinguistique utilisant le cadre théorique des recherches en acquisition des langues secondes (RAL2) (Djordjevic 2019 : 87).

Notre recherche peut néanmoins bénéficier de nombreux appuis théoriques, car « tout sujet a une infinité de liens transversaux avec d'autres sujets : il suffit de dégager ces liens pour pouvoir utiliser des données disponibles » (Kaufmann 2008 : 32). Les travaux sur lesquels nous pouvons nous appuyer sont très nombreux du fait que la tranche d'âge considérée se situe à l'intersection de plusieurs domaines de recherche : celles portant sur l'acquisition du langage (L1) ou des langues (L2) à divers âges dans des contextes divers.

Le chapitre se compose de 3 parties. Tout d'abord nous évoquerons un certain nombre de questions générales posées par la recherche sur l'acquisition des langues et le bi-plurilingue. Ensuite, la deuxième partie dressera un état de la recherche sur l'acquisition de 2 langues avant 6 ans, avec comme fil rouge de tenter de mettre en évidence les processus acquisitionnels opérant pour L2P, en nous demandant s'ils sont similaires à ceux explicités dans le chapitre 1 pour l'acquisition du langage. Quand l'acquisition du langage s'actualise dans plusieurs langues, l'individu devint alors bilingue. En troisième partie nous définirons le bilinguisme et traiterons des phénomènes qui surviennent entre L1 et L2, transferts, alternances, approches translingues. Ces phénomènes seront repris dans la 3ème partie sous un prisme scolaire.

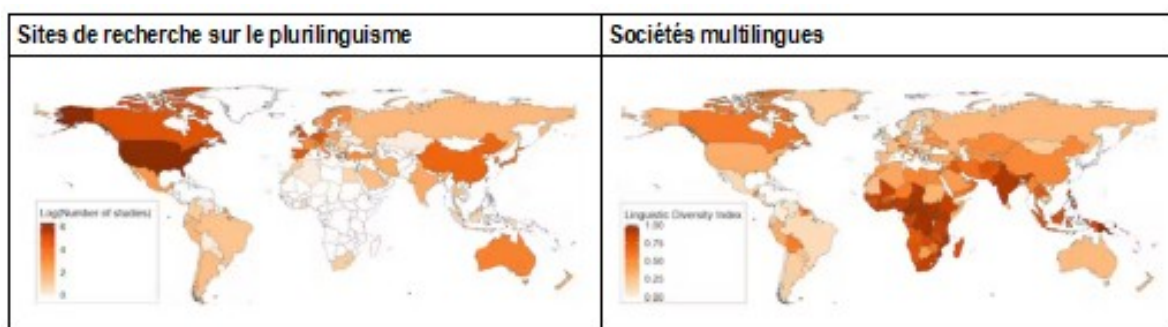
## 2.1 Généralités

Avant de traiter de l'acquisition bilingue et du bilinguisme, il est nécessaire de préciser le cadre des recherches sur le bilinguisme et les langues, ainsi qu'un certain nombre de distinctions épistémologiques et terminologiques. Une première section explicitera le fait que l'essentiel des recherches sur l'acquisition du langage et des langues concerne des contextes particuliers qui ne sont pas forcément représentatifs de ceux expérimentés par la majeure partie de la population mondiale. Ensuite, nous différencierons deux types de compétences, langagières et linguistiques, puis deux types d'apprentissage, naturel et guidé, ces distinctions étant indispensables si l'on s'intéresse à l'acquisition du langage dans plusieurs langues, à un âge de transition entre deux modes d'apprentissage. Et enfin, nous exposerons nos choix terminologiques quant à la désignation des langues des locuteurs.

### 2.1.1 Des recherches basées sur des cas particuliers

L'essentiel de la recherche sur l'acquisition des langues et du langage porte sur des situations minoritaires à divers titres à l'échelle de l'humanité. L'acquisition a été principalement étudiée à travers un prisme monolingue, dans les langues indo-européennes et un environnement social de type classes moyennes occidentales. Or, la majorité des individus dans le monde est bilingue ou plurilingue, parle des langues non indo-européennes (Haspelmath 2001 ; Lieven et Stoll 2010 ; Hellwig 2019), et vit dans des environnements familiaux et sociaux divers.

Plus de la moitié de l'humanité au moins est bilingue (Grosjean 2015). Or les théories sur l'acquisition sont basées sur l'étude du développement monolingue (Genesee 2002) ; en outre, les recherches « ne sont pas menées dans les sociétés les plus multilingues du monde » (Berghoff et Bylund 2023). Ces auteurs font remarquer que les études sur les contextes les plus multilingues, à savoir de nombreux pays africains, sont extrêmement rares. De plus, ces lieux multilingues sont caractéristiques de ce que les chercheurs nomment « small-scale multilingualism »<sup>46</sup> notion qui qualifie des situations de contact linguistique mettant en présence un grand nombre de langues parlées par des locuteurs très plurilingues au sein de petites communautés (Lüpke et al. 2016 ; Légise 2018 ; Li Wei 2018). A titre d'exemple, Cobbinah et al. décrivent une région du Sénégal remarquable par le grand nombre de langues parlées par ses habitants qui « n'alternent pas seulement les codes, ils les créent en partie *in situ*. L'interaction entre innovation spontanée et conventionalisation dépend du profil et de la trajectoire de l'individu » (2016 : 86). Les deux cartes ci-dessous (issues de Berghoff et Bylund 2023) montrent le décalage entre les lieux de la recherche (carte du haut) et les lieux les plus multilingues (carte du bas).



**Illustration 5 : Lieux de recherches et lieux plurilingues**

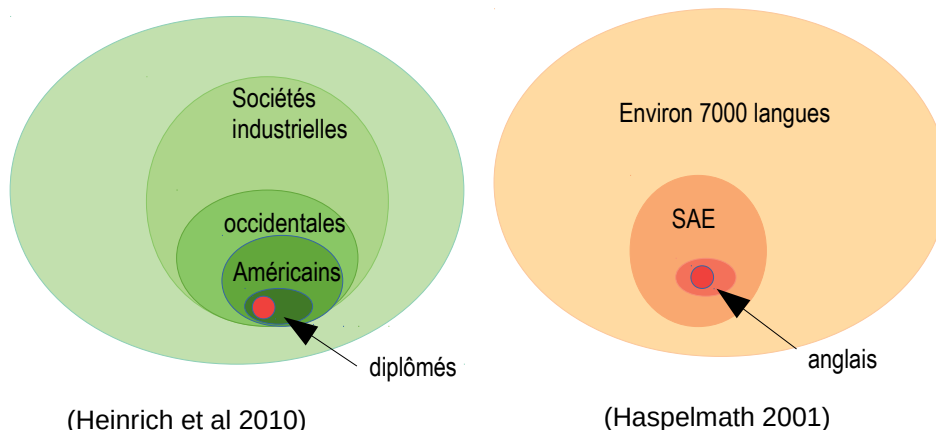
46 « Multilinguisme de petite échelle » (notre traduction).

Cependant, la distance entre mono- et bi- voire pluri-linguisme n'est peut-être pas si grande que cela. Nous faisons nôtre l'idée, développée par plusieurs auteurs, qu'il est nécessaire de sortir d'une vision dichotomique considérant monolinguisme et bilinguisme comme deux pôles distincts, et de les envisager plutôt dans un continuum, car, somme toute,

« le monolinguisme et le bilinguisme sont plus semblables que différents, (...) les fonctions et les utilisations qui entrent en jeu dans les différents styles et les différentes variétés qu'utilisent les individus ou les sociétés monolingues sont les mêmes que celles qui sont utilisées par les individus ou les sociétés bilingues. Tout comme les bilingues passent d'une langue à l'autre selon différentes fonctions ou situations langagières, les monolingues passent d'un style à un autre, ou d'une variété à une autre. Le bilinguisme n'est qu'un exemple spécial et saillant du phénomène plus général de répertoire linguistique. Aucune personne, ni aucune communauté, ne se limite à une façon de parler. Si l'on adopte ce point de vue, le monolinguisme n'est plus l'opposé du bilinguisme » (Hélot 2007 : 160-161).

Il convient plutôt de considérer le bi/plurilinguisme comme la norme et de ne plus définir le bilinguisme par rapport à une norme monolingue, comme cela a été souvent fait, mais au contraire de voir le monolinguisme comme un cas particulier du bilinguisme (Lüdi et Py 1986/2013) : « l'étude du bilinguisme et celles de l'acquisition sont complémentaires. D'une certaine manière, l'acquisition est un cas particulier de bilinguisme » (Py 1991 : 160). Pour Deprez, en effet, « tout enfant monolingue est bilingue puisqu'il "traduit" constamment ce qu'il entend, dans son système. On devrait probablement parler plutôt de communication bilingue (on dit savamment exolingue) entre la mère et l'enfant qui ne partagent pas exactement le même système » (Deprez 1994 : 106-107). Par conséquent, il ne s'agit pas d'étudier le développement séparé de chacune des langues mais le développement d'un écosystème comprenant différentes langues, à savoir « une compétence originale qui n'est pas caractérisée par une simple addition de L1 et L2 » (Lüdi et Py 1986/2013 : 83). Il ne faut pas oublier par ailleurs que bilinguisme et monolinguisme ne sont pas des états figés ou constants, mais sont en permanence sujets à de l'évolution et de la variation, dans les genres, le temps et l'espace, et qu'ils doivent être envisagés de façon dynamique.

Par ailleurs, les études sur l'acquisition du langage et des langues portent sur des populations particulières, et sur des langues particulières, à savoir les populations des sociétés industrialisées, des classes moyennes ou favorisées, très souvent sur des étudiants ou des enfants des chercheurs, et sur des individus anglophones. Nous l'avons illustré par les deux diagrammes ci-dessous qui portent le type de population étudiée, puis les langues dont l'acquisition a été observée. Les surfaces rouges représentent les études effectuées.



**Illustration 6 : Recherches et types de populations et de langues étudiées**

Ainsi, les connaissances en matière d'acquisition des langues et du langage se sont construites à partir de l'étude de cas particuliers (Heinrich et al. 2010), à savoir :

- le monolinguisme alors que l'humanité est majoritairement bi/plurilingue ;
- un certain type de contexte d'apprentissage et d'environnement social et culturel, celui des classes moyennes occidentales ; ces contextes, dits du WEIRD ((Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic) présentent des caractéristiques aberrantes par rapport au reste de l'humanité (Heinrich et al. 2010). Or les enfants acquièrent le langage et les langues dans des circonstances qui diffèrent largement (Hoff 2006 ; Hellwig 2019 ; Ochs et Schieffelin 2008).

- environ 70-80 langues sur les presque 7000 existantes, des langues du « Standard Average European » qui se trouvent présenter des caractéristiques atypiques parmi les langues du monde, dont principalement l'anglais (Haspelmath 2001). L'essentiel de la recherche en acquisition porte sur moins d'un pour cent des langues parlées aujourd'hui, et principalement des langues indo-européennes ce qui constitue un biais d'échantillonnage (Stoll et Lieven 2014) : environ 70- 80 langues ont fait l'objet d'études (Lieven et Stoll 2010 ; Hellwig 2019). Les langues indo-européennes ont été les plus documentées par les linguistes, or leurs caractéristiques sont atypiques à l'échelle de l'échantillon global des langues du monde (Haspelmath 2001). Par ailleurs d'après Evans et Levinson (2009), l'extraordinaire variété des langues peut faire douter de l'existence d'universaux du langage et de son acquisition. Les sciences cognitives se sont développées sans jamais s'intéresser à l'anthropologie et donc en ignorant la diversité humaine. La révolution cognitive s'est basée sur le mythe de l'universalité, et particulièrement dans le domaine du langage. Or il ne semble pas y avoir d'autre animal qui ait développé une telle quantité de variations dans son système de communication, les formes et les significations (Levinson 2012).

Si les recherches sur le comportement humain portent sur un échantillon d'individus peu représentatifs, cela ne signifie pas pour Heinrich et al, qu'elles ne sont pas pertinentes, mais qu'il faut se poser la question de leur généralisation :

« The sample of contemporary Western undergraduates that so overwhelms our database is not just an extraordinarily restricted sample of humanity; it is frequently a distinct outlier vis-à-vis other global samples. It may represent the worst population on which to base our understanding of *Homo sapiens*. Behavioral scientists now face a choice – they can either acknowledge that their findings in many domains cannot be generalized beyond this unusual subpopulation (and leave it at that), or they can begin to take the difficult steps to building a broader, richer, and better-grounded understanding of our species »<sup>47</sup> (2010 : 22-23).

Il est très probable que les humains, quelque soit leur société, partagent des aspects fondamentaux de leur cognition et de leur comportement, mais comment faire pour distinguer ces similitudes si la recherche se fonde de façon aussi prépondérante sur des cas particuliers ? L'acquisition du langage et de la (ou des) L1 des enfants étudiés ici ne s'est pas forcément faite selon les modes standards décrits par la recherche et leur habitus et culture d'apprentissage peuvent être très différents du mode d'apprentissage scolaire, nous devons le garder à l'esprit.

---

47 « L'échantillon d'étudiants occidentaux contemporains qui submerge notre base de données n'est pas seulement un échantillon extraordinairement restreint de l'humanité ; il constitue souvent une aberration distincte par rapport aux autres échantillons mondiaux. Il représente peut-être la pire population sur laquelle fonder notre compréhension de l'*Homo sapiens*. Les spécialistes du comportement sont maintenant confrontés à un choix - ils peuvent soit reconnaître que leurs résultats dans de nombreux domaines ne peuvent pas être généralisés au-delà de cette sous-population inhabituelle (et en rester là), soit commencer à prendre des mesures difficiles pour construire une compréhension plus large, plus riche et mieux fondée de notre espèce » (notre traduction).

## 2.1.2 Compétences linguistiques et langagières

Les linguistes considèrent que l'acquisition du langage se termine vers l'âge de sept ans. Cet apprentissage se réalise à travers une ou plusieurs langues : « avant sept ans, c'est l'âge du langage. Après l'âge du langage, on n'apprend plus que des langues » (Dalgalian 2000 : 25). Nous avons besoin pour mieux appréhender cette période de zéro à sept ans de bien distinguer *langage* et *langue*. En effet, « le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et immuable de l'homme, est autre chose que les langues, toujours particulières et variables, en lesquelles il se réalise » (Benveniste 1966 : 19). Colletta (2004) distingue deux types d'acquisition :

- « - les acquisitions linguistiques orientées vers la connaissance de l'outil (la langue naturelle) à acquérir : acquisition du système phonologique, du lexique, de la morphologie et de la syntaxe ;
- les acquisitions langagières orientées vers la maîtrise des usages de l'outil dans la communication : développement des capacités à communiquer, à converser et à produire des discours monologués, développement des capacités à adapter ces conduites langagières au contexte (acquisitions pragmatiques et sociolinguistiques) » (2004 : 105).

Les compétences langagières sont d'un ordre plus général et ce sont elles qui permettent d'acquérir les compétences linguistiques. Ainsi les jeunes allophones ou bilingues émergents, quand ils arrivent à l'école, ont déjà construit dans leurs langues différentes compétences que l'école n'a pas le droit d'ignorer (Young 2011 : 95), à savoir :

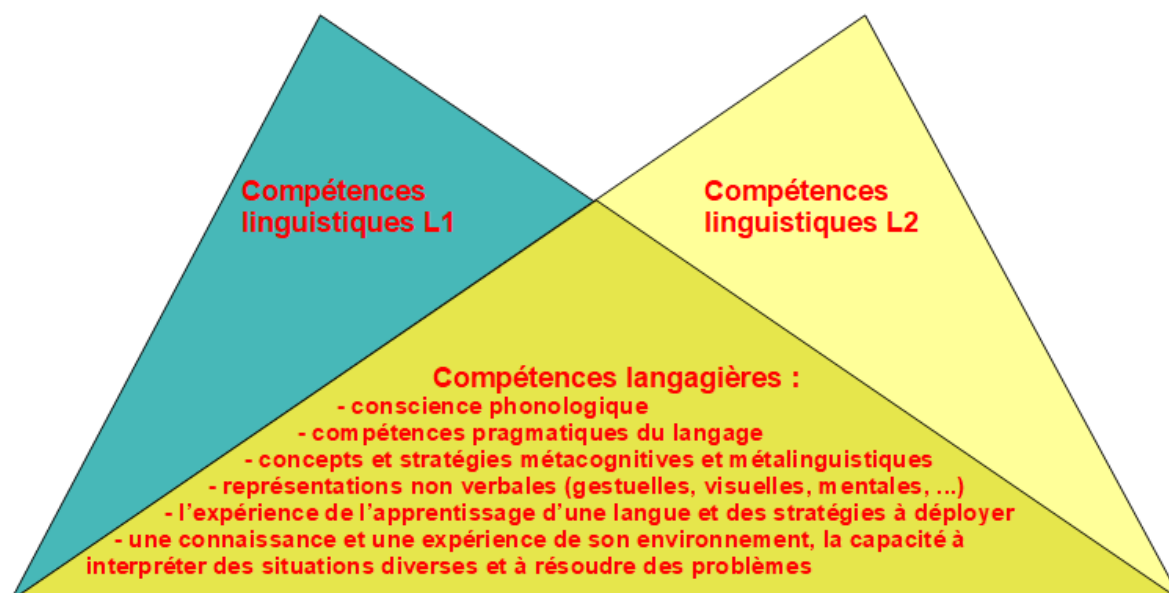
- « - une connaissance et une expérience de leur environnement,
- une capacité à interpréter des situations diverses
- une capacité à résoudre des problèmes
- différentes stratégies d'apprentissage (...)
- des connaissances et compétences concernant d'autres disciplines à l'école
- une connaissance innée du fonctionnement de sa première langue » (Hélot 2001 : 19).

L'enfant ne construit pas deux fois ses compétences langagières : « l'enfant apprend à parler une seule fois, à poser un acte de communication (demander, exiger, raconter par exemple), à nommer chaque composante du monde qui l'entoure » (Abdelilah-Bauer 2006 : 45). Le schéma du double iceberg (Cummins 2005) permet de visualiser ce qui relève des compétences langagières ou linguistiques. Chaque pic contient les systèmes propres à chaque langue (phonologie, lexique, grammaire), tandis que l'intersection contient des concepts langagiers utilisables dans les deux langues et transférables d'une langue à l'autre, à savoir des concepts et stratégies métacognitives et métalinguistiques, des compétences pragmatiques comme « willingness to take risks in communication through L2, ability to use paralinguistic features such as gestures to aid communication »<sup>48</sup> (Cummins 2005 : 3), des éléments translinguistiques (par exemple entre langues parentes) et la conscience phonologique. On comprend grâce à ce schéma<sup>49</sup> que les compétences langagières sont actives pour chaque langue du répertoire.

---

48 « la volonté de prendre des risques dans la communication en L2, la capacité à utiliser des caractéristiques paralinguistiques telles que les gestes pour faciliter la communication » (Notre traduction).

49 Schéma modifié à partir de « The Dual-Iceberg Representation of Bilingual Proficiency » (Cummins 2005 : 5)



**Illustration 7 : Représentation des différents types de compétences du bilinguisme émergent**

Ainsi, entre trois et sept ans, l'enfant est encore en train d'acquérir le langage. Il a déjà acquis certaines compétences langagières générales et des compétences linguistiques en L1 sur lesquelles il pourra s'appuyer pour apprendre une langue seconde. Le développement conceptuel a débuté en L1, l'enfant s'est approprié en parallèle une connaissance du monde liée à des connaissances lexicales (Bange 2006 ; Ellis 2001). L'apprentissage lexical en L2 diffère de celui en L1 car l'enfant est plus mature sur le plan cognitif et dispose déjà d'un lexique en L1 sur lequel il peut s'appuyer pour comprendre les correspondances conceptuelles-lexicales ; il est donc possible que les enfants L2 accumulent du vocabulaire plus rapidement que les apprenants L1, sans que l'on puisse pour autant généraliser (Paradis 2007). Cependant, c'est seulement à partir de l'âge de neuf ans que le schéma conceptuel adulte se met en place (Leclercq et Benazzo 2021). Les enfants de maternelle sont donc en train de le construire et il est vraisemblable qu'ils le feront de façon plurilingue.

### 2.1.3 Apprentissage naturel ou guidé

L'école maternelle et l'école élémentaire ne ressortiraient pas des mêmes types d'apprentissage. On distingue le mode d'apprentissage « naturel », qui se réalise sous une forme largement implicite ; et l'apprentissage « guidé », le plus souvent scolaire, sous une forme largement explicite » (Gaonac'h et Macaire 2019 : 21). L'école maternelle fournit un enseignement oral de la langue proche d'une appropriation naturelle et implicite à laquelle l'enfant a été habitué en famille. Les méthodes d'étayage et le langage adressé à l'enfant ne diffèrent pas fondamentalement entre la famille et l'école maternelle. Avec l'entrée dans l'écrit vers 6-7 ans, les formes d'apprentissage peuvent être différentes, « apprendre une langue avant ou après cet âge ne relève pas du même processus. Acquisition naturelle avant sept ans. Apprentissage volontaire et organisé après cet âge » (Dalgalian 2000 : 24). Véronique (2019) situe cette coupure plutôt à l'âge de 5 ans.

D'après Gaonac'h (2006), les jeunes enfants apprennent les langues à travers des mécanismes implicites, qui appartiennent aux mécanismes généraux d'apprentissage du langage, les mêmes que ceux mis en œuvre pour l'appropriation de la L1, alors que les enfants plus âgés et les adultes perdent les capacités d'apprendre des langues de manière implicite et doivent utiliser des stratégies explicites. À l'oral, le jeune enfant acquiert la

plupart de ses compétences langagières sans conscience d'apprendre, sans effort particulier, sans explicitation d'aucune règle, grâce à l'exposition à la langue. On sait aussi que ces acquisitions sont très solides dans le temps, peu susceptibles d'oubli, même à long terme. Ce mode d'acquisition implicite repose sur la mémoire procédurale, cet apprentissage n'est pas rapide et exige une exposition intensive, mais les connaissances ainsi acquises sont solidement ancrées et associées à d'autres types d'informations en mémoire comme des souvenirs, des connaissances générales, des expériences sensorielles (Köpke 2021 : 270). L'acquisition implicite des connaissances se fait selon un processus de traitement des stimuli qui se déroule naturellement, simplement et sans opérations conscientes. L'apprentissage et la mémoire implicites sont localisés dans des zones du cortex perceptif et moteur (Ellis 2008). Ils mettent en jeu des connaissances procédurales directement utilisables dans l'action sans intervention de la mémoire de travail, à savoir un mode de traitement automatisé et donc peu coûteux cognitivement mais aussi peu flexible (Gaonac'h 2006 ; Véronique 2019 ; Hilton 2014).

En revanche après sept ans, l'apprenant est en mesure de s'appuyer sur un enseignement explicite, et d'inférer des règles à partir d'un input plus réduit en utilisant sa mémoire déclarative. L'apprentissage explicite implique une opération consciente et volontaire lors de laquelle l'individu se focalise sur certains aspects des stimuli et teste des hypothèses à la recherche d'une structure. Il utilise les systèmes neuronaux du cortex préfrontal impliqués dans l'attention, le traitement conscient des perceptions et de la mémoire de travail. L'apprentissage explicite produit des connaissances déclaratives qui demandent un travail approfondi pour être traduites en actions concrètes ; elles font l'objet d'une interprétation et donc sont plus flexibles mais elles nécessitent un coût attentionnel important (Gaonac'h 2006) et des apprentissages contrôlés (Véronique 2019 ; Hilton 2014) ; Wray qualifie ce type d'apprentissage d'« intellectual approach » (2008) et le considère comme nécessaire à partir d'un certain âge pour compenser une exposition faible dans le cas de l'enseignement scolaire d'une langue étrangère.

Brossard (2008), à la suite de Vygotski<sup>50</sup>, distingue trois périodes qui combinent différemment les apprentissages spontanés et les apprentissages provoqués. Ces périodes correspondent justement à celles de la petite enfance, du préscolaire, et de l'entrée à l'école élémentaire : jusqu'à 3 ans l'enfant est dans le développement, c'est-à-dire qu'il apprend en suivant son programme propre ; entre 3 et 6 ans, développement et apprentissage se combinent ; et après 6 ans, l'enfant apprend surtout selon le programme extérieur fixé par l'école.

Les notions d'apprentissages implicite et explicite sont inséparables de celles d'« habiletés épilinguistiques » et de « maîtrise métalinguistique » (Gombert 2018). Pour Benveniste, la « faculté métalinguistique » manifeste la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler » (1974 : 228). Gombert (1996) distingue quatre phases de développement de la compétence métalinguistique :

- Les premières habiletés correspondent à des réactions aux modèles linguistiques présentés par l'adulte et à leur stockage en mémoire.

- Quand les modèles fournis par l'adulte deviennent plus complexes, l'enfant doit commencer à organiser ses premières connaissances implicites, et il en tire des règles d'emploi, qui demeurent non conscientes ; ce sont les premières connaissances épilinguistiques. Les surgénéralisations faites par les enfants en sont un exemple. Ellis donne aussi l'exemple du « wug test » de Berko Gleason : « This is a difference between explicit and implicit knowledge—ask a young child how to form a plural and she says she does not know; ask her “here is a wug, here is another wug, what have you got?” and she is able to reply,

---

50 Vygotski L.S. (1933-1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly et J.-P. Bronckart eds., Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, p. 95-117.

“two wugs.” »<sup>51</sup> (2008 : 1). À ce stade donc l'attitude de l'enfant est encore « meaning-focused » (op. cit.).

– Quand les connaissances épilinguistiques sont installées et grâce à une aide extérieure, souvent scolaire, une conscience métalinguistique peut émerger. L'exemple type est l'acquisition de la lecture, « qui nécessite de la part des apprenants une mise à distance de la langue maternelle, ceci afin de l'analyser et d'instaurer avec elle un rapport désormais conscient et volontaire » (Brossard 1994: 32) dans une attention « form-focused » (Ellis 2008) sur la langue. C'est d'ailleurs l'entrée dans le langage écrit qui est le principal facteur de l'acquisition d'une maîtrise métalinguistique.

– le fonctionnement métalinguistique demande de grands efforts d'attention, comme par exemple lors des premiers décodages dans l'apprentissage de la lecture, mais la répétition fréquente de ce fonctionnement peut permettre de l'automatiser.

La distinction entre apprentissage implicite et explicite a été faite par Krashen : « conscious learning about language and subconscious acquisition of language are different things<sup>52</sup> » (Ellis 2008 : 2). Pour Krashen, ces deux types de connaissances étaient absolument indépendants, d'autres considèrent qu'il y a interaction entre les deux (Perdue et Gaonac'h 2000 : 233 ; Hilton 2014 ; Véronique 2019). Gombert (2018) montre que la répétition des tâches lors de l'enseignement explicite décuple en même temps les apprentissages implicites, et inversement les connaissances explicites peuvent s'automatiser et être utilisées de façon implicite. Pour Véronique, ces deux modes d'apprentissage et ces deux types de connaissances relèvent clairement de phénomènes distincts et se développent de façon parallèle, cependant ils « interagissent lors des activités de compréhension et de production » (2019 : np). Il estime de ce point de vue que tous les éléments d'une langue ne sont pas enseignables et qu'il s'agit de combiner enseignement et apprentissage explicites et implicites.

Nous reprenons ces différentes notions sous la forme d'un tableau dans lequel chaque colonne lie des notions connexes qui, même si elles ne sont pas absolument équivalentes, possèdent des intersections sémantiques importantes.

**Tableau 6 : Types d'apprentissage**

<b>Apprentissage « naturel »</b>	<b>Maternelle</b>	<b>Apprentissage scolaire</b>
Immersion : exposition intensive		Cours de type LVE
Implicite		Explicite
Développement		Apprentissage
Connaissances procédurales et automatisées	----->	Connaissances déclaratives et contrôlées
Inconscient	<b>Continuum</b>	Conscient
Epilinguistique		Métalinguistique

L'école maternelle correspond à cette période où l'on passe de l'un à l'autre ou pour le dire en termes vygotskiens, où l'apprentissage prend le pas sur le développement (Brossard 2008).

La question de l'acquisition de compétences métalinguistiques semble susciter des affirmations divergentes. Pour certains, et comme montré précédemment (Gombert 1996), elle émerge grâce à la distanciation vis-à-vis de la langue rendue nécessaire par l'entrée dans l'écrit. Mais dans les travaux sur le bilinguisme et les observations d'enfants en train de devenir bilingues, nombre de chercheurs parlent de l'émergence d'une conscience langagière, dans des termes différents parmi lesquels ceux-ci : Slobin (1978), observant sa

51 « Il s'agit d'une différence entre les connaissances explicites et implicites - demandez à un jeune enfant comment former un pluriel et il vous répondra qu'il ne sait pas ; demandez-lui "voici un wug, voici un autre wug, qu'est-ce que vous avez ?" et il sera capable de répondre "deux wugs" » (notre traduction).

52 « L'apprentissage conscient de la langue et l'acquisition inconsciente de la langue sont deux choses différentes » (notre traduction).



filles bilingues émergentes, parle de « early language awareness » et de « metalinguistic comprehension » dès l'âge de 3-4 ans. Hartmann et Quick utilisent les termes de « Sprach(en)bewusstsein und metasprachlicher Reflexion »<sup>53</sup> (2021 : 32). Auger affirme même : « les études linguistiques montrent que les enfants ont une conscience métalangagière dès deux ans et demi » (2008 : 196). Dans le contexte d'activités d'« éveil aux langues », activités que nous développerons dans le chapitre 3, les chercheurs en didactique du plurilinguisme font fréquemment ce type d'observation : l'éveil aux langues induirait une « prise de conscience linguistique » (Young 2011), ou une « conscience du plurilinguisme » (Candelier et al. 2008). Ceci pose donc la question de savoir si le bilinguisme précoce permet d'entrer dans une conscience métalinguistique avant l'entrée dans l'écrit. Cependant, ces différentes recherches ne s'appuient pas toujours sur une définition de la « compétence métalinguistique », et s'il y en a une, elle peut différer d'une étude à l'autre, et se situer plutôt sur un continuum entre épilinguistique et métalinguistique, les enfants pouvant développer une forme de distanciation par rapport aux langues sans forcément être en capacité d'explicitement leurs prises de conscience. Nous avons montré dans une précédente recherche (Simonin 2018) qu'ils peuvent se mettre à nommer les langues qui les entourent, à traduire, et à produire des commentaires sur les langues ou sur leur usage. Ces discours s'apparentent à ce que C. Canut a qualifié de « discours épilinguistiques » et qu'elle a définis comme des « commentaires à propos de l'activité de langage ou le (s) lecte (s) utilisé (s), qu'il s'agisse d'une particularité linguistique (phonétique, prosodique, syntaxique, etc.) ou de l'objet "langage" » (2000 : 76). Ils sont de nature épilinguistique, car ils ne sont pas toujours objectivables.

Pour notre part, nous pensons que résulte d'une activité métalinguistique toute attitude de distanciation et de prise de conscience sur la (ou les) langue(s), même quand l'enfant ne peut pas encore utiliser de métalangage, suivant en cela la définition suivante :

« Lorsqu'un locuteur utilise le langage non pour parler du monde (des autres, etc.), mais pour parler de la langue ou du langage (à l'écrit comme à l'oral), on dit qu'il exerce une activité métalinguistique (ou métalangagière), c'est-à-dire qu'il constitue la langue elle-même (ou le langage) en objet d'étude ou de discours. (...) Cette activité [métalinguistique] caractérise tous les usages de la langue ou du langage qui opèrent une réflexion sur les formes et les usages langagiers en mettant entre parenthèses le contenu référentiel des énoncés et leur visée communicationnelle, toutes les situations de langage où se construisent des notions linguistiques utiles pour l'analyse de la langue et du langage (...). On peut distinguer l'activité métalinguistique du métalangage. Le terme métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase ». L'activité métalinguistique est une activité de prise de conscience et d'analyse des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production (...)» (Reuter et al. 2013 : 123).

Ainsi, à l'instar des auteurs cités plus haut (Slobin 1978 ; Auger 2008 ; Young 2011 ; Hartmann et Quick 2021 ; De Houwer 2021), nous considérerons l'aptitude qui consiste à mettre en lien des équivalents sémantiques de langues différentes comme relevant d'une compétence qui est métalinguistique, même si l'enfant n'a pas encore la capacité de dire qu'il traduit.

---

53 « Conscience du langage (et des langues) et réflexion métalinguistique » (notre traduction).

## 2.1.4 Choix de catégorisation des langues

De nombreux termes ont été utilisés dans la littérature pour désigner les langues des individus. La « langue maternelle » en particulier a connu de multiples dénominations qui toutes peuvent être ambiguës à certains égards (Skutnabb-Kangas 1989 ; Dabène 1994 ; Lüdi et Py 1986/2013 ; Bertucci 2022 ; Eisenclas and Schalley 2020). Nous n'en dresserons pas la liste et n'entrerons pas ici dans les multiples débats qui ont pu présider au choix de l'une ou l'autre de ces expressions. Nous nous contenterons d'explicitier nos choix terminologiques pour qualifier les langues des bilingues et des types d'acquisition plurilingues.

Les langues sont souvent désignées par les chercheurs selon leur ordre d'apparition dans la vie des individus. Pour désigner les langues apprises dès la naissance, nous utiliserons le terme de « langue première » abrégé en L1. En cela nous nous conformerons à la tendance générale – y compris dans les travaux de langue anglaise (Eisenclas and Schalley 2020) - décrite ici par Bertucci, s'appuyant sur la réflexion de Castellotti<sup>54</sup> :

« « Langue première » est la dénomination la plus fréquente. Elle s'oppose à celles de « langue seconde / seconde langue ». Elle se définit selon plusieurs entrées : « l'ordre d'acquisition » ; l'importance de cette langue première aux yeux du « locuteur », de la « société », de « l'école » ou du « groupe » dans lesquels il est inséré ; « la dimension psychoaffective ». Pour Castellotti, cette dénomination de langue première constitue « un terme générique, concentrant les différents aspects généralement attachés à la notion » (2022 : 8).

Cependant, la notion de L1 n'a rien d'évident pour de nombreux locuteurs, et en particulier quand il existe plus d'une L1 :

« It may be difficult for someone to answer the common census question, "What is your native language?" for example, if they acquired multilingual competence simultaneously in two languages. In this case, both are L1s, and either or both might be considered a "native language." Such a question is also problematic for individuals whose language dominance (or relative fluency) has shifted from their L1 to a language learned later »<sup>55</sup> (Saville-Troike 2006 : 11).

Prenant son propre exemple de personne issue d'un couple bilingue et utilisant quotidiennement plusieurs langues, Skutnabb-Kangas (1989 : 44-45) montre qu'en fonction du critère retenu pour la définir, sa langue maternelle (LM) ne sera pas la même : si la LM est définie comme :

- celle apprise la première, sa LM sera le suédois, la langue que lui parlaient ses parents, ou conjointement le suédois et le finnois langues apprises dans la petite enfance ;
- celle la mieux connue, sa langue sera le finnois ;
- celle la plus utilisée, alors ce sera l'anglais parce que c'est sa langue de travail, et le danois parce qu'elle vit au Danemark.

Ainsi classer les langues par ordre d'acquisition (L1, 2, 3) n'est parfois ni possible, ni pertinent. Ce qui importe, c'est l'idée que ces langues appartiennent toutes au répertoire verbal de l'individu, défini par Gumperz comme « the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction »<sup>56</sup> (1964 : 137). Les répertoires des migrants sont plurilingues, complexes, et en évolution permanente (Bertucci 2022), ceux de

54 Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLÉ International.

55 « Il peut être difficile pour une personne de répondre à la question courante de recensement, "Quelle est votre langue maternelle ?", par exemple, si elle a acquis des compétences multilingues simultanément dans deux langues. Dans ce cas, les deux langues sont des L1 et l'une ou l'autre, ou les deux, peuvent être considérées comme une "langue maternelle". Une telle question est également problématique pour les personnes dont la langue dominante (ou la maîtrise relative) est passée de leur L1 à une langue apprise plus tard » (notre traduction).

56 « L'ensemble des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'une interaction socialement significative » (notre traduction).

leurs enfants également. Dans le contexte de l'école maternelle, les répertoires et les types de bilinguisme des enfants de migrants sont d'une grande diversité : à leur entrée à l'école, ces enfants bilingues émergents peuvent être monolingues ou bi-plurilingues, et leurs répertoires incluent ou non le français. Ainsi, pour certains, le français est à la fois une deuxième (ou troisième) langue dans l'ordre d'acquisition et par ailleurs une langue seconde<sup>57</sup> du point de vue du statut sociolinguistique, dans la mesure où c'est la langue des apprentissages scolaires et de la société dans laquelle ils vivent ; et, pour d'autres, le français appartient aux langues familiales, il est donc une des langues premières, les autres langues étant parlées par l'enfant ou non.

Nous utiliserons aussi le terme de « langues familiales », mais comme le français fait aussi souvent partie des langues familiales, nous aurons fréquemment recours à une appellation qui exclut le français, celle de « langues héritées », que nous prendrons, à la suite de Matthey (2017), comme une traduction de « heritage language ». Ce concept issu de la recherche anglophone est plus souvent traduit par « *langue patrimoniale, langue d'origine, langue ancestrale* » (op. cit. : 6) minimisant l'aspect de la compétence linguistique et mettant plutôt l'accent sur la dimension identitaire. Mais cette notion est à notre sens intéressante dans la mesure où les locuteurs d'une langue héritée (heritage language speakers) forment « a heterogenous group ranging from fluent native speakers to nonspeakers who may be generations removed but who may feel culturally connected to the language »<sup>58</sup> (Van Deusen-Scholl 2003 : 221). Or notre contexte montre aussi un large palette de formes de rapport aux langues familiales où la question de la transmission de ces langues se pose :

« le seul point commun de ces langues est celui de pouvoir être « héritées » dans la mesure où des parents se trouvent dans une situation où la question de la transmission ne va pas de soi. Toute langue est susceptible de connaître cette situation. Je parle de langue héritée seulement lorsque la question du choix de langue à transmettre se pose. Va-t-on transmettre la langue des ancêtres ou celle apparue dans le répertoire des parents ou des grands parents et qui a pris de plus en plus de place dans ce répertoire ? Dans le premier cas, on transmet la fidélité du lien à la lignée, dans l'autre un nouveau répertoire langagier mieux adapté aux conditions sociohistoriques du moment » (Matthey 2017 : 5).

Le concept de langue héritée permet aussi d'exprimer la fonction identitaire et affective de la langue et se rapproche ainsi de celui de « langue d'appartenance », qui peut être revendiquée par des sujets même quand ils n'en ont qu'une connaissance lacunaire (Dabène 1994). Le concept de langues héritées nous permet de prendre en compte cette dimension, très présente chez les parents des élèves migrants ; en effet, « même quand l'autre langue n'est pas du tout parlée dans une famille (quelle qu'en soit la raison), l'enfant est au courant de son existence dans le répertoire du père ou de la mère, donc dans sa propre histoire et celle de sa famille. On ne peut pas ignorer l'attachement symbolique à une langue sous prétexte qu'elle n'est pas actualisée, on ne peut pas refuser de reconnaître les ramifications de ce « bilinguisme symbolique » » (Gadet et Varro 2006 : 17).

Il a été long et complexe de choisir une terminologie non équivoque, qui puisse convenir pour tous les types de répertoire et de bilinguisme, et concilier plusieurs types de critères : l'ordre d'acquisition des langues, langue de la société et de l'école, langue de la migration

---

57 Selon la définition de Verdelhan-Bourgade : « Le français langue seconde est une langue non maternelle, c'est-à-dire apprise après la langue maternelle, mais qui, dans le pays considéré, a un statut particulier, lié à différentes causes : il est pratiqué par une partie de la population et il a une influence plus forte que d'autres langues sur le développement global de l'individu. Le trait « statut politique » est aussi à prendre en compte : langue officielle ou pas, langue privilégiée. (...) Enfin, un trait quasi permanent, le lien peut-être le plus fort entre ces situations (de FLS), c'est que le français langue seconde est langue d'enseignement » (2002 : 19).

58 « un groupe hétérogène allant des locuteurs natifs fluents aux non locuteurs qui peuvent être éloignés de plusieurs générations mais qui peuvent se sentir culturellement liés à la langue » (notre traduction).

transmise par la famille. Voici la terminologie qui a été finalement adoptée dans cette recherche :

- Nous désignerons donc les langues parlées dans les familles, et autres que le français, par l'expression « Langues Héritées », ou LH ; le français sera évoqué sous cette dénomination, ou, quand il s'agira du français scolaire, sous celle de « Français de l'École », abrégée en FE.

- Les dénominations de L1, L2, voire L3 ne vaudront que pour l'ordre d'apparition.

- Les désignations L1 et L2 entreront aussi dans la caractérisation du type de bilinguisme. Le bilinguisme acquis avant l'âge de 7 ans, c'est-à-dire au cours de la période d'acquisition du langage, est dit « précoce », la littérature distinguant l'acquisition de deux langues premières, ou 2L1, et l'acquisition précoce d'une deuxième langue, souvent langue seconde, ou L2P (De Houwer 2019). Autrement dit, le bilinguisme précoce, sera dénommé 2L1 s'il advient jusqu'à environ trois ans, et L2P entre 3 et 7 ans. Les termes de « bilinguisme simultané » pour 2L1, et de « bilinguisme successif » (ou consécutif) pour L2P ont aussi été utilisés (Kail 2015; Grosjean 2015). Au besoin, nous utiliserons aussi la caractérisation de L2A pour une acquisition à l'âge adulte, appelée couramment SLA (*Second Language Acquisition*) dans la recherche anglophone.

Ces différents termes permettront de distinguer la diversité des situations des enfants de migrants de façon précise et seront par ailleurs utilisés dans le codage des données.

L'objectif de cette section était de préciser un certain nombre de notions nécessaires pour la suite de notre exposé. Il convenait tout d'abord de rappeler que les enfants dont nous parlons ne correspondent pas à la population sur laquelle l'essentiel de la recherche s'est fondée. Par ailleurs, les enfants qui constituent notre objet d'étude se situent à un âge sensible qui appellait de notre part certaines clarifications : une distinction entre langagier et linguistique, car ils apprennent le langage et des langues concomitamment ; une définition du type d'apprentissage propre à cet âge, et enfin, une définition claire de la terminologie sur les langues, leurs statuts et les types de bilinguismes.

## **2.2 Etat de la recherche sur le bilinguisme précoce et l'acquisition d'une L2 avant 6 ans**

Le paysage scientifique sur le bilinguisme de l'enfant est moins unifié que sur le monolinguisme et il porte surtout sur la phonologie et l'accès au lexique (Kail 2015 ; De Houwer 2021), donc sur les premiers stades d'acquisition. Le problème de la recherche sur le bilinguisme, c'est qu'il est très difficile de contrôler tous les paramètres, car il existe une grande variété de contextes et de situations (De Houwer 2019). Partant d'un état de la recherche sur le bilinguisme précoce, fondé de façon quasi exclusive sur l'acquisition 2L1, nous essayons de déterminer les manques que cela suppose pour notre sujet, tout d'abord ceux concernant les environnements langagiers. L'acquisition d'une langue seconde entre 3 et 6 ans a été peu étudiée, elle l'a été soit dans un cadre d'acquisition L1 soit un cadre L2, nous nous demandons s'il est plus pertinent de s'appuyer sur l'un ou sur l'autre. Nous examinons ensuite les recherches L2P existantes, dans différents cadres théoriques. Nous concluons sur la forte similitude dans les processus entre acquisition L1 et L2P et proposons une grille résumant les éléments sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour analyser le développement langagier des enfants bilingues émergents.

## 2.2.1 Environnements langagiers étudiés pour 2L1

L'immense majorité des études concernant l'acquisition 2L1 porte sur des enfants élevés dans des milieux plutôt favorisés et concerne des couples de langues valorisées. Le bilingue de type 2L1 traverse des étapes de développement similaires à celui des enfants monolingues concernant les premiers mots et les premières constructions (Grosjean 2015). Le vocabulaire des deux langues est appris précocement et en même temps. L'acquisition du lexique est une tâche plus lourde pour le bilingue que pour le monolingue et peut nécessiter plus de temps. Le nombre de mots dans chaque langue est proportionnel au degré d'exposition qui est rarement équivalent pour les deux langues (Kail 2015 ; Bialystock 2009). Comme pour les monolingues, la compréhension précède la production et les enfants 2L1 comprennent plus de mots qu'ils n'en disent (De Houwer 2021). La corrélation entre développement lexical et acquisition grammaticale, observée chez les monolingues est confirmée pour les bilingues : « un certain niveau de maîtrise lexicale bilingue est la condition qui rend possible l'émergence de la grammaire » (Kail 2015 : 53).

En revanche, le développement plurilingue dans des langues minoritaires a été très peu étudié (Romaine 1999 ; Genesee 2008). Tabouret-Keller (1969/2023) dresse une liste des études retraçant le développement langagier d'enfants bilingues<sup>59</sup> et fait remarquer qu'il s'agit de cas très particuliers : les parents sont d'un niveau social et culturel élevé - linguistes ou anthropologues - et l'attention qu'ils portent à l'acquisition du langage ne reflète pas une attitude générale chez les parents. Romaine (1999) complète cette liste et reprend une classification existante<sup>60</sup> qui distingue cinq types d'environnement générant un bilinguisme 2L1, et à laquelle elle ajoute un sixième type d'environnement, correspondant aux situations de mélange des langues (1999 : 153-154). D'après elle, cette situation est sans doute beaucoup plus fréquente que ne le laissent supposer les études sur le bilinguisme infantin, et reflète sans doute davantage la réalité des usages en milieu plurilingue : les communautés bilingues sont majoritaires dans la population mondiale et de nombreux enfants grandissent dans des familles bilingues. Ces enfants sont exposés à plusieurs langues sans stratégie particulière et avec sans doute des parlars mélangés. D'après Romaine, si cette catégorie d'enfants n'est pas représentée à sa juste proportion dans les recherches, c'est parce que :

« A great many of the studies have been done by parents educated as linguists, i.e. middle class professionals, investigating their own children's development. Thus, the majority of detailed longitudinal studies deal with so-called "additive" bilingualism among privileged children, whose acquisition of a second language does not threaten or undermine the development of the other language »<sup>61</sup> (op. cit. : 255).

Backus (2006) fait également remarquer que les études sur l'acquisition bilingue portent sur des cas particuliers à double titre :

« Studies of bilingual acquisition tend to focus on children growing up in middle-class families in which the parents speak different languages to the child (in Romaine, 1995, pp. 115, 203–5, this is Type 1), rather than where they habitually code-switch (Type 6). Yet, a huge number of children all over the world, many of them in immigrant communities, grow up with exactly the latter kind of input »<sup>62</sup> (Backus 2006 : 696).

59 Leopold (1939), Ronjat (1913), Pavlovitch (1920), Burling (1959)

60 Harding E. et Riley P. (1986). *The bilingual family : a handbook for parents*. Cambridge University Press.













61 « Un grand nombre d'études ont été réalisées par des parents ayant reçu une formation de linguiste, c'est-à-dire des professionnels de la classe moyenne, qui ont enquêté sur le développement de leurs propres enfants. Ainsi, la majorité des études longitudinales détaillées traitent d'un bilinguisme dit "additif" chez des enfants privilégiés, pour lesquels l'acquisition d'une deuxième langue ne menace pas ou ne nuit pas au développement de l'autre langue » (notre traduction).

62 « Les études sur l'acquisition du bilinguisme ont tendance à se concentrer sur les enfants qui grandissent dans des familles de classe moyenne où les parents parlent des langues différentes à l'enfant (dans Romaine, 1995, pp. 115, 203-5, il s'agit du type 1), plutôt que sur ceux qui ont l'habitude de mélanger les langues (type 6). Pourtant, un très grand nombre d'enfants dans le monde entier, souvent dans des communautés d'immigrés, grandissent avec exactement ce dernier type d'input » (notre traduction).

D'après Romaine (1999), la seule étude de cas existante qui illustre véritablement le type 6 est la thèse de doctorat de Tabouret-Keller mentionnée plus haut qui montre que l'enfant observé, qui grandit dans un environnement bilingue franco-alsacien, « se conduit comme s'il se trouvait en présence d'un seul système linguistique et non de deux » (1969/2023 : 105), et ce d'autant plus que dans l'input et dans le stock de mots utilisés par cet enfant figurent des mots appartenant à une « zone interlectale » (de Robillard 2013) entre le français et le dialecte alsacien. Or c'est plutôt ce type d'exposition langagière qui caractérise les environnements dans lesquels vivent les enfants de migrants. Pujol Berché (1993) adresse le même type de critique aux études sur le bilinguisme qui jusqu'à une certaine époque n'ont pas pris en compte les enfants des classes défavorisées.

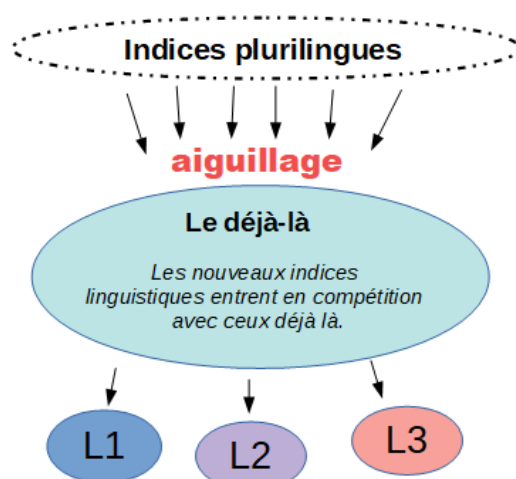
Ghimenton et Wharton (2013) notent que, depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle, les études sur les sujets bilingues quittent le terrain des familles de chercheurs pour des milieux sociologiques moins favorisés et plus variés et que la recherche s'ouvre à d'autres perspectives comme celles des minorités linguistiques ou des migrations. Citons en particulier le travail de Deprez (1994) pour la France. D'après les recherches récentes, il nous semble qu'aujourd'hui, cette sixième catégorie est encore insuffisante à rendre compte de la situation réelle de nombreux enfants de migrants vivant au sein de familles plurilingues dans des sociétés multilingues. Nous reprenons dans le tableau ci-dessous les types d'environnements langagiers décrits par Romaine (1999) en y ajoutant une septième catégorie.

**Tableau 7 : Types d'environnements langagiers**

Parents	Société	Politique linguistique familiale
2 langues natives différentes 2L1 	Même langue qu'un des parents : la L2 est une des L1 	<b>Type 1</b> Une personne, une langue <b>Type 2</b> Une langue par environnement : L1 en famille, L2 dans la société (un des parents maîtrise la langue de l'autre)
Même langue native : 1 L1 	La L2 est une autre langue 	<b>Type 3</b> L1 en famille, L2 dans la société (langue familiale minoritaire)
2 langues natives différentes : 2 L1 	La L2 est une autre langue 	<b>Type 4</b> Un personne, une langue Une troisième langue majoritaire dans la société
Même langue native : 1 L1 	La L2 est la langue des parents 	<b>Type 5</b> On apprend une langue étrangère dans la famille
Parents bilingues 	Ilots bilingues 	<b>Type 6</b> Usages bilingues avec code-switching dans une société aux îlots de bilinguisme
Parents plurilingues 	Multilingue 	<b>Type 7</b> Environnements familiaux plurilingues (comportant des langues minorisées et majoritaires) au sein de sociétés multilingues

Les profils des enfants qui fréquentent l'école C. correspondent rarement à une des cinq premières catégories illustrées par ce tableau, car la plupart des parents sont bilingues, voire trilingues, et utilisent plusieurs langues dans le cadre familial, comprenant ou non le français. Ils relèvent donc plutôt du sixième ou septième type de profil. Et la question qui peut alors se poser est la suivante : comment les enfants font-ils pour distinguer les langues dans l'input ?

L'acquisition de plusieurs langues dans un environnement multilingue est modélisée sous forme de ce schéma de Wharton (2014)<sup>63</sup>.



**Illustration 8 : Acquisition au sein d'un environnement plurilingue**

Ce modèle fait appel au cadre théorique appelé « modèle de compétition » (MacWhinney 2005). Le schéma montre que l'enfant est confronté à des énoncés dont il tire des abstractions. Les nouveaux indices linguistiques se confrontent (entrent en compétition avec) à ceux qui sont déjà là, ils entrent ou non en résonance avec des catégories déjà construites, et l'enfant petit à petit intériorise et (re)-construit ainsi les systèmes des langues présentes dans l'input. Or dans un environnement multilingue l'enfant est confronté avant tout à de la variation : différentes langues, et très souvent à la maison un « parler bilingue » (Lüdi et Py 1986/2013). Les indices sont donc plurilingues, mais pour l'enfant ils constituent un ensemble dans lequel il va devoir distinguer les différentes langues/variétés. Partant d'un même système de communication (sociolinguistique), il doit parvenir à une conscience plus psycholinguistique ou cognitive de codes distincts, il doit faire le tri - opération que Wharton appelle « l'aiguillage » (2014) - et développer ce qu'elle nomme une « compétence varilingue » dans le cas d'une situation interlectale (Wharton 2014). Elle parle aussi de « compétence translinguistique » (Wharton 2003), ou aptitude qui permet de savoir quand utiliser tel type d'énoncé, telle langue ou telle variation, de manière à être en capacité de « jongler sans cesse d'une langue à l'autre » et de construire deux compétences distinctes dans chacune des langues.

Ainsi, les travaux sur l'acquisition 2L1 nous seront utiles pour appréhender le développement langagier dans le contexte de l'école C., mais à condition de tenir compte du fait que l'input qu'ils reçoivent est probablement très différent de celui observé dans la plupart de ces études, avec des frontières plus ou moins étanches entre les langues parlées en famille, et que les L1 peuvent être des langues très peu valorisées.

## 2.2.2 Etudes comparant les modes d'acquisition L1 et L2

Plusieurs cadres théoriques ont été utilisés pour étudier L2P, celui de l'acquisition de la (des) langues premières (L1 ou 2L1) et celui de l'acquisition des langues secondes. Cette période charnière de 3-6 ans appartient pleinement au temps d'acquisition du langage dont on considère qu'il se termine entre 6 et 7 ans, ce qui justifie le recours au prisme acquisition du langage. Mais certains chercheurs ont considéré qu'à partir du moment où il s'agit de

63 Wharton S. 2014. Grandir avec-dans plusieurs langues-cultures : de la dissonance à la résonance. Conférence en ligne, 19 mars 2014. <https://else.hypotheses.org/748>

l'acquisition d'une langue seconde, le cadre de la recherche SLA était adéquat (Romaine 1999). Citons comme exemple récent la thèse de Djordjevic (2019) dont les analyses sur l'appropriation du français, dans un contexte très similaire à celui de notre travail, sont basées sur les recherches L2A.

Les chercheurs se sont en particulier demandés quel profil était le plus efficace pour la rapidité de l'apprentissage et son résultat final : « adults and older children in general initially acquire the second language faster than young children (older-is-better for rate of acquisition), but child second language acquirers will usually be superior in terms of ultimate attainment (younger-is-better in the long run). Distinguishing rate and attainment, then, resolves the apparent contradictions in the literature<sup>64</sup> » (Krashen, Long and Scarcella 1979 : 574), nous y reviendrons dans la section suivante. L'apparente facilité avec laquelle les jeunes enfants entrent dans une nouvelle langue ne doit pas faire oublier que le bilinguisme demande un investissement important de la part de l'enfant : « passer d'une langue à une autre est une véritable gymnastique linguistique qui exige un effort considérable et qui n'est pas, comme beaucoup de monolingues le pensent, un processus naturel sans peine » (Young 2011 : 97).

Ces domaines de recherche en acquisition L1 et L2 s'ignorent mutuellement le plus souvent, mais on peut néanmoins relever à la fois des différences et des similitudes. Des rapprochements peuvent être faits sur les phénomènes observés en L1 et en L2. A titre d'exemple, la notion d'interlangue, qui caractérise « les systèmes intermédiaires par lesquels passe l'apprenant en langue étrangère » (Galligani 2003 : 142), a été centrale dans les débuts de la recherche SLA. L'idée d'un système qui se structure progressivement par les interactions est pertinente en L2, dans un cadre exolingue (c'est-à-dire dans des interactions asymétriques entre un alloglotte et un natif), mais aussi en L1 (Canut 2009b ; Morgenstern 2011). Par ailleurs, l'évolution de l'interlangue montre des stades assez similaires en L1 et en L2 : les chercheurs ayant travaillé dans le cadre du projet ESF ont montré que se succédaient trois « lectures d'apprenants » qui entretiennent des ressemblances avec les étapes d'acquisition observés pour la L1.

Cependant, le choix entre ces deux cadres théoriques pose la question de savoir si l'on peut considérer que s'approprier une deuxième langue à l'âge adulte relève des mêmes processus qu'à l'âge de trois ans. Or, justement, la recherche a souvent posé cette question : « quand l'acquisition du type 2L1 s'arrête-t-elle et quand l'acquisition du type adulte L2 commence-t-elle ? » (Granfeldt 2016 : 33 ; Butler 2013). Les chercheurs ont comparé ces deux types d'acquisition, dans le but d'« identifier les processus invariants (c'est-à-dire, ceux qui sont les mêmes en acquisition L1 et en acquisition L2, indépendamment de la langue source et de la langue cible), et ceux qui génèrent de la variation, en fonction des différentes langues sources, des différents niveaux de compétence, et de l'âge des apprenants » (Watorek 2021 : 247). Ainsi de nombreuses recherches adoptent une démarche qui compare les types d'apprenants ou les langues d'acquisition. Benazzo justifie les démarches comparatives, disant que l'intérêt est de permettre « d'une part, de sortir du cas isolé pour aboutir à des généralisations plus puissantes et, d'autre part, de mieux saisir l'impact de circonstances spécifiques sur le processus acquisitionnel » (2009 : 7).

Les processus d'apprentissage d'une langue 1 et d'une langue 2 sont considérés par un certain nombre de chercheurs comme étant similaires. Vygostki affirme qu'ils « ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal » avec celui du langage écrit (Vygostki 1997 : 294-295). Plus récemment, Genesee affirmait : « bilingual development is characterized by the same

---

64 « En général les adultes et les enfants plus âgés acquièrent la deuxième langue plus rapidement que les jeunes enfants au début (l'assertion « plus vieux c'est mieux » est vraie pour la vitesse d'acquisition), mais les enfants qui acquièrent une deuxième langue seront généralement supérieurs en termes de réussite finale (l'assertion « plus jeune c'est mieux » est plus juste sur le long terme). La distinction entre la rapidité et la réussite permet donc de résoudre les contradictions apparentes de la littérature » (notre traduction).



processes of acquisition as monolingual development »<sup>65</sup> (1989/2000 : 313). Ellis précise que l'apprentissage allant des mots ou séquences préfabriquées aux structures syntaxiques plus complexes (tel que décrit dans le chapitre 1) concernerait les deux types d'acquisition: « unless there is evidence to the contrary, it is a reasonable default expectation that naturalistic SLA develops in broadly the same fashion as does L1 - from formulae, through low-scope patterns, to constructions »<sup>66</sup> (2001 : 17-18). Mais il déplore qu'il n'existe malheureusement que peu de corpus longitudinaux d'acquisition L2 ; il en mentionne néanmoins pour les enfants celui de Wong Fillmore (1979).

Pour notre part, même s'il ne fait pas de doute que les processus observés pour la L1 concernant les jeunes enfants et la L2 concernant les adultes sont analogues – rappelons que ce sont justement les processus d'apprentissage qui nous intéressent - il nous semble plus pertinent d'analyser l'acquisition bilingue entre 3 et 6 ans en utilisant un cadre théorique et des outils méthodologiques L1, pour ne pas risquer d'occulter tout ce qui relève de l'acquisition langagière.

Si les processus sont similaires (Wong Fillmore 1985), des différences existent cependant entre ces deux types d'acquisition, en particulier concernant le développement conceptuel, à savoir les connaissances langagières et générales en début d'acquisition, ainsi que les compétences cognitives et conceptuelles (Ellis 2001 ; Perdue et Gaonac'h 2000). Il existe également de grandes différences dans la capacité à atteindre une compétence native d'un point de vue phonologique.

### 2.2.3 L2P au prisme des différences avec 2L1 et avec L2A

Parmi les rares études L2P, deux tendances se dessinent, qui sont dépendantes du cadre théorique dans lequel elles sont apparues : des recherches chomskyennes, les plus nombreuses, que nous allons évoquer dans cette section, et quelques recherches empiriques dans le cadre préscolaire qui feront l'objet de la section suivante.

Nous présentons dans cette section trois articles qui illustrent la façon dont ces recherches étudient L2P (Meisel 2009 ; Schwartz 2009 ; Granfeldt 2016). Dans le cadre de la Grammaire Universelle (désormais GU), la question se pose en termes de comparaison entre modes d'acquisition : « is child L2 acquisition more like native language (L1) acquisition or adult L2 acquisition (or neither) ? »<sup>67</sup> (Schwartz 2009 : 63).

Il existerait une rupture entre l'enfance et l'âge adulte se manifestant dans une *période critique* lors de laquelle les paramètres d'acquisition ne seraient plus les mêmes. Toute la question porte alors sur la détermination de l'âge auquel survient cette période sensible, elle a divisé les chercheurs au sein du courant de la GU. Pour certains l'âge critique au-delà duquel l'apprenant ne pourrait plus atteindre un niveau natif se situerait vers 13 ans et aurait une incidence sur tous les types de phénomènes : linguistiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux. Mais pour d'autres travaux plus récents seuls des domaines spécifiques de la grammaire seraient impactés et il existerait plusieurs périodes sensibles à différents âges.

Schwartz (2009) compare trois formes d'acquisition : L1, L2P et L2A sur les plans de l'état final de la langue et du développement de l'inflection verbale - l'acquisition de l'accord sujet-verbe - ceci sur deux échantillons d'enfants anglais L1 qui apprennent l'allemand ou l'espagnol L2 et dont l'exposition à la langue cible débute à l'âge de 5 ans. Le projet de

65 « Le développement bilingue est caractérisé par les mêmes processus d'acquisition que le développement monolingue » (notre traduction).

66 « Jusqu'à preuve du contraire, on peut raisonnablement s'attendre par défaut à ce que la L2 en acquisition naturelle se développe globalement de la même manière que la L1 - des formules aux constructions en passant par les modèles de petite échelle » (notre traduction).

67 « L'acquisition de la L2 par l'enfant ressemble-t-elle davantage à l'acquisition de la langue maternelle (L1) ou à l'acquisition de la L2 par l'adulte (ou ni l'une ni l'autre) ? » (notre traduction).

recherche de Granfeldt (2016) porte sur des enfants L1 suédois qui débent l'acquisition du français L2 français entre 3;5 et 6;5 ans, et compare les types d'acquisition L2P à 2L1 et L2A, concernant l'appropriation de différents aspects linguistiques dont l'accord sujet verbe, le genre et les formes du passé. Ces deux études concluent que L2P ressemble tantôt à l'acquisition L1, tantôt à l'acquisition L2 par les adultes, tout dépend de l'élément linguistique observé. Ainsi pour Schwartz, le développement L2P est similaire à celui de L2A pour la syntaxe mais à celui de la L1 pour la morphologie flexionnelle, comme elle le montre dans le schéma ci-dessous.

Pour Granfeldt (2016) également, le développement linguistique L2P ressemble tantôt à 2L1 tantôt à L2A, en fonction de la précocité des structures - les éléments linguistiques qui ne sont pas encore développés en L1 lorsque débent l'acquisition L2 suivent alors le modèle d'acquisition L1. En conséquence, le niveau de développement de la L1 exercerait une influence déterminante sur le développement de la L2.

Meisel (2009) passe en revue différents travaux dans le but de déterminer les âges qui constituent les seuils entre 2L1 et L2P, et entre L2P et L2A. Pour ce faire il compare L1, 2L1, L2P et L2A. Autrement dit, son analyse vise à déterminer quels sont les âges critiques auxquels les processus d'acquisition changent. Meisel conclut qu'il est préférable de voir la période critique comme un ensemble de périodes sensibles. Les différences avec le développement de la L1 apparaîtraient d'après lui vers quatre ans ; avant cet âge on peut parler d'un développement simultané de type L1. Mais si le début de l'acquisition intervient après 7 ans, on est déjà dans le mode d'acquisition adulte de la L2 (L2A). Cette analyse revient à distinguer nettement trois phases :

- jusqu'à l'âge de 4 ans, un mode de développement L1 similaire au développement monolingue ;

- à partir de 3-4 ans, un mode d'acquisition qui commence à ressembler à L2A, le système de connaissances dont disposent les apprenants au début se distinguant nettement du type 2L1 ;

- à partir de 7 ans, une acquisition de L2A. Mais d'après lui, les caractéristiques grammaticales dont le développement change lors du passage de ces deux seuils ne sont pas déterminées de façon claire par les différentes recherches qu'il a passées en revue.

Ces trois auteurs formalistes partent du postulat de l'existence d'une compétence linguistique innée non spécifiée (la « grammaire universelle ») et conduisent une démarche hypothético-déductive visant à découvrir les propriétés de la GU dans le développement de la grammaire en L2. Le système GU aurait été une première fois configuré par l'acquisition de la L1. Comment se comporterait-il lors de sa réactivation lors de l'acquisition de la L2 dans sa combinaison et/ou transfert avec la L1? (Watorek et Wauquier-Gravelines 2016).

De notre point de vue, ce type de recherche ne permet pas d'accéder à une compréhension de ce qui advient chez les bilingues émergents en maternelle. Tout d'abord, ces études utilisent comme données principalement des productions obtenues par élicitation, et non pas des données naturelles recueillies auprès d'enfants en situation réelle. En outre elles observent de façon transversale l'état final des connaissances acquises par des groupes d'enfants ; or le développement de la L2 ne peut être mis en évidence de cette façon, ni les processus qui le gouvernent.

Par ailleurs les questions de seuils peuvent être discutées : pour Köpke, le concept d'âge critique « ne semble que difficilement applicable à une habileté aussi complexe et longue à acquérir que le langage humain » (2021 : 269). Elle distingue :

- l'apprentissage par un enfant : « le jeune enfant apprend une langue forcément de façon complètement implicite et nécessite pour cela plusieurs années d'exposition intensive et contextualisée » (op. cit. : 270) ;

- à partir de 7 ans, un apprentissage plus explicite du type de celui observé chez les adultes. Pour d'autres (Noyau 2014), la découverte d'une nouvelle langue au-delà de 3-4 ans

relève déjà de l'acquisition d'une L2. Gaonac'h postule lui aussi que « l'acquisition d'une langue étrangère *n'est pas* assimilable – *ne peut être* assimilée – à celle de la langue maternelle » (2006 : 29).

D'après Köpke, Il y existe bien un effet de l'âge, mais il est impossible de déterminer un âge critique, elle préfère parler d'un « effet de maturation progressive » (2021 : 270).

Nous retiendrons pour notre part l'existence de deux seuils pour l'instant :

- Un premier seuil à 3-4 ans, quand l'enfant entre dans le préscolaire, disposant déjà de connaissances linguistiques et conceptuelles : « when children begin learning a second language after they are two or three years old, the process is influenced by what they have already learned about their first language. The same general principles of language acquisition apply, however »<sup>68</sup> (Saville-Troike 1982 : 11).

- Un second vers 6-7 ans lorsque l'enfant est devenu lecteur et dispose d'autres ressources cognitives pour son apprentissage des langues, ce qui induit l'existence d'une période intermédiaire qui correspond justement à celle que nous étudions.

## 2.2.4 Etat des connaissances sur le mode d'acquisition L2P

Il existe très peu d'études concernant spécifiquement le mode d'acquisition L2P (Ellis 2001 ; De Houwer 2019 ; Genesee 2010 ; Paradis 2007), seulement de rares études longitudinales dont nous exposerons les résultats dans la section suivante. On dispose de très peu d'informations sur le temps nécessaire pour parler couramment la L2. Les études portent sur le développement de la L2 et « on dispose de très peu d'information sur le développement précoce de la L1 chez les enfants L2P car ils ne commencent généralement à être étudiés qu'au moment où ils débutent l'apprentissage de leur L2 » (De Houwer 2019 : 179).

La variabilité semble être considérable ; « les trajectoires de développement sont variables et imprévisibles » (op. cit. : 180) et dépendent de très nombreux facteurs (pour une liste des paramètres influant sur l'acquisition de la L2, voir De Houwer 2019 ; Paradis 2011).

Paradis (2011) rend compte d'une étude sur les sources de variations individuelles dans l'acquisition du vocabulaire et de la morphologie verbale en anglais L2 par des enfants de 4 à 7 ans, sur un échantillon de 169 enfants de migrants L2P de L1 minoritaire. L'étude distingue les facteurs internes, à savoir l'aptitude linguistique, les transferts de L1 à L2, et la maturité cognitive (avec l'âge comme indicateur), et les facteurs externes liés à la quantité et qualité de l'input. Les résultats montrent que les facteurs internes seraient plus prédictifs de la variation que les facteurs externes. Les prédicteurs les plus forts mis en évidence sont dans l'ordre :

- l'aptitude au langage, en particulier les capacités de mémoire phonologique à court terme,

- la possibilité ou non de transférer depuis la langue 1,

- l'âge (les enfants plus âgés sont plus avancés que les enfants plus jeunes et donc la maturité linguistique liée à l'âge est un avantage pour la rapidité du développement langagier oral de la L2),

- et, enfin, deux facteurs externes émergent comme prédicteurs significatifs : le temps d'exposition à l'anglais et la richesse de l'environnement anglophone.

Certains chercheurs mettent l'accent sur une différence fondamentale entre 2L1 et L2P, à savoir l'irruption d'une langue nouvelle dans un environnement inconnu pouvant constituer pour l'enfant une sorte de traumatisme (Romaine 1999 ; De Houwer 2019, 2021) : « pour les

---

68 « Lorsque les enfants commencent à apprendre une deuxième langue après l'âge de deux ou trois ans, le processus est influencé par ce qu'ils ont déjà appris au sujet de leur première langue. Les mêmes principes généraux d'acquisition des langues s'appliquent cependant » (notre traduction).

enfants monolingues, se retrouver dans une situation où l'on utilise une langue inconnue constitue un choc : soudain, ils cessent de comprendre ce que les gens disent » (De Houwer 2019 : 178), ce qui n'est pas sans conséquence sur leur bien-être.

Une insécurité peut se manifester chez l'enfant par une plus ou moins longue période de silence (Conteh et Brock 2010 ; Auger et Sauvage 2009 ; Rezzoug et al. 2007) : « children may silently withdraw and disengage from interaction at preschool for months »<sup>69</sup> (De Houwer 2021 : 30). Les chercheurs observent fréquemment une période silencieuse en début d'acquisition, mais ce silence présente deux faces. Il peut constituer une protection pour l'enfant qui se réfugie dans le refus de la nouvelle langue : « le silence de l'enfant est une arme qui lui donne la force de réagir à une situation vécue comme insupportable » (Dahoun 1995 : 90). Soulignons que la présence de la langue première dans la structure préscolaire pourra alors rassurer l'enfant (Hamers 2005 ; De Houwer 2019 ; Conteh et Brock 2010 ; Mary et Young 2017). Cependant c'est le cours normal dans l'appropriation d'une langue que la production succède à la compréhension, et cette période silencieuse peut également être interprétée comme un temps dévolu à la compréhension de la langue et à son observation, opérations nécessaires pour permettre les premières productions (Tabors 1997/2008 ; Blich et Drury 2015 ; Bao 2019), même si les conditions d'acquisition de la L2 ne sont pas optimales dans un environnement au sein duquel les interactions sont rarement duelles : « la plupart des enfants L2P font l'expérience de cette nouvelle langue dans une situation de groupe avec peu de langage étayant qui leur est adressé directement et qui essaye d'établir une communication dyadique adaptée spécifiquement à l'enfant » (De Houwer 2019 : 178).

Si pour certains, comme De Houwer (2019 ; 2021), les deux modes de bilinguisme précoce sont à distinguer nettement, tous les chercheurs n'ont pas des avis aussi tranchés (Butler 2013 ; Genesee 2010). Genesee, en particulier a une position plus nuancée quant à la distinction entre 2L1 et L2P :

« It is important to distinguish between these two forms of language learning because there may be differences with respect to their patterns and rates of development and possibly even the ultimate level of proficiency in the second language. However, it is not always easy to distinguish between simultaneous and successive dual language learning. First, we do not have an empirically-determined age that can be used to distinguish between simultaneous versus successive dual language learning because, at present, we do not have solid evidence concerning the precise ways in which these two forms of learning differ although we know that older second language learners (adolescents and adults) differ from simultaneous bilinguals. Second, some children's exposure to and acquisition of two languages during the preschool years may not fit neatly into either of these categories »<sup>70</sup> (op. cit. : 1).

Nous constatons sur notre terrain cette difficulté à déterminer un âge charnière entre 2L1 et L2P. Par ailleurs, les situations vécues par les enfants de migrants peuvent être très différentes du cas « idéal » d'enfant de linguiste, et beaucoup plus complexes. D'après Nap-Kolhoff, la distinction entre 2L1 et L2P « should be seen as a continuum »<sup>71</sup> (2010 : 195).

---

69 « Les enfants peuvent se retirer dans le silence et se désengager de l'interaction à l'école maternelle pendant des mois » (notre traduction).

70 « Il est important de faire la distinction entre ces deux formes d'apprentissage du langage car il peut y avoir des différences en ce qui concerne les modèles et les rythmes de développement et peut-être même le niveau final de maîtrise de la deuxième langue. Cependant, il n'est pas toujours facile de faire la distinction entre apprentissage bilingue simultané et successif. Premièrement, nous ne disposons pas d'un âge déterminé empiriquement qui puisse être utilisé pour faire la distinction entre l'apprentissage simultané et l'apprentissage successif car, à l'heure actuelle, nous n'avons pas de preuves solides concernant les manières précises dont ces deux formes d'apprentissage diffèrent, bien que nous sachions que les apprenants plus âgés d'une deuxième langue (adolescents et adultes) diffèrent des bilingues simultanés. Deuxièmement, l'exposition et l'acquisition de deux langues par certains enfants pendant les années préscolaires peuvent ne pas correspondre à l'une ou l'autre de ces catégories » (notre traduction).

71 « Devrait être considérée comme un continuum » (notre traduction).

## 2.2.5 Deux études L2P en milieu préscolaire

Les quelques études longitudinales L2P dont nous disposons sont anglophones, cette section leur est consacrée. Nous exposerons les résultats de deux études déjà anciennes sur l'acquisition de l'anglais L2 par des enfants dans des Kindergarten aux USA :

- celle de la thèse de Wong Fillmore (1976) intitulée « The second time around : cognitive and social strategies in second language acquisition », une étude dont Wray affirme que « it represents a pivotal point in research into how children learn a second language »<sup>72</sup> (2008 : 258). Nous n'avons pas pu disposer d'un accès direct aux résultats de cette thèse, nous nous sommes appuyée sur un article de 1979 :

- et celle de Tabors, dans un livre (1997/2008) qui fait suite à une thèse : « The development of communicative competence by second language learners in a nursery school classroom » (1987).

Wong Fillmore (1979) rend compte d'une étude longitudinale sur l'acquisition de l'anglais langue seconde par des enfants de 5 à 7 ans nouvellement arrivés aux Etats-Unis. Elle a apparié cinq enfants locuteurs de l'espagnol avec cinq camarades monolingues en anglais. Des séances de jeu entre ces enfants ont été filmées chaque semaine pendant une année scolaire avec l'objectif de « discover what social processes might be involved when children who need to learn a new language come into contact with those from whom they are to learn it – but with whom they cannot communicate easily »<sup>73</sup> (op. cit. : 205). Au bout de trois mois une des hispanophones, Nora, avait une avance considérable sur les quatre autres. Wong Fillmore s'est alors attachée à décrire les stratégies qui s'étaient avérées efficaces pour l'acquisition de L2, celles utilisées en particulier par Nora. L'auteure distingue deux types de stratégies qui se mêlent pour y parvenir, des stratégies sociales et des stratégies cognitives<sup>74</sup>.

● Les stratégies sociales : Pour établir une relation avec des locuteurs de la langue à apprendre de telle sorte qu'ils puissent prodiguer l'indispensable input, l'enfant a besoin de compétences sociales particulières d'autant plus qu'il ne peut pas s'appuyer sur des compétences linguistiques. Il se trouve face au problème suivant : « how to get along for a while without a common language, and how to get your friends to want to help you learn theirs »<sup>75</sup> (op. cit. : 208). Ainsi, Nora n'a pas attendu de parler anglais pour communiquer activement avec son partenaire : elle a fait en sorte de ne pas rester en dehors de la situation et de montrer que ça valait le coup de parler avec elle. Elle a très vite su donner l'impression qu'elle pouvait parler de façon à ce que son interlocuteur ne risque pas de rompre le contact ; « she came across as if she knew more than she actually did »<sup>76</sup> précise Wray (2008 : 259) jusqu'à créer des énoncés qui ne veulent rien dire, par exemple en ajoutant « in the high school » à un énoncé sans qu'il n'y ait aucun rapport de sens. Nora s'est ainsi appuyée sur l'aide de son camarade anglophone pour construire la langue petit à petit. Wong Fillmore remarque que Nora était clairement l'enfant la plus impliquée de l'échantillon dans la communication avec les anglophones. En revanche les enfants qui restaient plus à l'écart ont mis plus de temps pour apprendre la langue. Mais « the individual differences found among these five learners in this study had to do with the way in which the cognitive and social factors of language acquisition interact together »<sup>77</sup> (Wong Fillmore 1979 : 207). Pour

---

72 « Elle représente un tournant dans la recherche sur l'apprentissage d'une seconde langue par les enfants » (notre traduction).

73 « Découvrir les processus sociaux susceptibles d'intervenir lorsque les enfants qui doivent apprendre une nouvelle langue entrent en contact avec ceux dont ils doivent apprendre la langue - mais avec lesquels ils ne peuvent pas communiquer facilement » (notre traduction).

74 Notons que Pujol Berché (1993) distingue aussi, dans un article consacré aux enfants 2L1, des processus sociaux et des processus cognitifs d'acquisition.

75 « Comment se débrouiller pendant un certain temps sans langue commune et comment faire en sorte que ses amis veuillent l'aider à apprendre la leur » (notre traduction).

76 « Elle donnait l'impression d'en savoir plus qu'elle n'en savait en réalité » (notre traduction).

77 « Les différences individuelles constatées parmi les cinq apprenants de cette étude sont liées à la manière dont les facteurs cognitifs et sociaux de l'acquisition d'une langue interagissent » (notre traduction).

l'auteure ces savoir-faire sociaux sont indispensables à la mise en œuvre ultérieure de stratégies cognitives.

● Les stratégies cognitives : La première étape consiste à comprendre avant de pouvoir produire de la langue. L'utilisation des informations données par le contexte pour interpréter les discours est donc une stratégie importante. Ensuite les enfants observés se sont saisis de formules figées (formulaic expressions) qu'ils ont utilisées de façon non analysée. Wong Fillmore dresse ainsi une longue liste de ces formules dont on pourrait donner un équivalent en français dans le même type de situation : *regarde, attends une minute, fais-moi voir, donne-moi ça, allons-y, je m'en fiche, tu sais quoi, je veux jouer, à mon tour, etc.*, expressions toutes liées aux activités courantes et qu'ils apprennent à utiliser en situation. C'est en les utilisant qu'ils vont pouvoir vérifier s'ils en ont véritablement saisi la signification. Pour Wong Fillmore, cette étape est centrale pour l'acquisition de la langue, premièrement, parce qu'elle va permettre à l'enfant de commencer à parler bien avant de maîtriser la structuration de la langue et, deuxièmement, parce que c'est l'existence de ce stock de formules qui va servir de premiers matériaux pour l'analyse linguistique. L'analyse consiste alors à repérer comment les parties de formules varient en fonction de la situation, et quels morceaux de ces expressions sont similaires à des morceaux tirés d'autres énoncés. Wong Fillmore précise : « at that point, these formulas become formulaic frames with analysed slots »<sup>78</sup> (op. cit. : 213), comme par exemple : « I (don't) wanna + slot ». Alors, les constituants de l'expression figée peuvent être remplacés par d'autres de même valeur sémantique, et l'apprenant peut concevoir petit à petit une structure plus abstraite qui servira de modèle pour construire des énoncés similaires. Le processus d'analyse graduelle des formules produit des modèles de phrases qui permettent à l'apprenant de construire ses propres énoncés. Au cours de ce processus, il est possible que certains morphèmes grammaticaux ou certaines distinctions soient perdus, l'apprenant ne pouvant tenir compte de tous les détails.

Se détachent ici trois étapes successives :

- tout d'abord l'utilisation de formules figées,
- une première analyse de ces formules qui va permettre de faire varier un constituant d'un modèle (frame and slot),
- des analyses plus complexes qui permettent de construire des modèles de construction plus abstraits et des énoncés plus créatifs.

Les stratégies sociales et cognitives sont mises en œuvre ensemble. Wong Fillmore les présente dans un tableau<sup>79</sup> et les énonce sous la forme de consignes données à l'apprenant.

**Tableau 8 : Stratégies d'acquisition de la L2 précoce (Wong Fillmore 1979 : 209)**

Stratégies sociales	Stratégies cognitives
S1 : Rejoignez un groupe et agissez comme si vous compreniez ce qui se passe, même si vous ne comprenez pas.	C1 : Partez du principe que ce que les gens disent a un rapport direct avec la situation actuelle, ou avec leur ou votre expérience en cours. Méta-stratégie : devinez.
S2 : Donnez l'impression, avec quelques mots bien choisis, que vous pouvez parler la langue.	C2 : Saisissez-vous d'expressions figées que vous comprenez et commencez à parler. C3 : Recherchez des éléments récurrents dans les expressions figées que vous connaissez.
S3 : Comptez sur l'aide de vos amis	C4 : Tirez le meilleur parti de ce que vous avez. C5 : Commencez par travailler sur les choses importantes : gardez les détails pour plus tard.

78 « A ce moment-là, ces formules figées deviennent des cadres formulaiques avec des slots analysés » (notre traduction).

79 Texte traduit pas nos soins.

Dans *One child, two langage*, Tabors (1997/2008) observe une classe plurilingue d'enfants de 2 à 5 ans. Elle dégage quatre périodes dans le développement de la langue seconde :

- Une première période d'utilisation de la L1 : l'auteure fait remarquer que ce mode de communication n'est efficace que dans certaines situations, de jeu ou de manipulation, quand le contexte suffit à inférer le sens. Saville-Troike a observé également cette attitude qu'elle nomme *dilingual discourse* et qu'elle définit comme « interactive use of non-mutually comprehended languages by participants in a communicative event »<sup>80</sup> (1987 : 82). Dans cet article, elle décrit ce comportement chez deux frères âgés de 3 et 4 ans, originaires de Taiwan, qui communiquent ainsi, entre eux mais aussi avec les adultes anglophones. Elle fait remarquer que, les échanges de ce type – chacun parlant sa langue - remplissent la fonction de maintenir le contact entre les interlocuteurs, mais qu'ils peuvent aussi, relativement souvent, permettre de communiquer de façon assez efficace : « their interactions, in addition to fulfilling a phatic function, surprisingly often yielded a meaningful exchange of information, and speakers even accomplished specific communicative objectives (though it must be noted that they were just as often unsuccessful in this regard) »<sup>81</sup> (op. cit. : 86). Elle donne des exemples de situations où les enfants et l'adulte communiquent sur le même sujet, et fait remarquer que ce qui permet l'échange c'est l'existence d'une structure de l'interaction et le fait que les enfants en aient l'expérience - Bruner l'aurait appelé format. La connaissance de ces schémas interactifs permet à chaque interlocuteur de faire des hypothèses sur le sens des énoncés. Saville-Troike observe que plus l'enfant est grand, plus il est habile à cette négociation du sens, mais aussi que l'enfant plus âgé utilise moins le *dilingual discourse* dans la mesure où il a acquis « the metalinguistic recognition that they spoke different languages »<sup>82</sup> (op. cit. : 85) et qu'il sait qu'il sera difficilement compris.

- Une seconde période non verbale (*silent period*) : Il existe alors des formes variées de communication non verbale, autrement dit multimodale, mais ces stratégies ne sont pas toujours efficaces, elles peuvent permettre d'obtenir de l'attention, de montrer, demander, protester, mais pas de réaliser des intentions de communication plus complexes ou plus abstraites. Et, dit Tabors, la conséquence en est que ces enfants sont souvent ignorés ou invisibilisés par les natifs. Cependant lors de cette période, l'enfant recueille des données linguistiques avec 2 types de stratégies : l'observation active des natifs (*spectating*) et un entraînement silencieux par répétition (*rehearsing*) sous forme de « private speech » : les enfants répètent ce qui se dit autour d'eux, souvent les fins de phrases et s'entraînent à la production des sons de la L2 dans des sortes de jeux phonologiques qu'ils inventent. Saville-Troike (1988) a observé ces phénomènes de « private speech » en équipant des enfants de micros portatifs en tout début d'acquisition L2. Elle parle de « self-stimulating language use » grâce à la répétition, le plus souvent immédiate, de mots ou des fins d'énoncés, la longueur de la répétition étant en rapport avec l'âge. Plus récemment, Prax-Dubois et Hélot font des observations similaires dans une école maternelle à la Réunion : « when silence is active, it gives way to inner speech » (2020 : 51). Le discours pour soi permet de s'entraîner à parler en L2, en prenant garde au sens ou aux sons. Saville-Troike montre dans des exemples que les reprises de mots ou phrases en anglais sont faites dans des situations appropriées, avec fréquemment l'intégration d'énoncés en l'anglais dans la L1 ; les enfants produisent aussi des traductions explicites ou des phrases pour eux-mêmes pendant cette période silencieuse, la capacité à produire la L2 dans le discours pour soi étant en avance sur la production à voix haute, comme dans ces exemples : « Mine is let's go. (i.e. 'I will leave') » ; « My it's go house in. (i.e. 'I am going into the house') » (1988 : 585). Les enfants portent aussi attention aux

---

80 « L'utilisation en interaction de langues sans intercompréhension possible par les participants à une situation de communication » (notre traduction).

81 « Leurs interactions, en plus de remplir une fonction phatique, ont étonnamment souvent donné lieu à un échange d'informations significatif, et les locuteurs ont même atteint des objectifs de communication spécifiques (bien qu'il faille noter qu'ils ont tout aussi souvent échoué à cet égard) » (notre traduction).

82 « La reconnaissance métalinguistique du fait qu'ils parlaient des langues différentes » (notre traduction).

sonorités de la langue et ils jouent avec les sons, en créant des sortes de ritournelles rythmiques, comme dans ces deux exemples : « Walking, walking, walk. Walking, walking, walk. (Chanted while walking) » ; « Quick. Quick, quick. Quickly. Quick » (Saville-Troike 1988 : 584).

Si le discours pour soi sert l'apprentissage de la L2, il peut avoir aussi pour rôle de guider la tâche dans la L1 ; García (2011 : 50) donne l'exemple d'un enfant qui doit écrire « d's » en anglais et ponctue l'exécution de cette tâche en commentant ses actions en espagnol.

- Une troisième période basée sur l'utilisation d'holophrases et de chunks : les enfants se constituent un premier vocabulaire grâce à la question « what's this ? » introduisant la dénomination, puis ils utilisent des holophrases et des expressions figées en situation (Tabors et Snow 1994), pour former des énoncés de type télégraphique comprenant quelques mots de contenu sans mots de liaison.

- Une quatrième période de discours formulaïque lors de laquelle les enfants combinent des chunks avec des mots. Cette période amorce l'utilisation de cadres préfabriqués avec des espaces à remplir (*frames and slots*), comme par exemple « I want + ... » ou « I do + ... » (Tabors 1997/2008 : 60). Ce type de construction va alors permettre d'entrer progressivement dans :

- Un usage « créatif » de la L2, ce que Tabors nomme « productive language use » et qu'elle définit comme le moment où les enfants « can begin building their own sentences, not just continuing to repeat formulaic phrases »<sup>83</sup> (1997/2008 : 59), quand les enfants ont acquis assez de vocabulaire et de constructions, et qu'ils sont en mesure d'analyser ce qu'ils entendent et de faire des hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

## 2.2.6 L'apprentissage de la L2 diffère-t-il de celui de la L1 ?

Ainsi, nous retrouvons dans les observations de la L2 par Wong Fillmore et par Tabors, une similitude très forte avec ce que nous avons exposé pour la L1. Or, l'article de Wong Fillmore (1979) sur les enfants L2P a été écrit bien avant les premiers travaux des modèles UBT d'acquisition de la L1. La première édition du livre de Tabors (1997), plus récente, date d'avant les articles importants de Tomasello ou de Lieven cités dans le chapitre 1, mais cette étude n'a eu apparemment que peu de retentissement parmi les chercheurs car elle est très peu citée en référence. Les similitudes entre ces deux modèles portent sur les termes utilisés : « formulaic frames with analyzed slots » (Wong Fillmore 1979 : 213), « frame-and-slot » ou « schémas-pivots » et sur la méthode : on retrouve des listes de productions enfantines de même structure, telles que celle des énoncés initiés par « how do you do » établie par Wong Fillmore (1979 : 214) ou celles de Dabrowska et Lieven (2005) ou Lieven et al. (2003 : 345). Or il semblerait qu'il y ait une ignorance complète entre ces deux approches, aucune des bibliographies parcourues dans les travaux plus récents ne fait apparaître de lien entre elles. Elles ressortent de deux domaines de recherche distincts : l'acquisition d'une langue seconde par de jeunes enfants et l'acquisition monolingue du langage. Il est en revanche plus facile de saisir le lien existant entre les travaux de Wong Fillmore en L2 et ceux à peine antérieurs concernant la L1 (Bloom 1970 ; Brown 1973 ; Clark 1974 ; Braine 1976) (section 1.2.4). N'ayant pas eu accès à la thèse de Wong Fillmore, nous n'avons hélas pas pu le vérifier dans sa bibliographie (celle de l'article de 1979 est très succincte), mais Wong Fillmore ne pouvait ignorer les travaux de son époque sur l'acquisition de la L1<sup>84</sup>. Les travaux de Wong Fillmore et Tabors, et les modèles UBT produits à partir des années 2000 sont en

---

83 « Peuvent commencer à construire leurs propres phrases et ne pas juste continuer à répéter des formules figées » (notre traduction).

84 Lily Wong Fillmore appartenait au même milieu universitaire que ces auteurs, et elle était mariée depuis 1972 avec Charles Fillmore, linguiste, dont les travaux sont à l'origine de la grammaire de construction.



fait issus de la même filiation, celle des recherches ayant montré le rôle du caractère formulaïque de la grammaire de l'enfant.

Le développement formulaïque de la langue a été montré pour la L1 et pour la L2 depuis les années 70 par la recherche anglophone (Wray et Perkins 2000). Perez-Betta (2015 : 63) s'intéresse à l'utilisation du « langage préfabriqué » dans l'enseignement/apprentissage du français L2. Dans une revue de littérature sur l'usage de formules par les jeunes enfants en L1 et en L2, elle constate que les processus d'acquisition de séquences préfabriquées qui sont ensuite analysées opèrent en L2 comme en L1. Mais, d'après elle, il semblerait que les enfants utilisent encore plus les séquences préfabriquées en L2 qu'en L1. Pour appuyer cette affirmation, elle cite Wong Fillmore (1979), Hakuta (1974) - qui montre comment une petite japonaise de cinq ans apprenant l'anglais mémorise d'abord des formules avant d'atteindre une compétence plus créative de la langue – et Vihman (1982) qui observe que sa fille de 2 ans procède par formules en L2, alors qu'elle semble construire la L1 mot à mot. L'étude de cas multiples de Nap-Kolhoff (2010) sur le développement bilingue turc-néerlandais de sept enfants de 2 à 4 ans, d'après un recueil audio longitudinal de données spontanées, aboutit à des observations similaires : parlant de Mehmet, l'un des enfants, elle constate : « most of his longer utterances were either fixed expressions or pivot schemas »<sup>85</sup> (op. cit. : 184).

Les théories basées sur l'usage se sont construites tout d'abord autour de l'acquisition L1, mais de plus en plus de recherches concernent également la L2, et constatent que les premières combinaisons de mots sont analogues à celles observées chez les très jeunes enfants, y compris pour les adultes :

« Unless there is evidence to the contrary, it is a reasonable default expectation that naturalistic SLA develops in broadly the same fashion as does L1 - from formulae, through low-scope patterns, to constructions - and that this development similarly reflects the influences of type and token frequencies in the input »<sup>86</sup> (Ellis 2001 : 17-18).

Et depuis peu un ensemble de recherches basées sur l'usage s'intéresse au code-switching chez les jeunes enfants bilingues (Quick, Lieven, and Tomasello 2016 ; Hartmann und Quick 2021). D'après Hakimov et Backus (2021), les théories basées sur l'usage se révèlent en effet particulièrement adaptées pour proposer une théorie plus unifiée sur le comportement langagier et le changement linguistique dans les situations de contact de langues.

Nous sommes maintenant en mesure de proposer une grille qui mette en parallèle les acquisitions L1 et L2, en complétant la grille proposée à la fin du chapitre 1.

---

85 « La plupart de ses énoncés les plus longs sont des expressions fixes ou des schémas-pivots » (notre traduction).

86 « jusqu'à preuve du contraire, on peut raisonnablement s'attendre par défaut à ce que l'acquisition naturelle L2 se développe globalement de la même manière que la L1 - des formules aux constructions en passant par les modèles de faible échelle - et que ce développement reflète de manière similaire les influences des fréquences de types et d'occurrence dans l'input » (notre traduction).

**Tableau 9 : Grille de comparaison des étapes de développement monolingue et bilingue**

Repères dans l'évolution du langage entre 2 et 7 ans (Canut et al. 2012 : 43-44, 2018, 2021)	Evolution langagière en L1 (Tomasello 2015 ; Dabrowska et Lieven 2005)	Développement L2 précoce ( Wong Fillmore 1979 ; Tabors 1997/2008 ; Saviile-Troïke 1987, 1988)
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mots isolés</li> <li>■ Constructions simples, de 2 à quelques mots</li> <li>■ Constructions simples multiples, juxtaposées ou coordonnées, et capacité à raconter une petite histoire</li> <li>■ Enoncés avec une construction complexe ; expression d'idées plus abstraites et décontextualisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enoncés de 1-2 mots / holophrases</li> <li>● Schémas-pivots (structure mot pivot avec slot)</li> <li>● Constructions basées sur l'item Inventaire de constructions indépendantes liées au contexte, juxtaposées ou emboîtées</li> <li>● Constructions complexes et plus abstraites</li> <li>● De plus en plus de généralisation et d'abstraction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilisation L1 (<i>dilingual discourse</i>)</li> <li>● Période non verbale (<i>silent period</i>)</li> <li>● Holophrases et chunks en situation (<i>telegraphic speech</i>)</li> <li>● Combinaisons de chunks et de mots, selon le modèle <i>frame-and-slot</i> Discours formulaire (<i>formulaic speech</i>)</li> <li>● Usage « créatif » de la L2 (<i>productive language use</i>)</li> </ul>

Cet examen des connaissances sur l'acquisition précoce de plusieurs langues nous a permis de circonscrire les informations manquantes, et de nous appuyer sur les recherches existantes pour établir un cadre qui nous permettra d'analyser l'évolution langagière des enfants de migrants entre 3 et 6 ans.

## 2.3 Le bilinguisme et les bilingues

L'individu qui acquiert une deuxième, troisième ou énième langue devient bilingue ou plurilingue : « l'acquisition d'une L2 ou d'une langue étrangère et le bilinguisme sont intimement liés : l'acquisition d'une L2 aboutit à une sorte de bilinguisme, où la L2 sera utilisée en complémentarité avec la première langue (L1) et éventuellement d'autres langues » (Köpke 2021 : 261). Mais pour la recherche, les perspectives sont différentes : en acquisition on met l'accent sur le processus même de l'acquisition – ce qui nous a intéressé jusqu'ici - dans les études sur le bilinguisme, sur l'utilisation que le bilingue fait de ses langues. C'est cette deuxième perspective qui guidera maintenant notre exposé. Alors que nous avons jusqu'ici parlé des langues en tant qu'entités distinctes, elles seront considérées ici sous le prisme des liens qu'elles entretiennent entre elles.

Nous avons abordé jusqu'ici la question de l'acquisition bilingue en nous concentrant sur le développement d'une langue. Or l'individu bilingue n'est pas la somme de deux monolingues car les langues qu'il utilise sont en constante interaction, comme le montrent les définitions du bilinguisme, du répertoire linguistique et de la compétence plurilingue. Nous nous intéresserons ensuite aux différentes écoles qui ont étudié les interrelations entre les langues du bilingue, à savoir les recherches sur les alternances codiques et celles autour du translanguaging, ce qui nous permettra de revenir sur la notion d'interdépendance des langues. Et enfin nous ferons état de travaux récents qui montrent que le jeune bilingue peut construire une langue à partir de l'utilisation d'un parler mixte.

### 2.3.1 Définir le bilinguisme et le bilingue

La définition du bilinguisme à un niveau individuel a profondément évolué durant les dernières décennies. Le linguiste américain Bloomfield le concevait comme une maîtrise parfaite de deux langues. Certains le décrivaient encore récemment de façon analogue : « être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance » (Hagège 1996 : 218), mais selon cette *perspective maximaliste* (Eisenclas et Schalley 2020 ; Hélot 2006), il n'existerait qu'un petit nombre de bilingues, à savoir « certains interprètes, traducteurs, professeurs de langues et chercheurs » (Grosjean 2015 : 15). Or le bilinguisme n'a rien d'exceptionnel, il est au contraire le fait de plus de la moitié de l'humanité (op. cit.), y compris parmi les enfants : « throughout the world, bilingual children are the norm »<sup>87</sup> (García 2009a : 140 ; Butler 2013 ; Skutnabb-Kangas 1989). Aujourd'hui, le bilinguisme est défini de façon plus *minimaliste* comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (Grosjean 2015 : 16 ; Kail 2015 ; Abdelilah-Bauer 2006), et par conséquent, on considérera comme bilingue « toute personne qui utilise régulièrement deux langues » (Py et Gajo 2013 : 75). Cette définition large accroît considérablement la catégorie des bilingues et la rend très hétérogène, mais d'après Butler (2013), elle a le mérite de relier deux champs de recherches, celui sur les processus de développement de la L2 et celui sur le bi/plurilinguisme.

Ainsi la définition du bilinguisme pose la question du degré de maîtrise des langues par l'individu (Gadet et Varro 2006 ; Edwards 2013), et donc de la mesure de ses compétences dans ces langues. Or nombreux sont les paramètres à prendre en compte « Given the four basic skills (listening, speaking, reading, and writing), and given further subdivisions so as to take into account divergent possibilities under headings like vocabulary, grammar, and pronunciation, we soon arrive at a considerable number of important elements. »<sup>88</sup> (op. cit. : 12). Par ailleurs, il s'avère déjà difficile d'évaluer la compétence dans une seule langue, alors dans plus d'une langue, la difficulté est exponentielle. L'évaluation porte plus souvent sur les connaissances scolaires et écrites que sur la compétence de communication car « il est évidemment plus facile de concevoir et de corriger un test sur les connaissances en morphologie du verbe que de repérer puis d'analyser des changements de langue spontanés dans un enregistrement « naturel » » (Py et Gajo 2013 : 81). Or une compétence écrite ne garantit pas la capacité à interagir oralement, l'inverse étant également vrai, et la définition du bilingue par ses compétences dans chaque langue fait encourir le danger d'assimiler le bilinguisme à deux monolinguisms, et de considérer chaque langue comme un tout isolé, d'autant plus que les repères utilisés dans les évaluations sont le plus souvent calqués sur les normes monolingues<sup>89</sup>.

Il existe sans doute autant de bilinguismes que de bilingues, et les typologies sont nombreuses (Kail 2015), reflétant le caractère multidimensionnel du plurilinguisme. Butler liste les différentes dimensions considérées :

« the relationship between language proficiencies in two languages (as seen in *balanced* and *dominant* bilinguals); the functional ability (*receptive* and *productive* bilinguals); the age of acquisition (*simultaneous*, *sequential*, and *late* bilinguals); the organization of linguistic codes and meaning units (*compound*, *coordinate*, and *subordinate* bilinguals); language status and learning environments (*elite/elective* and *folk/circumstantial*)

87 « A travers le monde, les enfants bilingues sont la norme » (notre traduction).

88 « Si l'on considère les quatre compétences de base (écouter, parler, lire et écrire), et si l'on subdivise encore ces compétences pour tenir compte des différentes possibilités dans les domaines du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation, nous arrivons rapidement à un nombre considérable d'éléments importants » (notre traduction).

89 Ceci pose la question de la pertinence de l'évaluation institutionnelle des compétences langagières des enfants bilingues à l'école maternelle, ne considérant que le français.

bilinguals); the effect of L2 learning on the retention of L1 (*additive* and *subtractive* bilinguals); cultural identity (...), and so forth. »<sup>90</sup> (Butler 2013 : 122).

Nous nous attarderons uniquement sur les catégories qui peuvent nous intéresser dans le cadre de notre recherche. Nous avons déjà traité de l'incidence de l'âge sur l'acquisition. Une autre notion à prendre en compte dans le développement du bilinguisme chez les enfants : le bilinguisme est qualifié d'*additif* si toutes les compétences sont développées dans les deux langues (Abdelilah-Bauer 2006). Le double concept de bilinguisme *additif / soustractif*, introduit par Lambert<sup>91</sup> en 1974, est aujourd'hui discuté, car la différence de compétence est très liée aux représentations et à la valorisation/minorisation des langues dans l'entourage de l'enfant : « dans la bilingualité soustractive, la deuxième langue, plus prestigieuse que la langue maternelle, vient remplacer celle-ci et est apprise au détriment de la langue maternelle. C'est le cas de l'enfant issu d'une minorité, auquel la scolarisation impose la langue dominante plus prestigieuse comme seule langue d'accès à l'écrit » (Hamers 2005 : 279). Wong Fillmore dans un article au titre évocateur, *When Learning a Second Language Means Losing the First*, montre que nombre d'enfants issus de minorités linguistiques aux USA perdent rapidement la langue familiale au profit de l'anglais langue seconde : « The younger children are when they encounter these assimilative forces, the greater the effect on their primary languages. It is especially problematic for children in the preschool period, that is, under the age of 5. At this age, children have simply not reached a stable enough command of their native language not to be affected by contact with a language that is promoted as heavily as English is in this society »<sup>92</sup> (1991 : 342). Paradis (2011) fait remarquer qu'une exposition trop précoce coûterait le maintien de la L1 ; or le maintien de la L1 a beaucoup de bénéfices cognitifs psychosociaux pour les enfants des minorités.

Les catégorisations listées ci-dessus ont été très utilisées par les chercheurs, cependant, pour certains, elles ne permettent pas de saisir toute la complexité du bi/plurilinguisme. Ainsi, Grosjean (2015) juge qu'il peut être réducteur de caractériser les bilingues. Pour lui, le bilingue équilibré n'existe pas, la différence réside dans la valorisation de la L1, qui a « une influence positive sur les résultats scolaires et sur la maîtrise de la L2 » (Hamers 2005 : 286). Le développement du bilinguisme est déterminé par de très nombreux facteurs tenant non seulement à l'individu mais aussi aux contextes dans lesquels il vit et communique dans différentes langues (Billiez 2011). Butler (2013), après avoir inventorié et comparé les différentes classifications du bilinguisme, fait remarquer qu'elles ne permettent pas d'appréhender les phénomènes bilingues dans toute leur profondeur pour trois raisons :

- Ces phénomènes seraient caractérisés plus justement dans des continuums que dans des catégories, Butler donne l'exemple des bilinguismes précoce et tardif entre lesquels il est impossible de fixer un seuil. Nous avons déjà mentionné des réserves similaires de Genesse (2010) et Nap-Kolhoff (2010) quant à l'existence d'un seuil entre 2L1 et L2P.

- Ces catégories ne tiennent pas assez compte des contextes d'usage des langues ; il est ainsi très rare que le bilingue ait des compétences équivalentes dans ses deux langues, il y a

90 « La relation entre les compétences linguistiques dans les deux langues (comme on le voit chez les bilingues *équilibrés* ou *dominants*) ; l'aptitude fonctionnelle (bilingues *réceptifs* ou *productifs*) ; l'âge d'acquisition (bilingues *simultanés*, *successifs* ou *tardifs*) ; l'organisation des codes linguistiques et des unités de signification (bilingues *composés*, *coordonnés* ou *subordonnés*) ; les statuts des langues et les environnements d'apprentissage (bilinguismes *de l'élite/choisis* ou *du peuple/de circonstance*) ; l'effet de l'apprentissage de la L2 sur la rétention de la L1 (bilingues *additifs* ou *soustractifs*) ; l'identité culturelle (...), et ainsi de suite » (notre traduction).

91 Lambert W. E. (1974). « Culture and language as factors in learning and education ». In Aboud F. E. et Meade R. D. (éds) *Cultural factors in learning and education*, Bellingham, WA, Western Washington State University.

92 « Plus les enfants sont jeunes lorsqu'ils sont confrontés à ces forces d'assimilation, plus l'effet sur leurs langues primaires est important. C'est particulièrement problématique pour les enfants de la période préscolaire, c'est-à-dire les enfants de moins de 5 ans. À cet âge, les enfants n'ont tout simplement pas atteint une maîtrise suffisamment stable de leur langue maternelle pour ne pas être affectés par le contact avec une langue qui est promue aussi fortement que l'est l'anglais dans cette société » (notre traduction).

toujours une complémentarité dans l'utilisation des langues qui se répartissent les domaines d'usage (Grosjean 2015)<sup>93</sup>.

- Et enfin, elles oublient trop souvent le caractère dynamique du bilinguisme qui est en perpétuelle évolution au cours de la vie des individus.

Ainsi de nombreux aspects interviennent dans la caractérisation des bilingues et des bilinguismes. Pour Py et Gajo (2013), définir la personne bilingue demande de prendre en compte trois aspects liés et complémentaires : les « pratiques ou usages » des langues, les connaissances linguistiques et la maîtrise des langues, et la satisfaction des attentes sociales de l'entourage. On comprend mieux dès lors la nécessité d'une approche pluridisciplinaire (Gadet et Varro 2006).

A cette conception du bilinguisme correspond une représentation du bilingue comme ayant « sa propre identité linguistique qui doit être analysée et décrite en tant que telle » (Grosjean 2015 : 34), ce qui implique d'« exercer plus que jamais une sociolinguistique du locuteur, celle qui étudie de quelles façons les situations de contact construisent les répertoires et les apprentissages, comment s'élaborent les ressources mises en jeu dans les pratiques langagières observées dans les interactions » (Deprez 2006 : 125).

Par ailleurs, la conception large du bi-plurilinguisme fait appel aux notions de répertoires et compétences plurilingues ; d'après Py et Gajo il est d'ailleurs préférable de parler de répertoire que de connaissances (2013 : 80).

### 2.3.2 Répertoire et compétence plurilingues

Ainsi plutôt que de considérer les langues et les compétences des bilingues comme séparées, on préférera parler de « compétence plurilingue et pluriculturelle » (désormais CPP), notion qui insiste plus sur l'idée d'une compétence unique, composite et plurielle. Ici se fait jour une vision du plurilinguisme, non comme plusieurs entités monolingues juxtaposées mais comme une seule entité au sein de laquelle les langues du sujet circulent, se complètent, dialoguent entre elles (Castellotti 2008). La CPP est une notion fondatrice dans le cadre de la construction européenne. Voici la définition qu'en donne le Conseil de l'Europe :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voir partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné »<sup>94</sup> (Coste, Moore et Zarate 1997/2009 : 11).

Nous sommes donc loin du modèle traditionnel du bilinguisme comme la juxtaposition de deux monolinguisms, vision contestée par Grosjean : « un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière » (2015 : 33). La notion de CPP est en revanche proche de celle de « répertoire verbal » définie par Gumperz (1964) (section 2.1.4) comme l'ensemble des ressources linguistiques du locuteur : ce répertoire contient « all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose

93 Huston (1999 : 61) dit que ses deux langues ont chacune leur domaines de prédilection : au français les conversations intellectuelles et les choses apprises à l'âge adulte, et à l'anglais, les moments de délire, de défoulement et les jurons.

94 Le Conseil de l'Europe a défini un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL 2001). Nous avons préféré ici à la définition officielle du CECRL la définition proposée par Coste, Moore et Zarate.

among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey »<sup>95</sup> (137-138). Le locuteur a un répertoire langagier au sein duquel il peut faire appel à différentes compétences linguistiques en fonction de la situation. Le sujet plurilingue utilisera ainsi un mot ou une phrase dans telle ou telle langue avec tel ou tel interlocuteur. La CPP est également en accord avec l'hypothèse d'une interdépendance des langues et de l'existence d'une « compétence sous-jacente commune » aux deux langues (Cummins 2005) (section 2.1.2). Jusqu'ici nous avons traité de l'acquisition d'une langue indépendamment du reste du répertoire linguistique. Or la définition du bilinguisme, et celle de la CPP que nous venons d'évoquer nous appellent à considérer les liens entre les langues du locuteur, ainsi que les passages de l'une à l'autre, qui peuvent prendre diverses formes.

### 2.3.3 Les alternances codiques

L'approche des alternances codiques a permis de repenser la notion de compétence bilingue et d'arriver à l'idée qu'« il est souvent impossible d'isoler les codes dans les productions des bilingues » (Alby 2013 : 54-55). Les travaux de Lüdi et Py (1986/2013) sur le « parler bilingue » et les « marques transcodiques » ont initié cette approche. Ils ont observé le *parler bilingue*, une mise en mots utilisant deux systèmes linguistiques, et comportant des *alternances codiques*, qui « font partie de la « boîte à outils » du locuteur bilingue » et constituent une pratique ordinaire des bilingues (Py 1991 : 151 ; Kail 2015). Ce type de phénomène a été désigné par de nombreux termes, dont « alternance de langues (ou alternance codique), traduction possible de code-switching » (Léglise 2021a : 23). Les alternances appartiennent à « l'ensemble plus large des *marques transcodiques*, référant à « l'ensemble des phénomènes de contact linguistique, tels que code-switch, mélange de langue, interférence, emprunt, etc. » (Lüdi, 1991, p. 54) » (Alby 2013 : 43).

L'alternance des codes doit être vue comme « la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence individuelle originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées » (Causa et Stratilaki-Klein 2022 : 2). En effet, les langues du bilingue sont constamment activées à des degrés divers et elles interagissent en permanence (Kail 2015). Les alternances ont été étudiées selon différentes perspectives, une approche formelle de description linguistique, une approche conversationnelle qui s'intéresse au rôle pragmatique de l'alternance dans les interactions, et une approche sociale qui étudie la signification souvent identitaire que revêt le choix l'alternance pour le locuteur (Alby 2013). Ainsi le parler bilingue ordinaire peut être étudié d'un point de vue grammatical, ou selon sa « portée conversationnelle (le changement de langue répond dans la plupart des cas à une intention de communication) » (Moore 2006: 156).

Sur le plan formel, le code-switching respecte les contraintes de construction propres à chaque langue. D'après Genesee il peut porter sur des niveaux différents, à savoir les niveaux :

- phonologique, par exemple dans des mots constitués de segments phonétiques provenant de deux langues ;
- morphologique, en cas de mélange de morphèmes grammaticaux, par exemple quand le suffixe *ing* anglais est placé après un radical issu d'une autre langue ;
- lexical, quand un mot d'une autre langue, souvent un nom, est utilisé ; c'est le type le plus fréquent de mixing ;
- « phrasal », c'est-à-dire portant sur un syntagme, par exemple: « I ask him que yo voy a casa »

---

95 « Toutes les façons admises de formuler des messages. Il fournit les armes de la communication quotidienne. Les locuteurs choisissent parmi cet arsenal en fonction des significations qu'ils souhaitent transmettre » (notre traduction).

- syntaxique, avec l'utilisation d'une structure d'une autre langue, par exemple l'apposition typique du français transférée à l'anglais dans « they open, the windows ? », ou la place de l'adjectif qualificatif à la française dans « a house pink » ;
- sémantique, comme dans « open the lights », *open* étant traduit du français ;
- pragmatique, quand le mixing est utilisé afin de retenir l'attention de tel ou tel locuteur (Genesee 1989/2000 : 307-308, les exemples sont issus de cet article).

L'approche conversationnelle observe différentes formes de ce dernier type d'alternances :

- dans le cours de l'interaction, les interlocuteurs changent de langue (en fonction du thème par exemple) ;
- chacun parle une langue et se tient à son choix ;
- les langues sont mélangées en permanence. Cette dernière forme a souvent été vue comme une réponse à des lacunes dans une langue. Mais l'alternance ne doit pas être vue comme une déficience de la compétence linguistique mais plutôt comme une ressource supplémentaire (Alby 2013). Les études qui se sont intéressées aux raisons qui motivent les choix de langues constatent que les locuteurs mettent leurs compétences variables en fonction des langues au profit d'enjeux discursifs et sociaux et qu'ils utilisent leurs répertoires d'une façon personnalisée et adaptée à la situation. Les phénomènes d'alternance peuvent être alors vus comme « des indices de la mobilité du locuteur pendant l'élaboration de son discours » (Calinon et Thamin 2019 : 89).

Cependant, la notion d'alternance ne permettrait pas de rendre compte de tous les phénomènes observés (Léglise 2018 ; Li Wei 2018 ; Moore 2020). Dans les contextes actuels de super-diversité (section 3.1.1) des notions sociolinguistiques telles que celle de code-switching ne seraient plus adéquates pour décrire les « mélanges » extrêmement complexes observés : « in superdiverse environments (...), people appear to take any linguistic and communicative resource available to them – a broad range, typically, in superdiverse contexts – and blend them into hugely complex linguistic and semiotic forms »<sup>96</sup> (Blommaert 2014 : 7).

### 2.3.4 Le translanguaging

Le translanguaging a été mis en avant récemment par les travaux anglophones de García (García et Kleyn 2016) et a donné lieu à un nombre considérable de recherches dans le monde entier. Le terme de "translanguaging" est une traduction par Baker<sup>97</sup> du terme gallois "trawsieithu" utilisé pour la première fois par Williams pour désigner une pratique pédagogique consistant à demander aux élèves des classes bilingues gallois/anglais d'alterner les langues (García et Lin 2017). La notion s'inscrit dans une approche du bilinguisme centrée sur les pratiques langagières des bilingues pour lesquels il s'agit d'un mode ordinaire de communication que de mélanger les langues qu'ils ont en commun (García 2017 : 17). García et Kleyn donnent la définition suivante : « translanguaging refers to the deployment of a speaker's full linguistic repertoire »<sup>98</sup> (2016 : 14).

Le terme translanguaging est extrêmement difficile à traduire en français ; il est d'ailleurs le plus souvent utilisé tel quel dans la littérature francophone. Certains, néanmoins, se sont essayés à des traductions en français. Gentil (2019) les a recensées et en a analysé la pertinence. Le préfixe trans- signifie *au-delà* : dans *translanguaging*, il s'agit d'aller *au-delà* des frontières entre les langues, dans une conception d'une seule compétence linguistique

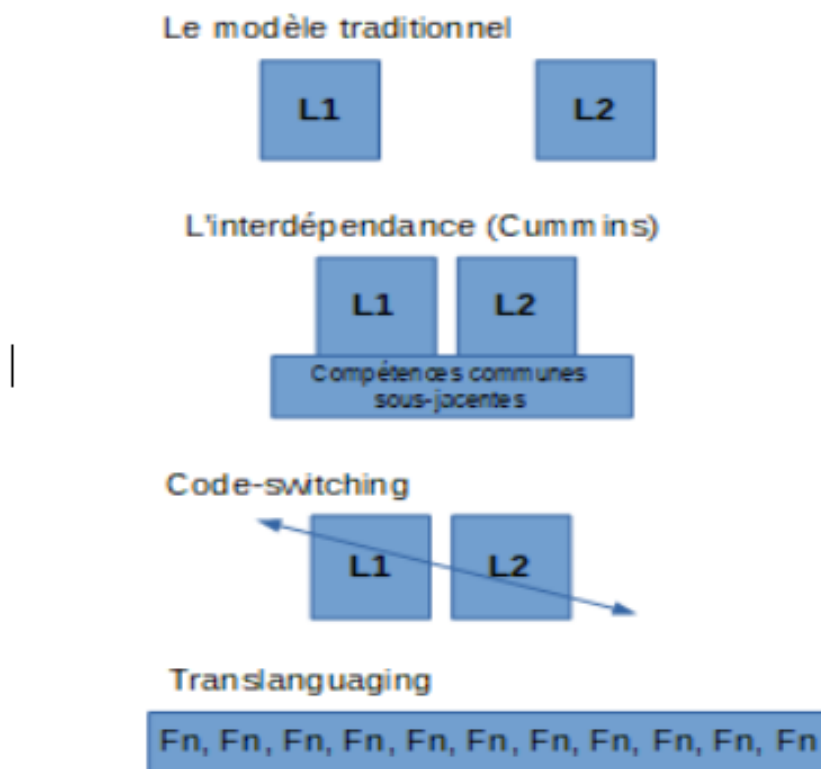
96 « Dans des environnements superdivers (...), les gens semblent saisir toutes les ressources linguistiques et communicatives à leur disposition - un large éventail, généralement, dans des contextes superdivers – et ils semblent les mélanger dans des formes linguistiques et sémiotiques extrêmement complexes » (notre traduction).

97 Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 3rd ed., Clevedon, UK: Multilingual Matters.

98 « Le translanguaging fait référence au déploiement de l'ensemble du répertoire linguistique d'un locuteur » (notre traduction).

unifiée (García et Kleyn 2016). Quant à languaging, García précise « I use ‘languaging’ and ‘to language’ to refer to the way people use language, their discursive practices, and not to the conception of a ‘language’ as constructed by states, missionaries and linguists. I am using ‘to language’ as a verb » (2009a : 158), au sens de Swain (2006) qui l’utilise pour décrire le processus cognitif de production de sens lors de l’apprentissage d’une langue. Gentil propose comme équivalent en français le verbe *langager* : « langager, ou le langageage, c’est utiliser les ressources du langage non seulement pour mieux comprendre, clarifier, élaborer sa pensée, mais aussi pour construire du sens et des savoirs, en formulant à voix haute ou à l’écrit » (2019 : 31). La manière anglaise d’utiliser les noms comme verbe, allié à l’utilisation du suffixe -ing est très complexe à rendre en français, comme on peut le voir dans cet essai de Gentil. Pour notre part, nous ne traduirons pas ce terme qui à notre sens ne peut que perdre en signification dans le passage d’une langue à l’autre.

García et Kleyn (2016) considèrent que le translanguaging exprime une conception différente du répertoire bilingue. Différentes représentations du bilinguisme et du répertoire linguistique des bi/plurilingues sont représentées par García dans les schémas suivants qui permettent de distinguer le modèle traditionnel de deux monolinguisms, celui de l’interdépendance des langues de Cummins, dont nous avons déjà parlé, et ceux du code-switching et du translanguaging.



**Illustration 9 : Différents modèles du bilinguisme (García et Kleyn 2016 : 13)**

García et Kleyn distinguent le translanguaging de la conception traditionnelle de deux compétences séparées, figurée dans deux rectangles côte à côte, par opposition à une seule compétence linguistique unifiée (modèle translanguaging, ou modèle CPP), représentée par un grand rectangle. Cependant, ces deux représentations correspondent aussi à deux points de vue différents d’une même réalité et qui ne sont pas incompatibles : « Emergent bilinguals have two languages only from the social point of view. From their own point of view, they have only one »<sup>99</sup> (García et Kleyn 2016 : x) : le premier est vu de l’extérieur, du point de vue social ; le second est vu de l’intérieur, du point de vue de l’individu.

<sup>99</sup> « Les bilingues émergents ont deux langues seulement du point de vue social. De leur point de vue, ils n'en ont qu'une » (notre traduction).



Ainsi, le bilingue a deux langues seulement si on le regarde de l'extérieur, mais vu de l'intérieur il a un répertoire linguistique dans lequel il puise pour communiquer. Parlant de deux enfants vivant en Catalogne, l'un venant d'Andalousie, l'autre du Maroc, García explique : « [they] speak, they have language, their own, which they use efficiently to communicate with the very different communities with which they come into contact. They know how to activate different features of their unitary language system (and suppress others) to communicate successfully with various speakers in the Barcelona context »<sup>100</sup> (2017 : 13). Ailleurs elle parle de « *dynamic bilingualism* [which] refers to the varying degrees of abilities and uses of multiple languages practices »<sup>101</sup> (García 2009a : 144).

D'après García et Kleyn, le code-switching suppose l'existence de deux systèmes linguistiques clos et autonomes que les bilingues transgressent en alternant les deux langues. De leur point de vue, le code-switching serait alors un « exceptional transgressive behavior »<sup>102</sup> (2016 : 15). Le dernier schéma veut montrer que la conception du translanguaging implique l'existence d'une seule entité formée non pas d'éléments propres à une langue, mais d'éléments du répertoire verbal ; ces éléments ou traits distinctifs sont notés Fn sur le schéma, c'est-à-dire *Feature number n* (op. cit. : 14). L'approche du translanguaging, aujourd'hui défendue par de nombreux chercheurs ou praticiens, dépasserait donc l'approche du code-switching. Il s'agit pour Dall'Aglio d'une différence d'ordre épistémologique : García considère le point de vue émique, celui du répertoire du locuteur, alors que, d'après elle, le concept d'alternance codique considère les langues comme des systèmes distincts, dans une perspective étique, externe au locuteur.

L'équipe autour de García va encore plus loin en déconstruisant la notion de langue. La définition du translanguaging prend alors une autre dimension : « the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages »<sup>103</sup> (Otheguy, García et Reid 2015 : 283). D'après ces auteurs, les langues ne seraient pas des entités définies selon des caractéristiques linguistiques, mais des constructions sociales aux frontières déterminées par des paramètres socio-culturels et politiques.

Certains chercheurs distinguent deux tendances épistémologiques dans la notion de translanguaging : une perspective dite « faible » - « fixed language approach » - proche de la conception originale de Williams, et qui voit les langues comme des entités distinctes, et une perspective dite « forte » - « fluid languaging approach » - qui peut être définie comme « the practice of making meaning using different semiotic signs as one integrated system »<sup>104</sup> (Bonacina-Pugh et al. 2021 : 10). L'équipe de García a évolué au cours de la dernière décennie vers cette approche forte, soutenue entre autres par Li Wei (2018), qui défend une conception multimodale ou « trans-sémiotique » de la construction du sens, et considère que le translanguaging offre une « practical theory of language » en ce sens que « translanguaging reconceptualizes language as a multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal resource for sense- and meaning-making »<sup>105</sup> (op. cit. : 22).

Cummins adresse de sérieuses critiques à la version forte qu'il nomme Unitary Translanguaging Theory (par opposition à la version faible, Crosslinguistic Translanguaging

100 « [Ils] parlent, ils ont une langue, la leur, qu'ils utilisent efficacement pour communiquer avec les communautés très différentes avec lesquelles ils entrent en contact. Ils savent comment activer différentes caractéristiques de leur système linguistique unitaire (et en inhiber d'autres) pour communiquer avec succès avec divers interlocuteurs dans le contexte de Barcelone » (notre traduction).

101 « le *bilinguisme dynamique* [qui] se réfère aux différents degrés d'aptitude et d'utilisation de pratiques linguistiques multiples » (notre traduction).

102 « comportement transgressif exceptionnel » (notre traduction).

103 « Le déploiement de l'ensemble du répertoire linguistique d'un locuteur sans tenir compte du respect strict des frontières socialement et politiquement définies des langues désignées (et généralement des langues nationales et étatiques) » (notre traduction).

104 « La pratique consistant à produire du sens en utilisant différents signes sémiotiques comme un système intégré » (notre traduction).

105 « Théorie pratique du langage » en ce sens que « le translanguaging reconceptualise le langage en tant que ressource multilingue, multisémiotique, multisensorielle et multimodale qui vise la création de sens et de signification » (notre traduction).

Theory). D'après lui la notion a acquis une somme considérable de ce qu'il appelle « extraneous conceptual baggage » (2021 : 3) qui risque de nuire à sa crédibilité. Il pointe en particulier la conception selon laquelle les langues n'auraient pas de réalité et ne seraient que des constructions sociales, ainsi que les conséquences de cette affirmation sur l'appréhension des répertoires plurilingues, ou sur la condamnation du code-switching ou du bilinguisme additif vus comme illégitimes car fondés sur une idéologie de séparation des langues. Cummins met en cause la légitimité scientifique des constructions théoriques de la version forte et, en particulier, cette incohérence logique entre l'utilisation d'un terme, translanguage-ing, qui par sa forme reconnaît implicitement l'existence des langues tout en leur déniait toute réalité. Pour lui, les recherches antérieures n'avaient pas une vision normalisante des langues, ce que dit aussi Moore (2021) parlant des travaux francophones sur les alternances de langues. Et, par ailleurs, Cummins rappelle l'intérêt de toutes les études empiriques sur la prise en compte des ressources linguistiques des élèves : « there are also numerous documented examples of educators mobilizing minoritized students' multilingual resources long before the construct of translanguaging had entered North American educational discourse »<sup>106</sup> (op. cit. : 7) ; Auer, lui aussi, rappelle la richesse des recherches antérieures et la précision de leurs analyses qui distinguent des phénomènes tels que « language mixing, borrowing or crossing », alors qu'ils sont réduits à un seul dans la notion de translanguaging. Auer adresse à la théorie du translanguaging une critique très documentée avec cet argument principal :

« Although there can be no doubt that 'languages' are social constructs in a certain understanding of the word, these constructs are (a) very real objects for the speakers and (b) constructed not only by language authorities and via state institutions (such as schools) but by the multilingual speakers themselves, through their multilingual practices »<sup>107</sup> (2022 : 127-128).

Tous deux pointent l'imprécision de la notion utilisée comme terme générique pour toute une série de phénomènes distincts.

### 2.3.5 Un développement interdépendant des langues du bilingue

Comme le montrent les définitions du bilinguisme, de la CPP, les observations des alternances codiques et les recherches sur le translanguaging, les langues de la personne bilingue ne sont pas des entités disjointes.

La question de la différenciation des langues des bilingues précoces a dominé les recherches dans les années 1980 (Paradis et Genesee 1996). La question était posée en ces termes : l'enfant exposé à plusieurs langues développe-t-il ces langues au sein d'un système unique ou les différencie-t-il dès le départ ? Trois modèles se sont succédés pour y répondre :

- L'hypothèse du système unique : pour Volterra et Taeschner (1978), l'enfant commencerait avec un système unique puis distinguerait progressivement les lexiques, puis les grammaires des deux langues. Cette conception a été vivement critiquée.

- L'hypothèse de la différenciation : pour, entre autres De Houwer (2021) et Meisel (2009), les deux langues se développent séparément et l'enfant utilise deux systèmes linguistiques indépendants l'un de l'autre dès le début.

- L'hypothèse de l'interdépendance : pour Genesee (1989/2000) et Paradis et Genesee (1996), les enfants acquièrent les propriétés spécifiques aux langues cibles très tôt dans leur

---

106 « Il existe également de nombreux exemples documentés d'éducateurs mobilisant les ressources multilingues d'élèves des minorités bien avant que le concept de translanguaging ne fasse son apparition dans le discours éducatif nord-américain » (notre traduction).

107 « Bien qu'il ne fasse aucun doute que les "langues" sont des constructions sociales dans une certaine acception du terme, ces constructions sont (a) des objets très réels pour les locuteurs et (b) construites non seulement par les autorités linguistiques et par l'intermédiaire des institutions publiques (telles que les écoles), mais aussi par les locuteurs multilingues eux-mêmes, à travers leurs pratiques multilingues » (notre traduction).

développement et celles-ci correspondent à celles des enfants monolingues du même âge. L'interdépendance des langues s'exprime sous différentes formes : par des effets de retardement quand il existe des différences structurelles entre les 2 langues, ou des effets accélérateurs quand des caractéristiques sont communes ; et enfin des effets de transfert interlangue de certaines caractéristiques morpho-syntaxiques, le plus souvent de la langue dominante à la langue faible, la plupart des enfants bilingues étant plus compétents dans une langue que dans l'autre.

Une compréhension en termes de CPP et de répertoire linguistique ne peut se satisfaire d'une vision cloisonnée des langues, et nul doute que les développements des langues du bilingue interagissent.

Les chercheurs s'accordent pour affirmer que tout apprentissage se construit sur les connaissances déjà acquises, l'apprentissage d'une langue seconde n'échappe pas à cette règle (Hélot 2013 ; Young 2011 ; Goï 2005 ; Hamers 2005). L'interdépendance des développements concerne aussi l'acquisition bilingue (2L1) et les deux langues se construisent dans un va et vient constant (Cummins 2005 ; Kail 2015 ; Grosjean 2015). Que ce soit pour 2L1 ou L2P, le répertoire langagier de l'enfant est pluriel, les compétences qui le composent sont « dynamiques, avec des flux et des reflux, et qui peuvent se construire, se développer par l'action éducative aussi, en prenant appui sur l'ensemble des ressources d'un sujet et en travaillant les stratégies de passage d'une langue à l'autre, d'une compétence à une autre » (Billiez 2015 : 268). Et dans ce répertoire, les langues sont en relation et progressent ensemble.

La notion de translanguaging incite à établir des ponts entre les langues, à transcender les frontières entre elles. D'un point de vue linguistique, en effet, ces frontières ne sont pas infranchissables : comme le dit Oustinoff, « l'apparente diversité des langues ne doit pas faire oublier les correspondances qui les relient en profondeur, ce qui permet de mieux comprendre ce qui rend possible le passage de l'une à l'autre » (2003 : 3). Sans ces similarités, il serait impossible de traduire. La formidable diversité des langues ne doit pas faire oublier les nombreux ponts entre elles. Les langues présentent à la fois des différences et des ressemblances sur lesquelles on peut s'appuyer. Les points communs peuvent être phonologiques, lexicaux (emprunts ; conséquences des influences culturelles ; racines communes et correspondances entre les langues parentes) ; morphologiques et syntaxiques. Même si l'écart est plus important quand on passe d'une famille à une autre, il existe néanmoins des correspondances : « aucune langue n'est si complexe qu'il ne soit possible de s'y mouvoir muni d'un plan. Ce plan, tout le monde en possède un dès l'enfance : c'est celui de sa propre langue, qui est par conséquent la clé de toutes les autres » (Oustinoff 2011 : 33).

Ces similarités entre les langues expliquent que des transferts soient possibles de l'une à l'autre et qu'elles puissent exercer une influence réciproque l'une sur l'autre. D'après Bybee, la L1 est à la fois une aide et un obstacle à l'acquisition de la L2 :

« To the extent that the constructions in the second language are similar to those of the first language, the L1 constructions can serve as the basis for the L2 constructions, with only the particular lexical or morphological material changed. However, since even similar constructions across languages are likely to differ in detail, the acquisition of the L2 pattern in all its detail is hindered by the L1 pattern »<sup>108</sup> (2008 : 232).

La section suivante fait état de recherches qui montrent comment le jeune bilingue peut construire simultanément et ensemble les deux langues, et comment chaque langue du bilingue précoce peut constituer un tremplin à l'acquisition de l'autre.

---

108 « Dans la mesure où les constructions de la deuxième langue sont similaires à celles de la première langue, les constructions de la L1 peuvent servir de base aux constructions de la L2, seul le matériel lexical ou morphologique particulier étant modifié. Cependant, étant donné que même les constructions similaires d'une langue à l'autre sont susceptibles de différer dans les détails, l'acquisition du modèle de la L2 dans tous ses détails est entravée par le modèle de la L1 » (notre traduction).

## 2.3.6 Une construction bilingue de la langue

Un champ de recherches très récent dans le cadre UBT s'intéresse à l'acquisition bilingue des jeunes enfants et analyse la production d'énoncés mixtes (Hartmann et Quick 2021 ; Quick et al. 2021 ; Hartmann et Quick 2021). Quick et al. (2021) montrent que les énoncés mixtes sont significativement plus longs que les énoncés monolingues. Or, si les alternances n'étaient motivées que par le besoin de combler un vide lexical, la LME ne changerait pas. Ainsi ce type de procédés facilite l'expression de ces jeunes bilingues : « It seems like children can exploit their two languages instead of just one language and consequently are more communicative »<sup>109</sup> (Quick et al. 2021 : 7).

Les études de ces deux chercheurs (Hartmann et Quick 2021 ; Quick et Hartmann 2021) posent la question de savoir comment les énoncés mixtes sont assemblés. Ils remarquent que les enfants utilisent un mélange d'éléments récupérés en mémoire et d'éléments du discours immédiat, qu'ils combinent pour répondre à leurs besoins communicatifs. Les chercheurs analysent les énoncés de trois enfants bilingues allemand-anglais, et remarquent que la majorité des énoncés mixtes sont réalisés dans des constructions *frame-and-slot*, la structure (*frame*) provenant le plus souvent de la langue dominante, comme dans ces deux exemples : « Das ist the next job » (C'est le prochain travail) ou « ein bisschen flour » (un peu de farine). A propos du deuxième énoncé, ils relèvent dans les propos de la fillette le schéma [ein bisschen X], attesté dans de nombreux énoncés monolingues, et dans lequel elle insère ici le mot anglais *flour*.

Ainsi les enfants utilisent souplement différentes constructions issues de leur répertoire linguistique. Ces constructions, lexicales mais aussi grammaticales, proviennent indifféremment des deux langues, et concourent à la formation des énoncés. Les auteurs font remarquer que les enfants parlent « auf kreative und produktive Weise »<sup>110</sup> (Hartmann et Quick 2021 : 34) et que « es handelt sich also bei Äußerungen mit Code-Mixing keineswegs nur um Behelfskonstruktionen oder lexikalische Lückenfüller. Vielmehr können sie (...) als Formen des Translanguaging bzw. sprachlicher Multikompetenz aufgefasst werden »<sup>111</sup> (op. cit. : 34).

Ainsi d'après Hartmann et Quick (2021), les deux systèmes grammaticaux ne doivent pas être pensés comme des "blocs" monolithiques, mais ils interagissent entre eux et c'est précisément en raison de cette interaction que les deux langues ne se gênent pas ou ne se bloquent pas mutuellement. Et peu importe que ces énoncés ressortent de l'allemand de l'anglais ou de toute autre langue, ils émanent du répertoire linguistique complet de l'enfant et à ce titre, ils participent du translanguaging.

Par ailleurs ce code-mixing des enfants bilingues n'est pas du tout un mélange arbitraire de langues comme le montrent ces exemples :

- d'interférences dans la terminaison des verbes : « speaken », « reachen » (« en » étant la marque de l'infinitif en allemand), ou dans « I want to fang » (du verbe allemand *fangen* mais anglicisé et introduit par la préposition anglaise).

- d'interférences lexicales : dans les mots composés tels que « feuer man » ou « fire wehr brigade » ;

- ou d'interférences syntaxiques : I do what cooles (sur le modèle de « ich tue was X-es »).

Tous ces exemples ne sont en aucun cas des « willkürliche Sprachmischungen »<sup>112</sup> (op.cit. : 32), d'après les auteurs, ils témoignent au contraire d'une grande conscience de la (des) langue(s) et d'une véritable réflexion métalinguistique.

109 « Il semblerait bien que le fait que les enfants exploitent leurs deux langues plutôt qu'une seule leur permette d'être plus communicatifs » (notre traduction).

110 « de manière créative et productive » (notre traduction).

111 « dans ces expressions avec code-mixing, il ne s'agit donc en aucun cas de constructions de fortune ou de compensations de lacunes lexicales. Au contraire, ces énoncés peuvent être considérés comme des formes de translanguaging ou de multicompetence linguistique » (notre traduction).

112 « des mélanges arbitraires de langues » (notre traduction).

Dans ces articles, l'acquisition plurilingue est vue comme l'acquisition de répertoires imbriqués, l'acquisition de la L2 ne différant pas par ailleurs de celle de la L1 : « so ist davon auszugehen, dass Spracherwerb, ob einsprachig oder mehrsprachig, letztlich auf denselben kognitiven Mechanismen beruht und somit kein prinzipieller Unterschied zwischen mono- und bilingualen Erwerb besteht »<sup>113</sup> (op. cit. : 29).

Par ailleurs, Quick, Lieven et Tomasello (2016) constatent que les enfants qui utilisent le code mixing comme stratégie présentent un comportement différent de celui des enfants qui ne mélangent pas. Ces derniers restent beaucoup plus souvent silencieux que les enfants coutumiers du code mixing, qui eux l'emploient plutôt comme une stratégie de communication supplémentaire. D'après Hartmann et Quick, ces stratégies doivent être vues comme « positive Faktoren gesehen werden können, die es Sprecherinnen und Sprechern erlauben, gleichsam Brücken zwischen unterschiedlichen Teilmengen ihres sprachlichen Repertoires zu bauen »<sup>114</sup> (2021 : 34) et à ce titre constituent une ressource dans l'enseignement de la L2. Cela nous autorise aussi à les considérer comme des stratégies d'acquisition.

Ainsi les recherches sur les alternances codiques, le translanguaging ou sur la traduction montrent que les langues ne pas sont isolées les unes des autres, que ce soit dans l'esprit du bilingue ou dans le monde, et que ces interrelations peuvent servir leur acquisition. Ce constat doit nous inciter à envisager le développement bilingue, 2L1 ou L2P, comme la construction d'un répertoire bilingue ou l'« enrichissement du répertoire linguistique » (Py 1991 : 152). Pour reprendre une métaphore d'Abdelilah-Bauer (2006), il ne s'agit pas pour les bilingues émergents de construire deux maisons distinctes sur le même terrain mais plutôt de construire une maison avec deux pièces plus ou moins spécialisées et imbriquées, aménagées simultanément et avec les mêmes matériaux.

---

113 « il faut partir du principe que l'acquisition d'une langue, qu'elle soit monolingue ou plurilingue, repose en fin de compte sur les mêmes mécanismes cognitifs et qu'il n'existe donc pas de différence de principe entre l'acquisition monolingue et bilingue » (notre traduction).

114 « Des facteurs positifs qui permettent aux locuteurs de construire des ponts entre différents sous-ensembles de leur répertoire linguistique » (notre traduction).

# 3 Apprendre le langage et les langues à l'école maternelle

*« Dans la plupart des classes de primaire observées ces dix dernières années, j'ai été frappée par la façon dont le vécu linguistique familial des élèves étrangers ou issus de l'immigration était passé sous silence ou, s'il était mentionné, combien il était coloré par les préjugés tenaces contre les langues parlées en famille, souvent censées représenter un obstacle à l'acquisition de la langue française. Par exemple, il arrive que certains enfants soient déclarés mutiques à l'école parce qu'ils ne parlent pas français, alors qu'ils ne le sont évidemment pas à la maison. Mais leurs pratiques linguistiques en famille n'étant pas (ou mal) prises en considération, le diagnostic de mutisme est tout à fait erroné. En réalité, ces enfants sont en situation d'apprentissage de la langue de l'école qui est de fait une langue seconde pour eux ; une visite dans la famille suffirait à rectifier le diagnostic et surtout à renverser les représentations quant à la situation linguistique de l'enfant, et à passer d'une vision négative de handicap à une vision positive permettant d'envisager des stratégies d'apprentissage à mettre en place » (Hélot 2007 : 89).*

Ce travail de recherche porte sur l'acquisition du français dans le contexte de l'école maternelle française. Après avoir examiné les processus d'acquisition d'une langue dans le premier chapitre, de plusieurs dans le deuxième, nous interrogeons maintenant les apprentissages langagiers dans le cadre de l'école maternelle. Reprenant un titre de Hélot (2007), nous souhaitons examiner la question de savoir comment passer « du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école ». Nous commencerons par caractériser la France comme un pays à grande diversité linguistique. Mais c'est un pays plurilingue qui s'ignore et se voudrait monolingue, propriétaire d'une langue idéalisée, ceci fera l'objet de la deuxième section. Il existe donc un hiatus entre une réalité super-diverse et une politique linguistique de la société et des institutions scolaires qui peinent à reconnaître cette réalité. Dans cette tension, nous étudierons la manière dont l'école maternelle se saisit de la problématique de l'acquisition du langage, celle du français de l'école, en général, puis concernant plus particulièrement les enfants de migrants. Enfin, dans une cinquième section, nous envisagerons les pistes didactiques permettant de tenir compte des langues premières des élèves en vue de l'acquisition de la langue de l'école.

## 3.1 La France, un pays plurilingue

La question du contact des langues et celle du plurilinguisme dans la société et à l'école se pose dans la plupart des pays occidentaux, aujourd'hui très fortement concernés par l'immigration. Que ce soit en Suisse, en Belgique, au Québec ou en France, les pays francophones n'y font pas exception. Ainsi, par exemple, à Montréal, la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais est de 43 % et on y recense 176 langues (Armand 2016 : 173). Dans cette section, nous documentons la diversité des familles

de migrants dans la société française, et ce que nous savons de la transmission linguistique au sein des familles.

### 3.1.1 Une super-diversité de langues

*« D'un pays à l'autre, dans les bagages des migrants et les soutes des avions, circulent des biens, des objets, mais aussi des langues et des représentations langagières » (Leconte 2016 : n.p.)*

La France est un pays d'immigration et « près d'un quart des enfants d'âge scolaire ont au moins un parent immigré » (Ichou 2020 : 23). On peut considérer aujourd'hui la plupart des pays d'Europe comme des univers multilingues (Tabouret-Keller 2013), et d'une façon générale, dans les sociétés occidentales, on ne parle plus aujourd'hui de diversité, mais de « super-diversité » (Vertovec 2007), la nouvelle migration étant plus hétérogène et se composant de multiples « flux moins importants, mais avec des origines et des destinations beaucoup plus variées » (Doytcheva 2018 : 5). Avec les migrations déjà anciennes se sont formées de véritables diasporas, et de nombreuses familles peuvent être qualifiées de binationales, souvent originaires d'anciennes colonies françaises. La sociologie des migrations observe aujourd'hui de nouvelles formes migratoires qui relèvent plus de la circulation (Tarrus 2007, 2022) que de l'installation définitive et qui dépassent largement les phénomènes de migration pendulaire. Tarrus (op. cit.) parle de « circulations transnationales » et qualifie même certains migrants de « nomades ». L'intensification des échanges dans la mondialisation a provoqué de nouvelles formes de flux migratoires, avec des phénomènes de mobilité (Calinon et Thamin 2019), et même de pluri-mobilité (Villa-Perez 2022) se manifestant par des migrations successives. Cette notion de mobilité traverse les disciplines, issue de la géographie, investie par la sociolinguistique ou la sociologie urbaine, elle est à la fois spatiale et sociale. Les nouvelles migrations ne peuvent plus être appréhendées seulement comme des phénomènes linéaires (d'un lieu à un autre) et pensées dans une dynamique d'intégration, mais dans une logique de « circulation migratoire » transnationale de va-et-vient entre divers espaces (Ploog, Calinon et Thamin 2020 ; Deprez 2006).

La sociolinguistique, pour étudier ces contextes super-divers issus de la mondialisation, est obligée de changer de concepts et de méthodes (Blommaert 2014). Selon lui, le sociolinguiste doit considérer les contextes comme des systèmes complexes, imprédictibles et polycentriques qui subissent un perpétuel changement et comportent différents niveaux (macro et micro) en interaction. Le chercheur ne doit pas chercher à réduire la complexité mais à en dérouler les fils, sachant qu'il ne pourra jamais totalement décrire ces systèmes. A ce titre, les méthodes ethnographiques seraient d'après lui les plus adéquates : « this means that microscopic and detailed investigation of cases – ethnography, in other words – is perhaps the most immediately useful methodology for investigating systemic sociolinguistic aspects »<sup>115</sup> (op.cit. : 13).

La société et l'école doivent aujourd'hui faire face à cette super-diversité, alors même que la conception dominante est encore largement en faveur du monolinguisme. Et d'après Matthey, « dans l'Europe actuelle, marquée par la fermeture des frontières et le repli identitaire, on observe un retour vivace de l'idéologie unilingue, qui pose un choix binaire (la langue d'origine OU la langue locale), alors que dans leur quotidien, l'immense majorité des

---

115 « l'enquête microscopique et détaillée des cas - l'ethnographie, en d'autres termes - est peut-être la méthodologie la plus immédiatement utile pour étudier les aspects sociolinguistiques systémiques » (notre traduction).

migrants vivent en termes de ET (la langue d'origine ET la langue locale, ET d'autres langues) » (2017 : 7-8).

### **3.1.2 Transmission des langues en France, l'enquête TeO1**

Que sait-on de la transmission des langues par les migrants et descendants de migrants ? Les travaux fondateurs de Deprez (1994) ont étudié le bilinguisme familial en France sur un panel de 500 enfants. Plus récemment, une très grosse étude de l'INED, intitulée Trajectoires et Origines (TeO) (Beauchemin et al. 2016) a « exploré en profondeur le parcours des immigrés et de leurs descendants, leur insertion dans la société française, les réussites et les obstacles qui jalonnent leur trajectoire sur deux générations » (op. cit. : 7). Nous nous basons sur cette enquête par questionnaires effectuée en 2008-2009, pour faire le point sur les pratiques linguistiques des immigrés et de leurs descendants, et plus particulièrement sur le chapitre 4 intitulé « les pratiques linguistiques : langues apportées et langues transmises ». Une deuxième édition de cette enquête, TeO2, porte sur les années 2019 et 2020 (Beauchemin et al. 2023), mais quelques résultats seulement ont été publiés, et ils montrent que si le niveau d'éducation des immigrés progresse d'une génération à l'autre, des inégalités persistent (Beauchemin et al. 2022).

L'acquisition de la langue du pays d'accueil est considérée comme un des principaux indicateurs de l'intégration. Or, l'enquête TeO1 montre qu'il y a davantage lieu de s'inquiéter de la préservation des langues d'enfance des immigrés que de l'acquisition du français. On note ainsi une forte érosion de l'italien, du polonais, de l'espagnol, de l'arabe, du berbère en une seule génération ; le turc et le portugais résistent mieux et sont encore pratiqués par les descendants d'immigrés et retransmis à leurs enfants (op. Cit. : 118).

Une des spécificités de l'immigration française depuis 1945, due à l'histoire coloniale, est que le français est souvent présent dans les répertoires linguistiques des immigrés. Parmi les 37 % d'enquêtés qui ont eu une enfance plurilingue, les 2/3 déclarent le français comme appartenant à leur répertoire linguistique familial. L'enquête montre en effet que la maîtrise du français fonctionne comme un moteur de la migration vers la France : ainsi 29 % des immigrés ont acquis le français dans leur enfance par leurs parents et souvent l'ont approfondi grâce à l'école. Cependant un pourcentage équivalent d'immigrés n'a aucune connaissance du français à l'arrivée, ceux-ci viennent en particulier de Turquie, du Portugal, et d'Asie du sud-est. L'acquisition du français après l'arrivée dépend de différents facteurs comme le niveau scolaire, le contexte professionnel, ou des facteurs linguistiques : par exemple l'intercompréhension entre langues latines est un facteur facilitant. On peut observer une acquisition moins rapide par les femmes, due à un moindre accès à l'emploi, mais à l'inverse, les femmes peuvent apprendre le français grâce à leurs enfants scolarisés.

Les langues étrangères sont utilisées surtout dans la sphère familiale ou avec des compatriotes. Leur transmission est liée au niveau de maîtrise du français : ainsi, les immigrés de la francophonie utilisent moins leur langue maternelle avec leurs enfants. De nombreux facteurs influent sur la transmission de la langue familiale : on observe que les femmes et les personnes peu diplômées transmettent plus leur langue. La transmission dépend aussi de la durée du séjour, de la fréquence des contacts avec le pays d'origine et de l'utilisation de ses médias, ainsi que du sentiment éprouvé vis-à-vis de la France. Enfin, le pays d'origine joue un rôle extrêmement important.



La transmission des langues familiales dépend du pays d'origine comme le montre le tableau<sup>116</sup> ci-dessous :

**Tableau 10 :Transmission des langues familiales par pays d'origine**

Pays d'origine	Pourcentage de personnes qui transmettent leur langue
Turquie	93
Espagne, Italie	84
Asie du Sud-Est	81
Portugal	78
Maroc et Tunisie	77
Afrique subsaharienne	50

La maîtrise des langues tire un bénéfice de leur apprentissage à l'écrit à l'école : sont concernées les langues étrangères scolaires comme l'anglais, l'italien et l'espagnol. Par conséquent, « pour les langues peu enseignées dans le cadre scolaire en France, le rôle de la transmission familiale est décisif » (op. cit. : 139). Les auteurs suggèrent que le plurilinguisme constitue une ressource sous-évaluée et qui « mérite d'être explorée et ceci, notamment pour les descendants d'immigrés possédant un bagage scolaire modeste ou élevés dans des milieux sociaux défavorisés » (op. cit. : 140).

### 3.1.3 Les « politiques linguistiques familiales »

Le premier lieu de transmission des langues est la famille (Deprez 2021b), en tant que lieu où se réalise la socialisation primaire des enfants (Watson-Gegeo 2004). Déjà dans son livre de 1994, Deprez observe les pratiques linguistiques au sein des familles, et note des changements dans le temps et en fonction du lieu de vie, des effets de la scolarisation qui joue un rôle capital, et des différences entre les parents et les enfants. Deprez est la première en France à introduire la notion de « politique linguistique familiale », laquelle « se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents » (1996 : 35). On la nomme « politique » par analogie avec la notion plus ancienne de « politique linguistique » d'un État.

L'histoire de la sociolinguistique a commencé par l'étude des politiques linguistiques étatiques, avec une identification langue/nation, qui réduisait souvent la complexité sociolinguistique (en particulier dans les Etats post-coloniaux à la prise en compte d'une seule langue « nationale » standardisée, reléguant les autres langues à la sphère privée. Or ce n'est pas le pouvoir exclusif des institutions que de décider du changement linguistique : la famille, elle aussi, décide des choix des langues et produit des discours pour légitimer ces choix (Haque 2012 ; Matthey 2017). Blommaert (2019) propose une vision stratifiée qui implique des acteurs à plusieurs niveaux d'échelle, de l'état à la famille. Pour Haque, « l'analogie entre politique linguistique nationale et familiale tient au fait que, dans les deux cas, des "autorités" cherchent à imposer des usages langagiers. Les autorités familiales, les parents en l'occurrence, réglementent l'emploi et l'apprentissage des langues pour leurs enfants – quelle-s langue-s doit/doivent être apprise-s, quelle-s langue-s doit/doivent être transmise-s, quelle-s langue-s doit/doivent être employée-s, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer » (2012 : 152). La famille est soumise à l'idéologie linguistique dominante

<sup>116</sup> Tableau établi par nos soins à partir de Beauchemin et al. (2016 : 133). Il se lit ainsi : « 93 % des personnes d'origine turque transmettent leur langue à leurs enfants ».

du pays où elle vit, mais l'influence des politiques linguistiques nationales perd de son influence lorsqu'elle aborde la sphère privée : « parler ou ne pas parler une langue, choisir de parler une langue plutôt qu'une autre, sont des actes (...) qui renvoient tout autant à des choix collectifs (habitude ou résistance) qu'à des intentions personnelles en interaction (stratégies) » (Deprez 2011 : 195). Deprez mentionne par exemple, au sujet des Mahorais, « la violence symbolique que se font les parents qui (...) parlent le français à la maison pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants » (op. cit. : 196) ; et Simonin et Thamin (2021) montrent, que ce choix de raison de transmettre seulement le français ne va pas sans souffrance.

Dans les familles aujourd'hui de plus en plus transnationales, les politiques linguistiques familiales peuvent se complexifier et les répertoires linguistiques se reconfigurer en fonction des lieux, espaces, contextes, etc. (Blommaert 2014). Les enfants peuvent faire acte de résistance face à la langue parentale en parlant la langue de l'école, la langue valorisée par leurs enseignants ou la langue de leurs réseaux (Lüdi et Py 1996/2013). Certains auteurs montrent une transmission différenciée entre les aînés et les plus jeunes d'une fratrie (Perregaux et al. 2006 ; Leconte 2001) : ainsi, quand arrive le deuxième enfant, les enfants se mettent à parler entre eux et les parents ont moins de prise sur leur choix de langue ; on observe alors des différences de compétences entre les aînés et les cadets (Deprez 1994). Le rapport aux langues est aussi question de génération, Lüdi et Py parlent de « double médiation » : « les enfants médiatisent les relations des parents avec la région et la langue d'accueil et les parents médiatisent les relations des enfants avec la région et la langue d'origine. La famille est ainsi l'unité sociale la plus petite et la mieux structurée qui sert de contexte immédiat à la rencontre des langues chez l'individu » (1986/2013 : 48). Leconte (2001) parle de répartition des tâches dans la transmission dans les familles africaines : les parents transmettent la langue d'origine, et les aînés le français aux plus jeunes, mais aussi à leurs parents.

Pour Haque et Lelièvre (2020), la question des politiques linguistiques familiales est primordiale dans la mesure où ce sont elles qui décident de la transmission ou de la non-transmission des langues : les parents font des choix - conscients ou inconscients, implicites ou explicites, subis ou non, sous l'influence de la société ou de l'école - concernant l'apprentissage de la (des) langue(s) pour leur enfant. Ces décisions, mais aussi l'histoire familiale, les interactions avec la fratrie, le type de relation avec le pays d'accueil exercent une influence sur l'apprentissage et font que « les langues au contact desquelles l'enfant se trouve peuvent "prendre" ou ne "pas prendre". Une curieuse alchimie préside en effet à la prise des langues » (Deprez 1994 : 92). Le chercheur qui veut comprendre ces choix doit collecter le plus possible d'informations sur la famille. Pour Ichou, il est alors fondamental de reconstituer la trajectoire familiale et « d'intégrer les propriétés et expériences sociales familiales *avant et après la migration* à l'explication de la situation actuelle des immigrés et de leurs enfants » (2018 : 30).

Ainsi, la France, pays d'immigration, peut être considérée à l'instar de la plupart des autres pays d'Europe, comme un univers multilingue (Tabouret-Keller 2013), comptant un grand nombre de personnes bilingues, et une grande diversité de langues familiales pour lesquelles la question de la transmission se pose. Mais cette réalité de « super-diversité » linguistique se heurte à des institutions dominées par une idéologie valorisant fortement le monolingue, et la langue française.

## 3.2 La France et les langues

Dans les pays occidentaux, les systèmes scolaires sont confrontés au plurilinguisme des élèves, et ce plus particulièrement dans les villes, ce qui autorise à parler de « la ville comme lieu de brassage des langues » (Calvet 2011 : 23). La France ne fait pas exception et l'école est confrontée à une forme d'injonction paradoxale : on lui demande d'accueillir un public fortement hétérogène et plurilingue, dans un contexte axé sur le monolinguisme en langue française (Blanchet et Clerc Conan 2015). Nous évoquerons l'idéologie monolingue qui prévaut en France, puis deux types de bilinguisme dont l'un est fortement valorisé à l'école et dans la société, alors que le second, celui des enfants de migrants, est au contraire dévalorisé. Ce contexte sociolinguistique qui valorise le monolinguisme et un certain type de bilinguisme, ne favorise pas un accès aisé à la langue française, qui, de surcroît, présente des caractéristiques linguistiques qui rendent plus ardue son acquisition.

### 3.2.1 Un monolinguisme d'état

Si de nombreuses langues sont présentes dans la société et à l'école, une conception monolingue prévaut pourtant en France et une attitude caractéristique de déni du multilinguisme et de sacralisation de sa propre langue (Goï 2014 ; Blanchet 2014 ; Adam-Maillet 2012a, 2012b ; Launey 2023). La politique linguistique de la plupart des Etats européens vise à imposer l'usage d'une seule langue (Blanchet et Clerc Conan 2015). D'après Lodge, si l'attitude des Européens face à leurs grandes langues standard est marquée par des représentations particulières, celle de la France plus que toute autre montre les trois caractéristiques suivantes :

« (I) l'homogénéité et l'uniformité représentent, par opposition à la diversité, l'idéal vers lequel toute langue doit s'efforcer de tendre ;

(II) la forme écrite de la langue, par opposition à la forme parlée, est seule qualifiée pour représenter cet idéal ;

(III) dans une répartition parfaite, ou idéale, des langues, à chaque « nation » correspondrait une langue différente » (1993/1997 : 11).

Historiquement, le français, en effet, s'est imposé comme monolinguisme par l'éradication des langues régionales. D'après Calvet, la « diversité endogène », constituée par les nombreuses langues régionales, cède la place aujourd'hui à une « diversité exogène » concernant les langues de la migration (2016 : 51). La France, ancien état colonial, n'a pas reconnu les langues de ses colonies et les ignore encore une fois qu'elles sont importées sur son sol par les migrants. Cette politique nationale a un effet sur l'école : « le français, langue régaliennne et majoritaire, s'est construit historiquement sur l'éviction des langues des minorités, qu'elles soient régionales ou de la migration. Il n'est jamais considéré par les acteurs du système comme une langue parmi d'autres, riche par exemple de toutes les variations de l'espace francophone, mais toujours comme un objet politique exclusif, exceptionnel, réglé par les institutions en dehors d'une expertise scientifique proprement linguistique, éclairée par la recherche universitaire » (Adam-Maillet 2012b : 125). Blanchet parle de langue hégémonique et dominante et assimile certains discours, qui survalorisent la langue française tout en dévalorisant les autres langues, à de la *glottophobie*, définie en ces termes : « mépris, haine (...) discrimination (...) fondée sur le fait de considérer comme incorrectes, inférieures, mauvaises, certaines formes linguistiques (...) » (2014 : 43).

En France, la langue de la constitution est le français, et le discours officiel ne parle pas de « langues minoritaires » (Leclerc 2022c). Cependant, 75<sup>117</sup> langues ont été reconnues comme « langues de France » (Cerquiglini 1999 ; DGLFLF 2016), en vue de la signature de la Charte

117 Même si ce chiffre peut être sujet à discussion et fonction de la définition accordée aux notions de dialectes et de langues (Launey 2023 : 357 ; Calvet 2016).

européenne des langues régionales et minoritaires. Cette charte a été signée par la France en 1999, mais jamais ratifiée. D'après Lagarde, « la notion « langue(s) de France » semble donc, à l'image de la Charte, sinon morte-née, du moins dans une impasse : son seul véritable territoire d'exercice est celui de la DGLFLF<sup>118</sup>, et partant de la culture » (2020: 15-16). Les langues de France sont classées en trois catégories: les « langues régionales » dont une vingtaine de langues de métropole et une cinquantaine de langues d'Outremer; les « langues non-territoriales issues de l'immigration » au nombre de six (sections 6.1.3, 6.5.5 et 6.6.2), et la langue des signes française<sup>119</sup>.

Les familles provenant des anciennes colonies sont nombreuses à avoir intégré une conception du français comme langue dominante, en même temps qu'ils dévalorisent et/ou cachent leur langue maternelle, ce qui contribue à placer leurs enfants en situation d'« insécurité linguistique » (Deprez 2011). Ainsi sur notre terrain, les parents font souvent le choix de privilégier l'usage familial du français, sacrifiant la transmission de leurs langues d'origine (voir Simonin et Thamin 2021 pour les Mahorais). Les enseignants sont eux-mêmes les produits d'un système scolaire où ces représentations du monolinguisme et de la hiérarchisation des langues sont encore prégnantes (Young 2011 ; Castellotti 2008 ; Prax-Dubois 2019).

### 3.2.2 Bilinguisme « d'élite » et bilinguisme « de masse »

Deux types de langues autres que le français sont présents à l'école : les langues étrangères enseignées, les langues de la migration. Goï (2014) observe ce « paradoxe remarquable » : les langues vivantes étrangères et les langues régionales sont enseignées à l'école mais peu parlées par les enfants, alors que les langues de la migration, très parlées par les enfants, ne sont pas enseignées. Dans les représentations des acteurs scolaires, la langue maternelle de l'enfant de migrant est le plus souvent considérée comme un handicap, tandis que le bilinguisme d'un enfant bilingue anglais ou japonais est considéré comme un atout (Deprez 1994 ; Young 2011 ; Moro 2012). Il y aurait ainsi deux types de bilinguisme : celui des élites, constitué de deux langues valorisées socialement, et celui des migrants dont la première langue est une langue minorée (Deprez et Varro 1991 ; Billiez et Trimaille 2001 ; Goï 2016 ; Nante et Trimaille 2013 ; Gadet et Varro 2006 ; Hélot 2006 ; Bertucci 2013 ; Edwards 2013 ; Geiger-Jaillet 2022). Le premier apporterait d'indéniables compétences cognitives, le second se transformerait beaucoup trop souvent en désavantage certain, aboutissant dans le pire des cas à l'attrition de la langue première et à une maîtrise limitée de la langue seconde. Le modèle sociocognitif de Hamers et Blanc établit que la valorisation sociale de la L1 est déterminante et que deux conditions doivent être réunies : « (1) l'enfant doit avoir appris à manipuler le langage pour des activités cognitives complexes qui incluent des activités métalinguistiques et (2) les deux langues doivent être valorisées dans l'entourage de l'enfant » (Hamers 2005 : 280).

« Cette conception, que certains appellent bilinguisme du riche et bilinguisme du pauvre a des ressorts encore plus pervers que le seul mépris social. C'est que l'infériorité du monolingue de la langue dominante est retournée en supériorité : je vau mieux que toi, parce que ce que tu sais et que je ne sais pas, moi en tout cas je n'ai pas à le savoir, et toi, tu ne devrais même pas le savoir. Tu dois comme moi être ramené à l'état monolingue, et c'est à partir de là que tu pourras, éventuellement, accéder à une langue seconde, mais « légitime », et par un apprentissage » (Launey 2023 : 34).

---

118 Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.

119 <https://www.culture.gouv.fr/fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Agir-pour-les-langues/Promouvoir-les-langues-de-France>

Comme le disait Sayad en 1979 dans un entretien, « la place qu'occupe une langue étrangère dans le système d'enseignement (...) constitue précisément un bon indice pour apprécier la place qu'elle occupe aussi dans la hiérarchie objective des rapports de domination ou de dépendance entre les langues » (2014 : 72). La reconnaissance nouvelle des langues premières dans les textes officiels est un premier pas vers une reconnaissance du plurilinguisme dont parle Armand (2016) et peut servir d'appui à l'inclusion des langues des élèves au sein de l'école. La loi du 21 mai 2021, dite Loi Molac, « relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion » (Gouvernement français 2021) reconnaît les langues régionales comme éléments du patrimoine de la France et prévoit de mettre en place leur enseignement à l'école. Les langues de Mayotte et de la Guyane sont concernées, cela nécessite l'élaboration d'outils pédagogiques et la formation des enseignants. Une formation (appelée MAGUY pour Mayotte-Guyane) est inscrite au plan national de formation, mais les actions concrètes sont encore limitées (Cour des Comptes 2023). Depuis la rentrée 2021, le shimaore et le kibushi font partie de la formation des professeurs d'école de Mayotte, et une dynamique de prise en compte des langues des élèves est en route (Dureysseix 2022).

### 3.2.3 Acquérir le français L2

Le contexte scolaire français, on le comprend, ne favorise pas le plurilinguisme, mais ne facilite pas non plus une accession aisée à la langue nationale, pour les raisons que nous venons d'évoquer mais aussi pour d'autres raisons. Le français est soumis à des normes très rigides : « la sévérité de la codification imposée à la langue écrite ainsi que les pressions institutionnelles considérables en faveur de l'idéologie de la « bonne » langue ont eu pour résultat une rigidité de la forme standard du français quasi unique dans le monde moderne » (Lodge 1993/1997 : 340), ce qui empêche la reconnaissance des variétés parlées. Or, le français parlé présente des variations importantes ainsi qu'un très grand écart entre l'oral et l'écrit, entre la langue parlée informelle et la langue standard (Blanche-Benveniste 2000 ; Detey 2007 ; Zribi-Hertz 2011, 2016). En guise d'illustration, voici comment Katalin Molnár décrit sa découverte du français oral : « jariv an Frans avèk tou ske jé apri, le vieû fransè él latin é la gramèr é la literatur é ke "amour" dvièn féminin ô plurièl é patati é patata épui jariv an Frans é la, stupéfaksion total: mé il parl koi, sé janla? » (Molnár 1996 : 20, citée par Ausoni et Zeiter 2017 : 211). Katalin Molnár est arrivée munie d'un français écrit scolaire appris en Hongrie, et elle explique qu'elle a dû réapprendre la langue complètement, tant la distance entre l'oral et l'écrit était importante. Or, d'après Zribi-Hertz, « la langue nommée français qu'on enseigne à l'école (le Français Standard : FS) n'a pas les mêmes propriétés que la langue du même nom utilisée informellement par chacun en amont et en dehors de l'école (le Français Vernaculaire : FV) » (2021 n.p.).

S'ajoute à cela une culture scolaire de stigmatisation de la "faute" de français, à l'oral ou à l'écrit, et où l'on attend des élèves qu'ils maîtrisent très jeunes un français correct, oubliant qu'ils sont justement à l'école pour l'apprendre :

« Cette sacralisation du monolinguisme de langue française, cette exclusion de toute autre langue et de toute pluralité linguistique (y compris les variations dans la pratique du français considérées comme des "fautes" portant atteinte à la langue) est l'une des bases idéologiques clés qui sous-tendent la place du français en France (et ailleurs) jusqu'à aujourd'hui. Dès lors, la "maîtrise" du français est pensée comme un préalable absolu à toute intégration en France par le référentiel français langue d'intégration. Plusieurs recherches ont pourtant montré que « l'apprentissage de la langue [...] n'est

pas un préalable à celle-ci [la vie sociale], mais sa conséquence » » (Blanchet et Clerc Conan 2015 : 61).

Enfin, il convient de souligner que le français présente un écart linguistique important avec un grand nombre de langues de la migration, qui peuvent présenter des caractéristiques très différentes. Sur le plan linguistique, le français appartient à la grande famille des langues indo-européennes et au sous-groupe des langues romanes avec l'espagnol, l'italien, le portugais, etc. Or bon nombre de langues appartenant au « Standard Average European », et en particulier l'anglais et le français, se trouvent présenter des caractéristiques atypiques parmi les langues du monde, dont :

- la présence d'articles, de deux types définis et indéfinis,
- la construction du passif avec un participe et une copule intransitive,
- l'impossibilité d'omettre le pronom sujet (très peu de langues en effet rendent le pronom sujet obligatoire),
- la formation de la phrase interrogative avec inversion du sujet (Haspelmath 2001).

Or les différences typologiques entre la L1 et la L2 peuvent rendre l'acquisition de la langue seconde plus difficile. La distance entre L1 et L2 – appelée xénité par Dabène (1994) - peut être plus ou moins importante, qu'elle soit géographique, culturelle ou linguistique. Les écarts linguistiques peuvent concerner la phonologie, le lexique ou la morpho-syntaxe.

Sur le plan phonologique, le français comporte un très grand nombre de voyelles (16), alors que les systèmes les plus répandus à travers les langues n'en ont que 3 ou 5, ce qui la rend difficile pour de nombreux apprenants ; l'acquisition des 4 voyelles nasalisées en particulier est ardue (Zribi-Hertz 2016). Par ailleurs, le français, s'il comprend des syllabes simples, compte aussi un grand nombre de syllabes complexes (Zribi-Hertz 2021) voire très complexes (comme par exemple dans *strict* ou *spectre*), or, plus les syllabes sont complexes, plus elles sont difficiles à prononcer et plus elles sont rares dans les langues (Levet et al. 2021). On sait d'ailleurs la difficulté qu'éprouve la plupart des enfants à prononcer des mots comme *spectacle*. Par ailleurs les nombreux phénomènes liaisons et d'élisions rendent difficile l'identification des frontières des mots (op. cit.).

Sur le plan morpho-syntaxique, le français est une langue comportant un ordre fixe des composants de la phrase et une morphologie flexionnelle, c'est-à-dire que les verbes se conjuguent et que les membres du groupe nominal et les pronoms s'accordent. Or Toutes les langues ne fonctionnent pas de cette façon ; Launey cite le shimaore parmi les « langues de *grande altérité* » : « type isolant ou morphologie foisonnante, manque ou organisation très différente des catégories grammaticales (genre, nombre, aspect-temps, détermination ...), répartition différente des classes de mots, ordre des mots » (2014 : 8 ; pour l'écart linguistique entre les langues mahoraises et le français, voir aussi Dureysseix 2022). Envisager le français dans une perspective comparative est nécessaire dans l'enseignement d'une L2, car, « selon le type de langue première, ce ne sont pas nécessairement les mêmes chemins qui assurent le passage le plus facile et le plus efficace vers le français » (op. cit. : 9). Au cours de l'étude du passage d'une langue à l'autre dans les productions langagières des enfants, nous nous référerons donc fréquemment à des tableaux comparatifs des langues établis grâce au projet « Langues et Grammaire du Monde dans l'Espace Francophone »<sup>120</sup>.

Ainsi le constat est celui d'un hiatus entre une réalité sociétale plurilingue et une politique linguistique unilingue, entre le plurilinguisme de fait de nombreuses familles et l'idéologie monolingue de l'état et bien souvent de l'école, entre des langues premières souvent minoritaires, et la langue du pays d'accueil indispensable pour une scolarisation réussie. Tout ceci se traduit par le risque pour de nombreux enfants d'une forte discontinuité entre socialisation première et secondaire. L'école maternelle est-elle armée pour assumer ces paradoxes ?

---

120 <https://lgidf.cnrs.fr/langues>

### 3.2.4 L'école maternelle et le langage

Les enfants de migrants qui entrent à l'école maternelle sont tous en train de construire le langage, mais leurs répertoires linguistiques peuvent être très divers. Le rôle de l'école maternelle est de permettre à tous ces enfants d'acquérir la langue de l'école, quelque soit le statut du français dans leur répertoire : L2, L1, ou une des L1 dans une acquisition de type 2L1. Or, depuis les années 1980, la maternelle affiche l'acquisition du langage dans ses priorités. Nous nous intéresserons tout d'abord à l'histoire de l'école maternelle et aux circonstances de l'apparition de la question de l'enseignement de la langue orale. Puis nous analyserons comment le domaine d'apprentissage « langage » est présenté dans les programmes de ces 20 dernières années, et comment ces orientations se traduisent dans les pratiques effectives. Dans une quatrième section, nous apporterons un éclairage sociologique sur la question du lien entre langage et réussite scolaire. Et, enfin, nous tenterons de redéfinir un cadre didactique à l'apprentissage du français de l'école.

### 3.2.5 Historique de l'école maternelle et émergence de la question du langage

L'histoire de l'école maternelle française s'inscrit dans un mouvement international de prise en charge institutionnelle de la petite enfance, lié plus généralement à une attention plus grande à l'éducation et à la protection de l'enfant (Ariès 1973). Si chaque État d'Europe a sa manière propre d'organiser l'accueil des tout jeunes enfants (Bouysse (2011), tous s'accordent sur une fonction d'éducation et de prévention sociale et un consensus se dégage sur le bénéfice d'au moins une année de pré-scolarisation avant le début de l'enseignement scolaire proprement dit. Les textes internationaux ou les évaluations du type PISA reconnaissent que l'éducation pré-scolaire a un impact positif sur la réussite scolaire ultérieure.

L'école maternelle actuelle est l'héritière des salles d'asile créées au début du XIXe siècle dans le but d'accueillir et protéger les enfants d'ouvriers et d'offrir des « milieux d'instruction gratuits pour les familles » (Bouysse et al. 2011 : 38). L'école maternelle proprement dite naît en 1881 sous l'influence de Pauline Kergomard, avec une mission éducative, mais non scolaire. Elle s'est depuis très profondément transformée. Les textes qui la régissent datent de 1887 et ont été modifiés en 1921, puis dans la circulaire de 1977, qui assigne à la maternelle un rôle triple « éducatif, propédeutique et de gardiennage » (Garnier 2016 : 6). Cette triple logique évolue aujourd'hui au profit de l'éducatif : « la valeur de l'école (maternelle) réside dans sa nature scolaire » (op. cit. : 7).

Dans la deuxième partie du XXe siècle, deux phénomènes surgissent en même temps : la massification de l'école et l'émergence de la notion d'échec scolaire (Bautier 2006 ; Cherkaoui 2010 ; Lapostolle et Mabilon-Bonfils 2010). De nombreux travaux de sociologues (Bourdieu et Passeron 1970 ; Lahire 1993, 1995) établissent que l'échec scolaire est lié à la maîtrise de la langue et au développement d'une nouvelle conception de la lecture comme lecture autonome de tous types de textes. Dans les années 70, l'école maternelle se verra alors confier la mission de prévenir l'échec scolaire et de compenser les inégalités : le « langage » devient alors un objectif prioritaire. Entre 1977 et 2008, la question du langage prend progressivement une part primordiale dans de nombreux textes officiels et dans les programmes.

La politique d'éducation prioritaire est née dans ce contexte de massification de l'école et repose sur un principe de discrimination positive (Lapostolle et Mabilon-Bonfils 2010), avec l'objectif d'apporter des remèdes à l'échec scolaire dans les territoires où il est le plus

prégnant. L'éducation prioritaire apparaît dans les Bulletins officiels de l'Education Nationale en 1981, puis fera l'objet de nombreuses relances successives jusqu'à celle de 2014, qualifiée de refondation et préconisant la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées, avec un accompagnement renforcé de certains élèves dès le plus jeune âge, du temps pour le travail en équipe des enseignants et pour leur formation, une attention particulière portée au climat scolaire, et une ouverture vers les parents. Les écoles sont organisées en réseau, le Réseau d'Education Prioritaire - désormais REP et même REP+ sur notre terrain - qui s'emploie à élaborer « une stratégie inégalitaire » dans le but d'atteindre un « objectif d'équité »<sup>121</sup>. Le *Référentiel pour l'éducation prioritaire* (MEN 2014) mentionne parmi ses priorités celle de « garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » (op. cit. : 2).

L'attention nouvelle portée au langage transparait dans les différents programmes qui ont eu cours ces deux dernières décennies.

### 3.2.6 Le langage et les langues dans les Instructions Officielles

La langue orale est apparue dans les programmes officiels dans les années 1970. Une étude de l'évolution de l'importance respective des domaines d'apprentissages (Bouysse et al. 2011 : 59-60) dans les Instructions Officielles (désormais I.O.) montre que le langage est devenu une priorité dans les programmes de l'école maternelle à partir de 2002 et l'est resté depuis. A la maternelle, les frontières entre matières sont peu tranchées, car les disciplines s'inscrivent dans un compromis entre développement global des enfants et transmission de savoirs « pré-disciplinaires » (Boiron et Kervyn 2012). Néanmoins, le langage comme domaine est identifié depuis au moins 1995, sous différentes désignations, actuellement sous le chapeau « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (MEN 2015, 2021).

Examinons ce qui ressort de la lecture des programmes successifs. Les I.O. de 2008 insistent tout particulièrement sur l'apprentissage du lexique, ce qui transparait dans la fréquence des termes *vocabulaire* et *mots*. Ce programme se caractérise par une vision peu documentée de l'acquisition du langage fondée sur l'imprégnation, la répétition, l'imitation, et négligeant la syntaxe, l'acquisition dans les interactions et le lien avec la pensée. Par ailleurs, la spécificité de l'oral est ignorée : on souhaite un « langage oral dont toute approximation est bannie », description plus adaptée à l'écrit qu'à l'oral. Et enfin le terme de « langue » - toujours au singulier – ne désigne que le français sans qu'on perçoive de différence entre langage et langue, deux termes parfaitement interchangeables. Tous ces éléments dénotent une absence de prise en compte de la recherche en la matière.

Les programmes de 2002 et de 2015 sont d'une teneur différente concernant l'acquisition du langage. Selon ces textes, le langage s'acquiert en échangeant avec autrui : le programme de 2002 insiste particulièrement sur la communication, celui de 2015 met l'accent sur la complexification progressive de la syntaxe, grâce aux verbalisations et reformulations de l'adulte et mentionne les essais langagiers des enfants. Ces deux textes distinguent « langage en situation » et « langage d'évocation » pour le premier (MEN 2002), et, pour le second, oral pratique, proche de l'action, et « oral élaboré et proche de l'écrit », mais seulement dans les documents d'accompagnement (Eduscol 2015 : 7). Le lien entre langage et cognition apparaît nettement dans la définition du langage que donne le programme de 2015 : « le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit » (MEN 2015 : 5).

A partir de 2020, avec la parution de deux « guides fondamentaux » mis en ligne sur le site du Ministère intitulés « Pour enseigner le vocabulaire à l'école » (MEN 2020a), et « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle », on assiste à un

<sup>121</sup> « L'éducation prioritaire : histoire, enjeux, permanences et mutations, spécificités », document issu du site de l'Académie de Poitiers. En ligne. <http://ww2.ac-poitiers.fr/carep/spip.php?article177> (consulté le 10/04/18).



retour de l'accent mis sur le vocabulaire au détriment de la syntaxe, et sur la préparation à l'entrée dans l'écrit.

On peut noter que les textes institutionnels de l'Education Nationale font un usage peu différencié des mots « langage » et « langue », souvent utilisés indifféremment. Nous l'avons montré dans une précédente recherche, où nous avons relevé les termes utilisés dans les programmes de 2002, 2008 et 2015 pour désigner la langue orale (Simonin 2018 : 29). D'après Germain le prisme monolingue qui a longtemps prévalu dans l'institution favorise cette indistinction entre langue et langage : « l'école a longtemps été traversée par cette certitude que langue et langage allaient de pair et donc qu'entrer dans le langage des hommes c'était apprendre la langue, en l'occurrence le français en France » (2014 : 12). Komur-Thilloz et Djordjevic pensent que « par le terme de « langage », le MEN entend la langue française » (2018: 10), ce qui les amène à se questionner sur la place accordée aux langues premières. Elles ont été de fait ignorées par les textes officiels jusqu'aux I.O. de 2015, dans lesquels on peut noter une attention nouvelle aux langues, dont celles des élèves, et l'apparition de « l'éveil à la diversité linguistique » (MEN 2015).

L'évolution des I.O. peut s'analyser comme une oscillation entre deux conceptions de l'acquisition du langage :

- en 2008 et 2020-21, une conception de l'apprentissage par répétition et privilégiant l'acquisition du vocabulaire, allié à une assimilation de la langue à la variété de l'écrit ;

- en 2002 et 2015, une vision de l'apprentissage par les interactions avec l'adulte, l'élaboration de la syntaxe permettant celle de la pensée, représentation plus proche de celle de la recherche et qui prend en compte un aspect fondamental du langage, le lien extrêmement étroit qu'il entretient avec la pensée. D'après Doyon et Fisher « cette reconnaissance de la solidarité fondamentale qui existe entre parler et penser devrait, à nos yeux, être à la base du travail de tout enseignant. En effet, réfléchir, raisonner, résoudre des problèmes ne peut se faire hors du langage et c'est parce que ces activités se concrétisent à l'oral dans des outils langagiers particuliers (genre, lexique, syntaxe) qu'elles sont l'occasion de progrès dans la maîtrise du langage » (2010 : 98). Plessis-Bélair (2010) et Boiron (2012) insistent sur le rôle fondamental des discussions et conversations menées en classe par l'enseignant dans la co-construction de la compréhension, condition pour que le développement du langage puisse favoriser le développement de la pensée.

Les deux conceptions du langage évoquées plus haut diffèrent également dans leur façon de considérer les rapports entre oral et écrit : d'après Cadet et Pegaz-Paquet (2016b) le programme 2015 se démarque des précédentes I.O. par le fait qu'il dépasse leur traditionnelle opposition et voit désormais l'oral et l'écrit comme deux modalités qui interagissent. En revanche, la note du CSP (MEN 2020b), laisse transparaître, d'après Espinosa, « un certain flou et des amalgames terminologiques qui suggèrent une ignorance (volontaire ?) des processus d'apprentissage du langage oral et écrit » (2021 : 12). De fait, voici comment la note du CSP décrit l'oral : « les enseignants de maternelle doivent faire de la maîtrise partagée de la communication orale une priorité. Cela exige qu'ils proposent des activités explicitement ordonnées à cinq champs de la maîtrise linguistique : l'enrichissement du vocabulaire, l'aisance dans le repérage et la distinction des sons, une représentation adéquate de l'organisation grammaticale des phrases, une perception juste des enjeux de la communication orale et une bonne compréhension des textes lus en classe » (MEN 2020b : 19). La confusion oral-écrit est ici patente, car parmi ces cinq propositions d'activités, trois relèvent plus proprement de l'entrée dans l'écrit, la distinction des sons étant surtout utile pour l'acquisition du principe alphabétique, et l'observation grammaticale des phrases exigeant « une démarche métalinguistique difficile à concevoir pour de si jeunes enfants » (Espinosa 2021 : 13). Notons par ailleurs que la syntaxe n'est absolument pas mentionnée : Espinosa compte une quarantaine d'occurrences du mot *vocabulaire* pour deux seulement du mot *syntaxe*.

Ainsi, les orientations données par les programmes officiels sont marquées par des fluctuations dans la représentation de l'apprentissage du langage et des imprécisions dans les termes utilisés qui montrent que les apports de la recherche ne sont le plus souvent pas pris en compte.

### **3.2.7 Les pratiques d'enseignement de la langue orale**

Les programmes officiels fixent le cadre, mais qu'en est-il des pratiques effectives dans les écoles ? D'après Garcia-Debanc (2016), malgré de nombreuses publications et recherches sur la question de l'oral, on ne constate qu'une faible évolution des pratiques depuis une trentaine d'années. Les recherches et les rapports de l'IGEN s'accordent pour constater la rareté d'un véritable enseignement de l'oral construit à la maternelle, en France (Bouysse et al. 2011 ; Canut et al. 2013). Les représentations sur le langage des enseignants de maternelle s'avèrent le plus souvent parcellaires et peu conceptualisées.

Le rapport sur l'école maternelle note ainsi « une faiblesse persistante de la pédagogie de l'oral » (Bouysse et al. 2011 : 124), peu d'activités structurées et explicites, un temps de parole des enfants insuffisant et une faible prise en compte de l'hétérogénéité des besoins. D'après ce rapport, les moments de langage ressemblent le plus souvent à « une grêle de questions magistrales », comportant peu d'interactions entre le maître et un seul enfant, peu de travail spécifique du langage en petit groupe, et peu d'échanges entre enfants. Les activités de vocabulaire sont fréquentes mais il existe peu d'activités de structuration syntaxique, peu de travail autour de la compréhension de l'oral et pas assez d'explicitation de l'oral, de reformulations et de démonstrations : en particulier, le travail mental d'élaboration nécessaire à la compréhension à l'oral de l'écrit ou nécessaire à la construction de l'oral en vue de l'écrit - lors d'exercices du type dictée à l'adulte - n'est pas assez présent. Bouysse et ses co-auteurs regrettent que les écarts se soient creusés entre des enfants « sur-dotés », parleurs experts, et des enfants « sous-dotés » (op. cit. : 138).

Le rapport Bouysse conclut en déplorant le manque de formation des enseignants : « le besoin de formation en didactique de l'oral est immense. Les formations nécessaires ne peuvent consister simplement en la diffusion de « bonnes pratiques » comme autant de recettes. Elles doivent apporter les éléments qui permettent de comprendre ce qui rend des pratiques pertinentes et efficaces (...) : les savoirs théoriques nécessaires (sur le développement des enfants, sur le fonctionnement du langage, etc.), des méthodologies adéquates (observation, évaluation des élèves, préparation de réelles unités d'apprentissage) » (op. cit : 142). Ce rapport est déjà ancien, mais le déficit de formation concernant l'acquisition du langage est toujours aussi prégnant, souligné par les enseignants eux-mêmes et par les chercheurs (Espinosa 2021). La formation des professeurs d'école est abordée dans une note de service récente, un « plan d'action pour l'école maternelle » (MENa 2023). Mais les contenus de cette formation ne sont pas précisés, et le temps de formation prévu est extrêmement réduit (18 heures annuelles à partager avec les autres matières). Plane (2023) fait d'ailleurs remarquer que sont omis dans ce texte « tous les savoirs que la recherche en éducation, en linguistique, en psychologie a développés sur la manière dont le langage du jeune enfant se développe, sur l'importance du jeu et des apprentissages informels ». En effet les apports de la recherche sont le plus souvent ignorés des enseignants, cela pose la question du « transfert de l'expertise du chercheur et au professionnel de l'éducation » (Canut et al. 2021), qui peut nécessiter une médiation de la part de « passeurs » (Gaussel et al. 2017). La recherche pourtant donne des pistes sur les dispositifs et contenus de formation nécessaires pour outiller les adultes chargés d'apprendre à parler aux petits (Canut et al. 2013 ; Wong Fillmore et Snow 2000).

Il est un autre domaine de recherche dont les apports peuvent nous permettre de mieux cerner l'aspect fondamental de la question de la construction du langage à l'école maternelle, en lien avec celle de la réussite scolaire.

### 3.2.8 Le lien entre la langue et l'échec scolaire vu par les sociologues

De nombreux travaux en sociologie ou en sciences de l'éducation, depuis plus de 50 ans en France, montrent une corrélation très forte entre la réussite scolaire et l'origine sociale des élèves (Bourdieu et Passeron 1970)<sup>122</sup> qu'ils expliquent par la distance qui existe entre habitus et langue de la maison, et habitus et langue de l'école. Bourdieu - dont le travail s'inscrit dans le sillage des travaux des sociolinguistes américains<sup>123</sup> analyse le pouvoir du langage dans *Ce que parler veut dire* (1982), la langue n'étant pas seulement un instrument de communication, mais aussi un instrument de pouvoir. Bourdieu emprunte à la théorie économique la notion de marché qu'il applique aux situations linguistiques. Un certain nombre d'institutions, dont l'école, est chargé d'imposer et de contrôler l'appropriation et l'usage de la langue officielle. Les différentes langues/variations et leurs usages, à savoir les usages de classe, de région ou d'ethnie, se retrouvent dévalorisés au profit de la langue officielle imposée comme seule légitime. La langue, en particulier la langue écrite, identifiée à la langue correcte, acquiert ainsi force de loi, ce qui va permettre de l'imposer sur le marché linguistique. La famille et le système scolaire, en tant que lieux d'acquisition et d'expression de la langue, sont les lieux principaux de la production de la compétence légitime. Les inégalités sociales se reproduisent grâce à la transmission par la famille d'un capital linguistique, capital plus ou moins valorisé par l'école, et conforté par elle dans le cas des classes favorisées. Tout se passe de façon d'autant plus inconsciente pour les acteurs sociaux que la langue fait partie intégrante de l'identité de l'individu qui l'a incorporée. Garcia, dans un article critique sur les théories de Bourdieu, décrit ainsi le mécanisme de la « reproduction » : « Ainsi, l'institution scolaire conduit nombre d'enfants du peuple à l'échec et naturalise la réussite scolaire d'élèves issus des classes favorisées : la conséquence de ce processus est la reproduction sociale » (Garcia A. 2015 : 2).

De nombreux travaux en sciences de l'éducation (Charlot, Bautier et Rochex 1992 ; Lahire 1993, 1995 ; Bautier 2006 ; Joigneaux 2009 ; Bonnéry et Joigneaux 2015 ; Bautier et Goigoux 2004) s'inscrivent dans cette filiation. Une équipe de sociologues a récemment montré, dans une très grosse étude portant sur 35 études de cas d'enfants scolarisés en grande section de maternelle, à quel point les inégalités sont prégnantes, qu'elles soient « économiques, résidentielles, scolaires, langagières, culturelles, médicales, alimentaires, vestimentaires, corporelles, etc. » (Lahire 2019 : 1166 ; voir aussi Court 2017), et se manifestent par des difficultés d'accès à certaines ressources, dont celles qui conduisent à la réussite scolaire. Les inégalités scolaires proviendraient d'un hiatus entre des types différents de rapport au monde et au langage dans certaines familles et à l'école.

Lahire (1993) distingue la *forme sociale orale* de la *forme sociale scripturale-scolaire* : la première dessine un rapport oral pratique au monde alors que la seconde organise une objectivation du langage et des savoirs. Lahire, par une analyse du discours des enseignants et des productions des élèves, met en évidence la difficulté pour les élèves des milieux populaires à prendre la langue comme objet d'observation et d'analyse, à extraire le langage de la situation pour le considérer en lui-même. Cela ne signifie pas néanmoins qu'une origine sociale défavorisée prédispose absolument à l'échec scolaire. Lahire, dans *Tableaux de famille* (1995), s'attache à déterminer quelle « configuration sociale » peut permettre à un

122 Voir aussi :

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Baudelot C. et Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris, Editions Maspéro.

123 On peut notamment citer Labov, Gumperz, Hymes...

élève issu d'un milieu populaire de réussir à l'école. A travers une galerie de portraits, il explore des configurations différentes quant aux formes familiales de la culture écrite ou de l'autorité familiale et aux modes d'investissement dans l'école, pour montrer qu'il existe une « relative hétérogénéité de modèles de « réussite » scolaire » (op. cit. : 47). Certains parents, sans être lettrés, peuvent ainsi transmettre un type de rapport au langage plus sensible à la forme, qui favorise une aptitude à entrer dans la « forme scolaire ».

Certaines pratiques professionnelles propres à l'école maternelle peuvent devenir des sources de difficultés pour les élèves les plus fragiles, ainsi que le montre l'équipe de Bautier (2006). Ainsi par exemple, les jeunes enfants, plus habitués aux dialogues peuvent être déroutés par les plurilogues plus fréquents quand ils arrivent à la maternelle (Colletta 2004 : 117). L'usage scolaire du langage diffère de son usage dans la communication courante. L'activité demandée à l'élève ne se voit pas, c'est une activité cognitive, liée au langage. Les règles qui président à la gestion des activités scolaires, sont le plus souvent langagières et implicites, et peuvent constituer autant d'obstacles pour les élèves éloignés du monde et de la langue scolaires. Certains élèves ont besoin d'être initiés à la forme scolaire, d'« apprendre l'école » pour pouvoir entrer dans l'usage scolaire particulier du langage comme « outil pour dire une pensée en cheminement » (op. cit. : 238).

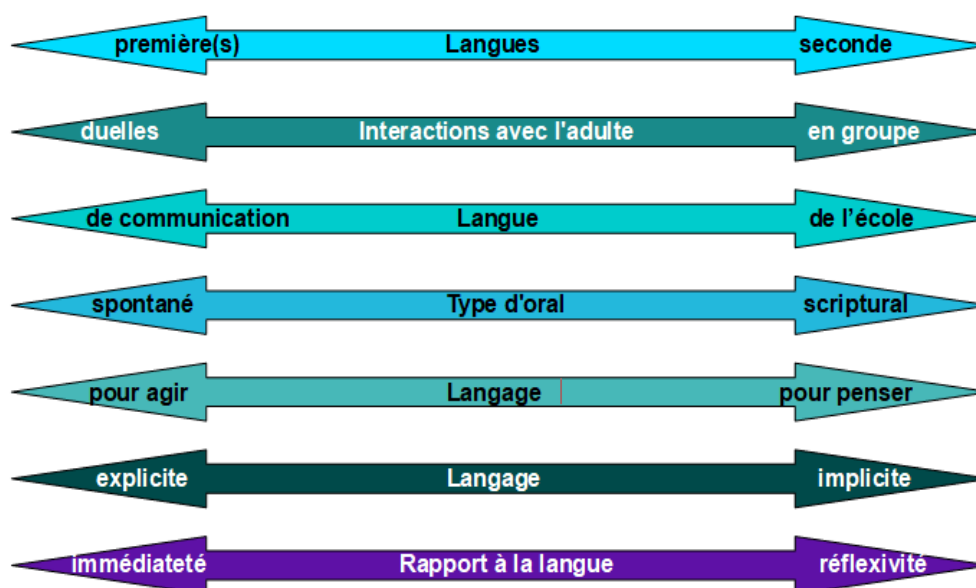
On comprend que la forme scolaire risque de poser problème à des enfants qui en sont très éloignés dont les enfants (de) migrants, nous avons déjà mentionné leur important taux d'échec scolaire. Mais pour Ichou, si l'on veut comprendre les raisons de cet échec, il faut « passer d'une vision de l'échec scolaire des enfants d'immigrés comme *problème social* à l'étude de leurs trajectoires scolaires comme *problématique sociologique* » (2020 : 23-24). Ichou ne s'est pas contenté d'étudier les immigrés une fois entrés sur le territoire national, il a pris en compte leur biographie antérieure et mis en évidence l'influence des expériences pré-migratoires des parents sur la trajectoire scolaire des enfants.

La sociologie montre donc que les causes de la difficulté scolaire sont peut-être moins à rechercher chez l'élève que dans l'école elle-même, et peut-être tout particulièrement concernant les « enfants (de) migrants » pour qui la distance langagière entre l'école et la famille peut se doubler d'une différence linguistique : « examiner la situation des élèves issus de la migration permet alors de mettre en lumière des normes implicites de notre culture scolaire qui ne sont pas sans lien avec la production de la difficulté à l'école. Si les difficultés sociales rencontrées par ces enfants sont généralement présumées à défaut d'être toujours cernées, on constate une sous-estimation des problèmes liés au rôle central du langage dans la culture scolaire, et surtout une interrogation récurrente sur la capacité de l'école française à faire de la diversité sociolinguistique un levier pour les apprentissages » (Buisson-Fenet et Rey 2020 : 9).

De plus l'école est formatée par « l'hyperscripturalité de la culture scolaire française » (Cadet et Pegaz-Paquet 2016a : 4), dont la maternelle n'est pas forcément toujours préservée (Plane 2020). La primarisation de l'école maternelle (Bautier 2006 ; Joigneaux 2009 ; Plane 2020 ; Espinosa 2021) entraîne une prédominance de l'écrit au détriment de l'oral, et une formatage des pratiques de l'oral par la norme de l'écrit. Par ailleurs, une confusion existe quant à la manière de transmettre la langue : contrairement à ce que prescrivent les instructions officielles de la maternelle, la langue ne peut s'enseigner, elle se transmet, ou autrement dit, l'oral ne relève pas d'un enseignement mais d'un apprentissage (Blais et al. 2014). Et cet apprentissage nécessite un étayage peu réalisé à l'école (Canut 2010, 2019). On peut bien parler d'« une inadéquation didactique intrinsèque à un système scolaire dominé par l'écrit pour ces élèves de maternelle, marquée par la nécessité d'étayage des compétences langagières orales préalables à une entrée sereine dans l'écrit et à une réussite scolaire ultérieure » (Thamin 2015 : 144).

Les bilingues émergents « traversent quotidiennement les frontières entre deux mondes, la maison et la structure » (Rayna 2016 : 72). Leur situation entre famille et l'école est

soumise à des « tiraillements », à des tensions multiples. Ils doivent parvenir à combler les écarts entre la socialisation première (dans la famille) et la socialisation secondaire (à l'école) (Hélot, 2013). Le schéma ci-dessous permet de visualiser la discontinuité entre les transmissions familiales et les objectifs scolaires (schéma inspiré d'un document de formation du CASNAV de Besançon, adapté à la maternelle, et déjà utilisé dans Simonin (2018a : 51).



**Illustration 10 : Les écarts auxquels sont soumis les élèves bilingues émergents**

### 3.3 Le préscolaire et les enfants de migrants

Nous examinons dans cette section comment l'école maternelle prend en compte la situation particulière des enfants de migrants, tout d'abord en comparaison avec le préscolaire d'autres pays occidentaux. Les textes officiels les qualifient souvent sous le terme d'allophone, mais cette catégorisation passe sous silence le cas des bilingues émergents issus d'une migration plus ancienne. Enfin nous envisagerons les relations école-famille et leur impact sur la scolarisation, la réussite scolaire et l'engagement des enfants dans les apprentissages.

#### 3.3.1 Le pré-scolaire des pays occidentaux et les enfants de migrants

La recherche *Children crossing borders* (Rayna 2010 ; Brougère et al. 2007) compare l'école maternelle ou ses équivalents, en se focalisant sur l'accueil des enfants de migrants, dans cinq pays à forte immigration : l'Allemagne, l'Angleterre, l'Italie, la France et les USA. La méthode utilisée, appelée « ethnographie polyphonique », consiste à organiser des entretiens collectifs d'enseignants, de parents, et d'enfants autour du visionnage de films présentant l'école maternelle de chacun de ces pays. Les données sont constituées de ces

entretiens et permettent d'étudier les représentations des trois types d'acteurs face à la structure préscolaire du pays où ils vivent et de la comparer à celle des autres pays. Cette recherche a donné lieu à de nombreuses publications par chacune des cinq équipes de chercheurs, mais ce qui nous intéresse ici, c'est ce que la comparaison met en évidence concernant les pratiques de l'école maternelle française. Perçue de l'extérieur elle peut être vue comme « centrée sur l'enseignant » (Brogère et al. 2007), c'est-à-dire que toute activité donne lieu à des consignes, et tout apprentissage consiste à respecter une consigne. L'objectif premier de la maternelle serait de transformer l'enfant en élève grâce à l'exécution de consignes, dans l'objectif de le préparer à l'école élémentaire. Boiron et Kervyn l'ont fait remarquer aussi, l'école maternelle est « un lieu de tensions entre enfant et élève, entre épanouissement, socialisation et entrée dans les disciplines » (2012 : 133). Ainsi, en comparaison avec les écoles des autres pays, le jeu est beaucoup moins présent dans la maternelle française, et les enfants de migrants ne sont pas distingués des autres enfants, car, comme les autres, ils sont d'abord censés respecter - ou non - les consignes. Le Kindergarten américain, en revanche, est moins scolaire et se centre plus sur la qualité de l'accueil et l'attention à l'enfant (Rayna et Brogère 2014).

Par ailleurs, seule la langue française, est présente dans la classe, « clef d'une « intégration » à l'école » (Brogère et al. 2007 : 5). Les parents ne le déplorent pas car « le rôle de l'école est perçu comme devant soutenir l'usage de la nouvelle langue » (Rayna et Brogère 2014 : 12). Mais Brogère et al. observent que « l'apprentissage de la langue se fait par immersion, comme le préconise le programme, sans dispositif spécifique, à l'exception de l'attention et la patience de l'enseignante » (2007 : 5).

Or si les parents migrants vivant aux USA apprécient l'accueil fait à leurs enfants dans le préscolaire, ils souhaiteraient en revanche une pédagogie plus scolaire, plus orientée vers le lire-écrire à l'instar de ce qu'ils ont pu connaître dans leur pays d'origine. De ce point de vue, l'école française fait l'objet d'une plus grande acceptation de la part des parents migrants. Quant à la question des langues familiales, l'école n'est pas perçue par eux comme devant en tenir compte, le rôle qui lui est dévolu est celui d'enseigner la langue seconde (Brogère et al. 2007 ; Rayna et Brogère 2014 ; Sayad 2014 : 95). Cependant, les parents migrants ont souvent à cet égard une posture ambivalente : « la priorité est que leur enfant apprenne la langue du pays. (...) Pour autant, ils redoutent la perte de leur(s) langue(s) et, avec elle, de leur culture et des liens familiaux » (Rayna 2016 : 77-76). Les enfants ont, quant à eux, déploré le manque de jeu à l'école, au profit du « travail », mais ils n'ont pas abordé d'eux-mêmes la question des langues (Rayna 2014).

Ainsi, les travaux de *Children crossing borders* permettent de mettre en perspective l'école maternelle française par rapport à d'autres institutions préscolaires.

### **3.3.2 Les textes officiels concernant les « allophones »**

Les textes institutionnels prévoient des dispositifs pour les élèves dits allophones, mais qui ne concernent pas les élèves de maternelle. Par ailleurs les enfants plurilingues nés en France et issus de l'immigration ont été jusqu'à récemment peu mentionnés dans les textes et sont restés souvent invisibles dans les classes. Dans les instructions officielles (MEN 2015), on parle d'éveil aux langues mais pas encore véritablement des élèves plurilingues eux-mêmes, en revanche, parmi les ressources d'accompagnement aux programmes, une fiche détaillée porte sur les élèves allophones (Eduscol 2015). Les programmes actuellement en vigueur les prennent en compte (MEN 2021, 2023b).

Les changements successifs de dénomination des élèves venant d'arriver en France, et des dispositifs chargés de les accueillir, permettent d'appréhender les représentations de

l'institution et de ses acteurs sur ces élèves (Auger 2019 ; Galligani 2012). Ces élèves ont ainsi été appelés « enfants étrangers », enfants « d'immigrés », « primo arrivants ». Dans les circulaires de 2002 et 2012, ils deviennent des « élèves nouvellement arrivés en France ». Auger fait un parallèle entre la préférence du terme *immigré* à celui d'*immigrant*, souligné par l'historien Noiriél, et le choix des termes « nouvellement arrivé » plutôt que « nouvel arrivant ». L'emploi du participe passé est « plus statique, essentialisant » par rapport au participe présent qui insiste sur le processus et ouvre à des perspectives ultérieures (2019 : 27).

Ces catégorisations « ont un caractère stigmatisant et minorisant et posent question au moment où l'institution scolaire se veut inclusive. Car une école inclusive est une école parvenant à s'adapter à l'hétérogénéité de ses publics, ce n'est pas une institution de normalisation affublant à chacun de ses membres hors normes élitistes une catégorisation différenciée » (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018 : 43).

Les textes officiels de 2002 et 2012 donnent un cadre à leur scolarisation, en mettant l'accent sur le caractère crucial de la maîtrise de la langue française, condition de l'entrée dans les apprentissages des autres disciplines. La circulaire de 2002 utilise aussi le terme *non-francophone* auquel la circulaire de 2012 préfère celui d'*allophone*, avec cette nouvelle appellation d'« élèves allophones nouvellement arrivés », abrégée dans l'acronyme EANA. Goï et Bruggeman définissent alors ce terme :

« Allophone est un néologisme récent, si peu usité en dehors des champs cités qu'on ne le trouve pas encore dans les dictionnaires de sens commun. Ce néologisme, comme tout néologisme, signe une nouvelle façon de penser et – réciproquement – induit une nouvelle façon de penser. Là où l'appellation « non-francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'alter. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues » (2013 : 3).

La circulaire de 2012 renverse donc les points de vue :

- l'élève n'est plus sans compétence linguistique, en regard de la seule langue française, ses compétences dans d'autres langues ne sont plus vues comme des obstacles mais comme des ressources, ce qui a une incidence sur la manière dont les enseignants vont se représenter l'élève et travailler avec lui. Cependant, si l'élève dispose d'« une supposée compétence autre », elle n'est que rarement connue et « reconnue dans le système éducatif » (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018 : 45). L'enfant de migrants serait donc désormais catégorisé de façon positive, mais le terme de « plurilingue » serait plus adéquat d'après Auger, « car il renvoie, non pas à l'autre langue de l'élève (allo-phone) par rapport au français, mais bien aux compétences langagières envisagées sur un continuum de langues, construites et à construire par l'élève » (2019 : 31).

- l'école doit reconnaître le plurilinguisme des élèves, et doit pour ce faire évoluer dans ses pratiques.

Effectivement, la circulaire 2012 inscrit la scolarisation des enfants de migrants dans une logique d'inclusion dans les classes ordinaires avec un accueil et des aménagements assurés par une structure d'accueil spécifique appelée « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants », « UPE2A ». D'après Goï et Bruggeman, l'inclusion vise à faire évoluer les pratiques éducatives de façon à prendre en compte « la singularité des parcours des élèves, tout en élaborant des dispositifs collectifs où la diversité est accueillie et mobilisée » (2013 : 4). Selon le principe d'inclusion – notons qu'initialement et pendant longtemps, il a été « principalement utilisé pour décrire l'accueil des élèves handicapés » (Cour des Comptes 2023 : 21 ; Auger 2019) - c'est au système éducatif de s'adapter à l'élève en lui fournissant

l'étayage nécessaire, à la différence du principe d'intégration selon lequel c'est à l'élève de s'adapter à « une école qui n'est pas conçue pour lui » (Cherqui et Peutot 2015 : 57). Cette inclusion passe par l'apprentissage du français langue seconde et par la prise en compte par l'école des compétences, linguistiques et disciplinaires, acquises auparavant. La circulaire appelle à veiller à ce que l'école puisse constituer « un lieu de sécurité pour ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle » (MEN 2012).

Mais ces dispositions concernent les élèves seulement à partir du cours préparatoire, rien de particulier n'est prévu pour l'école maternelle. Un récent rapport de la Cour des Comptes suggère d'ailleurs de « procéder à une expertise de l'intérêt d'un dispositif de soutien linguistique pour les EANA arrivant en dernière année de maternelle » (2023 : 64). L'institution considère donc que le français peut être acquis sans dispositif particulier à l'école maternelle, la maîtrise de la langue étant justement l'un de ses premiers objectifs. Il existe un document, intitulé fiche repère n° 3 (Eduscol 2015), paru avec le programme 2015, qui donne des pistes d'actions vis-à-vis des « enfants allophones » définis comme ceux qui doivent apprendre à l'école « le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement) et comme langue de scolarisation » (op. cit. : 10). D'après cette fiche, ces enfants ne doivent pas être considérés comme des « élèves en difficulté » (op. cit. : 11), les enseignants doivent accepter que l'enfant ait besoin de temps et qu'il puisse rester silencieux, ils doivent par ailleurs « donner la priorité à l'oral et à la compréhension » (op. cit. : 12), en s'aidant de gestes ou d'images ou en accompagnant l'action de verbalisations. Ce document préconise aussi d'accorder un peu de temps en situation duelle à ces enfants et de les laisser s'exprimer dans leur langue.

### 3.3.3 Et les enfants plurilingues nés en France ?

Si la circulaire (MEN 2012) parle spécifiquement des « élèves allophones nouvellement arrivés », la fiche Eduscol (2015), en revanche, distingue, parmi les allophones les enfants « qui arrivent en France en cours de scolarisation » et ceux « nés en France dont la langue maternelle n'est pas le français » (op. cit. : 11). Il s'agit des « enfants (de) migrants » (Rayna 2014), dont les familles sont en France depuis des durées variables. Il peut s'agir aussi de Français de l'Outremer, de Guyane, de Mayotte ou d'ailleurs, ou d'enfants issus de familles itinérantes, pour qui la langue parlée – souvent les langues - en famille n'est pas le français, ou pas seulement le français, langue qu'ils doivent apprendre à leur entrée à l'école (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018). Or ce type de bi/plurilinguisme est très souvent invisible à l'école (Hamurcu-Süverdem et Akinci 2016 ; Smeets, Young et Mary 2015). Ces enfants sont sans doute beaucoup plus nombreux dans les classes que les enfants qui viennent d'arriver. Il est impossible d'avoir des chiffres précis de comparaison entre ces deux types d'élèves, mais il est possible néanmoins de donner quelques éléments permettant d'approcher cette réalité.

Le dénombrement des allophones est approximatif car les chiffres remontent inégalement chaque année des académies (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018 ; Cour des comptes 2023). Mais nous disposons des chiffres suivants : 77 435<sup>124</sup> élèves allophones nouvellement arrivés auraient été scolarisés en 2021-2022 dans les écoles élémentaires, collèges ou lycées, 12 871 de plus qu'en 2020-2021 (MEN DEPP 2023). Si l'on rapporte ce chiffre au nombre d'enfants scolarisés, à savoir environ 10 millions (MEN DEPP 2022), les allophones représentent 0,77 % des élèves. Même si nous n'avons pas les chiffres pour l'école maternelle, nous pouvons supposer que le rapport est d'un ordre de grandeur analogue.

124 Le département où se situe notre recherche fait partie de ceux où la proportion d'allophones par rapport à la population scolaire est la plus importante : entre 13 et 14 pour mille élèves scolarisés (chiffres de 2021-2022, MEN DEPP 2023). Par ailleurs, une augmentation de 62 % a été observée dans l'académie en 2021-2022 par rapport à l'année précédente (même source).



Nous pouvons aussi tenter d'approcher la quantité d'enfants issus de familles plurilingues grâce à l'enquête Trajectoires et Origines, qui a eu les autorisations d'accéder à des données « ethniques » (Beauchemin et al. 2016). D'après cette enquête, les migrants<sup>125</sup> représentent 14 % des 18-60 ans dans les années 2008 et 2009, et ces derniers déclarent dans leur majorité (55%) avoir des pratiques bilingues avec leurs enfants, comme le montre le tableau ci-dessous<sup>126</sup>. Ceci laisserait supposer qu'environ 7 % des univers familiaux constitueraient des environnements bilingues.

**Tableau 11 : Pratiques linguistiques des immigrés avec leurs enfants**

Pays ou région de naissance des immigrés	Effectifs non pondérés	Français seulement	Français et une autre langue étrangère	Une langue étrangère
Algérie	678	38	56	4
Maroc et Tunisie	928	30	63	7
Afrique subsaharienne	884	55	42	3
Autres pays d'Afrique	143	48	47	5
Asie du Sud-Est	587	26	63	10
Turquie	676	10	69	17
Portugal	731	43	52	5
Espagne et Italie	407	53	36	4
Autres pays de l'UE27	489	35	50	13
Autres pays	906	30	58	11
Ensemble des immigrés	6429	36	55	8

D'après Lê et al, qui donnent de premiers résultats de TeO2 portant sur les années 2019-2020, « 7,5 millions de personnes sont (...) descendantes d'immigrés de deuxième génération (12 % de la population), c'est-à-dire nées en France avec au moins un de leurs parents immigré » (2022 : n.p.). Ainsi, les enfants de migrants, potentiellement plurilingues, seraient donc 10 fois plus nombreux dans les classes que les enfants allophones nouvellement arrivés.

Notre recherche porte sur ces deux types d'enfants. Nous réserverons le terme d'allophones à ceux qui le sont selon la définition de la circulaire, c'est-à-dire arrivés récemment. Ceci étant, nous préférons au terme d'allophone, celui de « bilingue émergent » (García 2009b) ou l'expression de Hélot, « bilingue en devenir » (2007 : 105), car ces deux notions mettent l'accent non sur l'altérité linguistique de l'enfant, mais sur la construction du langage dans plusieurs langues, et sur « the children's potential in developing their bilingualism »<sup>127</sup> (García 2009b : 322). La dénomination de « bilingue émergent » présente un double intérêt : au lieu de suggérer une catégorisation des allophones par opposition aux locuteurs monolingues en langue de l'école, elle évite la dimension politique pour se concentrer sur le linguistique. Et de plus, elle met en avant la construction du bilinguisme, conçu non comme l'addition de deux langues, mais comme l'utilisation d'un répertoire dynamique incluant deux langues ou plus (Grosjean 2015). Cette conception du bilinguisme est sous-tendue par la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (section 2.3.2).

L'école ne fait généralement que peu de cas du « bilinguisme émergent » (Young et Mary 2016). Les chiffres montrent qu'un nombre important d'enfants dont la langue première n'est pas le français éprouvent des difficultés à acquérir la langue de scolarisation, avec souvent l'échec scolaire comme conséquence. Ainsi on constate un taux de redoublement à

125 Dans cette étude, les « migrants » sont définis comme ceux qui sont nés ailleurs : « Personnes nées hors métropole, quelle que soit par ailleurs leur nationalité à la naissance ou au moment de l'enquête » (Beauchemin et al. 2016 : 35).

126 Adapté d'un tableau intitulé « Pratiques linguistiques des immigrés avec leurs enfants vivant en France, au moment de l'enquête (%) » (Beauchemin et al. 2016 : 130)

127 « Le potentiel des enfants à développer leur bilinguisme » (notre traduction).

l'école élémentaire - de 33 à 36 % et jusqu'à 44 % pour les immigrés de Turquie - très supérieur à celui de la population majoritaire - 25 % (Beauchemin et al. 2016 : 176). Par ailleurs les sorties sans diplôme du secondaire sont deux fois plus nombreuses que celles de l'ensemble des élèves (de l'ordre de 30 contre 15 %) et concernent tout particulièrement les élèves issus des pays du Maghreb et plus encore de Turquie (37%) (op. cit. : 185).

Les enquêtes PISA (Program for International Student Assessment) montrent dans 17 pays que les résultats scolaires des élèves immigrés sont inférieurs à ceux de la population générale. Cet écart, relativement important en France, est plus dû à la concentration de ces élèves dans des quartiers défavorisés économiquement qu'au fait de parler une autre langue à la maison (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018 ; Ichou 2020 ; Bertucci 2013 ). Par ailleurs « les capitaux culturels et éducatifs détenus avant l'immigration ont une incidence sur la performance des élèves immigrés, mais les modalités scolaires proposées dans les pays d'immigration sont plus déterminantes sur les parcours scolaires » (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018 : 19).

Alors quelles modalités l'école maternelle pourrait-elle proposer pour favoriser la reconnaissance du bilinguisme de ces élèves, l'acquisition de français de l'école et la réussite scolaire ?

### 3.3.4 La relation école-parents

La relation école-parents, déterminante pour la scolarisation, serait une des modalités permettant d'agir sur la réussite dans les apprentissages des enfants de migrants. Or elle ne va pas de soi, particulièrement en France, où la relation école-famille est souvent empreinte d'une méfiance réciproque. Une certaine distance entre l'école et les familles a longtemps prévalu dans notre système éducatif (Feyfant 2015 ; Payet et Giuliani 2014 ; Giuliani et Payet 2014, Desbuissons et al. 2021). Les rapports entre les parents et les enseignants souvent empreints d'une défiance mutuelle et de malentendus : « les différences ethniques et de classes sociales entre parents et enseignants, ainsi que l'asymétrie de leurs rôles institutionnels en termes de pouvoir posent des obstacles significatifs au développement de rapports constructifs » (Akkari et Changkakoti 2009 : 104-105). Les enseignants tiennent souvent un discours à charge sur les parents, discours centré sur le déficit éducatif et marquant un rapport de domination des valeurs de l'école sur celles des familles. Dans les zones d'éducation prioritaire, les parents peuvent se retrouver en position de dominés du triple fait de leur différence sociale, ethnique et linguistique.

D'après Périer (2021, 2023), depuis l'instauration de la scolarité obligatoire en 1881, l'école est passée d'une situation où les parents étaient tenus à l'écart de l'école à un rapport plus étroit, les parents étant désormais « sollicités pour participer et s'impliquer dans la scolarité de leur enfant » (2021 : 2). Désormais, l'institution et les textes officiels se préoccupent du lien école-famille, la circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013 intitulée « Renforcer la coopération entre les parents et l'école » (MEN 2013b) et le *Référentiel pour l'éducation prioritaire* (MEN 2014) prévoient une plus large place à la relation école-parents. La co-éducation est préconisée (Hurtig-Delattre 2020)<sup>128</sup>, et particulièrement encouragée dans les zones d'éducation prioritaire (Rispaïl 2017 : 11). Le rapport Bouysse, déjà, proposait de susciter une plus grande implication des parents, plus particulièrement en ce qui concerne le langage : leur donner une information sur le langage, les associer au repérage des progrès de l'enfant et susciter « un partenariat éducatif qui crée une connivence avec la famille » (Bouysse et al. 2011 : 173). De nombreux chercheurs mentionnent également

---

<sup>128</sup><https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/les-entretiens-enseignante-parent-s-un-dispositif-institutionnalise>

l'importance du lien école-parents particulièrement dans les écoles à forte diversité linguistique (Castellotti et Moore 2010 ; Young et Mary 2016 ; Goï 2005 ; Hélot 2013).

Cependant, l'injonction institutionnelle faite à l'école de passer de la distance à la proximité se heurte aux « épreuves de l'élaboration d'un monde commun » (Payet et Guiliani : 59). En effet, une relation de coéducation doit être « fondée sur le principe d'égalité de dignité entre acteurs, de complémentarité des savoirs et d'union des motivations au service de l'enfant. Le changement de regard sur l'autre et la reconnaissance de modes de fonctionnement différents du sien, en tant qu'atouts plutôt que freins à la construction d'une relation de véritable coopération, ne se décrètent cependant pas » (Lasne 2017 : 301). Pour être effective et équitable, cette visée exige certaines conditions, et en particulier « des compétences que tous les parents ne possèdent pas, et particulièrement ceux dont les enfants sont le plus souvent en difficulté » (Périer 2023 : 163), ainsi que des compétences chez les enseignants qui ne peuvent se développer que grâce à une formation « à la diversité des familles et à la relation à construire avec elle » (Périer 2021 : 5 ; Lasne, Thamin et Krüger 2019). Le rapport n° 2021-157 de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche préconise d'ailleurs de « faire de la relation avec les parents une priorité de la formation, initiale et continue, pour tous les personnels éducatifs » (Desbuissons et al. 2021 : 6), en tenant compte de la diversité des familles. Si les enseignants ne prennent pas garde de soigner la relation avec les parents en retrait, « loin de corriger les inégalités, la coopération entre les familles à l'école pourrait bien paradoxalement les redoubler » (Périer 2021 : 5). Une véritable co-éducation école/famille implique pour l'école et ses acteurs de « renoncer à toute posture surplombante de *celui qui sait, à la place* des autres, ces parents, acteurs et auteurs de leur propre histoire, et de leur propre choix » (Salaün et Bretegnier 2014 : 105). Nombreux sont les parents qui se sentent disqualifiés et qui face à l'école ne prennent pas le risque de s'exposer, Simonin et Thamin (2021) le montrent à propos de parents mahorais qui peuvent être dans l'évitement de toute relation avec l'enseignant par peur de ne pas pouvoir faire face. Ainsi, le point sur les recherches dressé par Changkakoti et Akkari (2008) fait état d'un type de relation basé sur la coopération qui suppose une reconnaissance mutuelle - une *re-connaissance* - à savoir une meilleure *connaissance* de l'autre. Cette connaissance peut être fondée sur des rencontres individualisées des familles, en vue d'établir une relation de confiance mutuelle (Hurtig-Delattre 2015 ; Simonin 2018a, 2022), avec deux objectifs : à la fois « développer la lisibilité de l'école maternelle » pour les parents (Garnier 2016 : 78), et apporter des connaissances sur le bilinguisme des élèves pour l'enseignant (Thamin et Rigolot 2014 ; Simonin 2018b, 2022).

D'après Changkakoti et Akkari (2008), le lien entre l'implication parentale et la réussite scolaire est avéré chez tous les parents. L'investissement des parents sous forme d'un soutien affectif et d'une attitude positive face à l'école a un effet sur l'engagement des enfants.

### 3.3.5 L'engagement

La motivation de l'élève est une condition nécessaire à l'appropriation de la langue seconde. D'après Wong Fillmore (1985), l'apprenant doit avoir un réel besoin d'apprendre la L2 et une motivation importante, c'est grâce à sa motivation, entre autres qualités, que Nora apprend l'anglais très rapidement : « the secret of Nora's spectacular success as a language learner can be found in the special combination of interests, inclinations, skills, temperament, needs and motivations that comprised her personality »<sup>129</sup> (1979 : 221). Pour Cummins, la motivation des enfants à apprendre la L2 est par ailleurs liée à leur attitude vis-

---

129 « Le secret de la réussite spectaculaire de Nora en tant qu'apprenante de langue réside dans la combinaison particulière d'intérêt, d'inclinations, de compétences, de tempérament, de besoins et de motivations qui composent sa personnalité » (notre traduction).

à-vis des locuteurs de cette langue : « where there is a strong desire to identify with members of the L2 group, the children will be highly motivated to learn L2 »<sup>130</sup> (Wong Fillmore 1979 : 243). Cependant, d'après Paradis, la motivation est généralement présente pour les enfants issus des minorités : « motivation is even less of a concern for L1 minority children who, generally speaking, demonstrate a strong desire to assimilate to the new language and culture »<sup>131</sup> (2007 : 395).

Un concept proche de celui de la motivation, celui de d'engagement, a fait l'objet d'un grand nombre de recherches en éducation, car il est considéré comme prédictif de la réussite scolaire (Fredricks et al. 2004 ; Lachapelle et al. 2021).

Fredricks et al. (2004), ont établi un modèle qui fait référence dans les recherches sur l'engagement scolaire. D'après eux, il ressort de trois domaines :

- l'engagement comportemental, ou l'implication de l'élève dans les activités scolaires,
- l'engagement émotionnel qui prend en compte les attitudes face aux enseignants et aux camarades de classe,
- et l'engagement cognitif c'est-à-dire l'investissement et la volonté de produire les efforts nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de concepts.

Ces auteurs ont également établi un répertoire des conditions d'enseignement qui peuvent favoriser l'engagement, parmi lesquelles : les écoles de petite taille régies par des règles souples et justes, le soutien de l'enseignant et la clarté de ses interventions (liée en particulier à l'explicitation), la bienveillance des pairs et leur coopération, la satisfaction du besoin d'autonomie et du sentiment d'être compétent, et, enfin des tâches authentiques et stimulantes, incluant une dimension ludique et permettant d'exercer divers types de talents. Fredricks et al. ont étudié l'engagement dans le second degré et à l'université, mais, pour les jeunes enfants, ces facteurs s'avèrent encore plus cruciaux. Un nombre de travaux se consacrent à l'étude de l'engagement des jeunes enfants dans leurs apprentissages, car « l'enfant de 4-5 ans qui est engagé dans ses apprentissages démontre de la curiosité, de la motivation et de la persévérance dans les activités réalisées, ce qui lui permet de développer des comportements, des attitudes et des stratégies qui favorisent son adaptation au milieu éducatif » (Bouchard et al. 2021).

L'engagement, c'est l'implication vraie de l'élève qui permet, selon une expression fréquemment usitée par les enseignants, d'« entrer dans les apprentissages ». Lachapelle et al. en donnent la définition suivante pour le préscolaire : « l'engagement représente [donc] la qualité de la participation de l'enfant et son implication dans son développement et dans ses activités d'apprentissage » (2021 : 64). Bouchard et al. (2021) ajoutent à cette définition le degré d'autonomie dont les enfants font preuve dans les activités. Bouysse et al. (2011 : 126) donnent un exemple d'engagement en MS : un groupe d'élèves poursuit une activité avec des marionnettes initiée par le maître, même après que l'enseignant soit parti s'occuper d'un autre groupe. L'engagement fait également appel à la durée des temps d'attention et au degré de concentration manifestés par l'enfant. L'engagement est plus difficile à évaluer avec des jeunes enfants, on ne pourra le faire à partir d'entretiens comme on le ferait avec des adolescents, mais l'observation des interventions verbales et des postures corporelles peut procurer des indices de leur investissement. Les données multimodales sont donc particulièrement adaptées à ce genre d'observation (Blanc et Rivière 2019).

Lachapelle et al. (2021) reprennent les travaux de McWilliam et Casey (2008)<sup>132</sup> qui ont établi une échelle des niveaux d'engagement particulièrement intéressante pour observer les comportements entre 0 et 6 ans et leur évolution. Le tableau ci-dessous a été adapté de McWilliams et Casey (2008 : 5) par Lachapelle et al. (2021 : 65).

---

130 « Lorsqu'il y a un fort désir de s'identifier aux membres du groupe L2, les enfants seront très motivés pour apprendre la L2 » (notre traduction).

131 « La motivation est encore moins préoccupante pour les enfants de la minorité L1 qui, en général, manifestent un fort désir de s'assimiler à la nouvelle langue et à la nouvelle culture » (notre traduction).

132 McWilliam, R. A. et Casey, A. M. (2008). Engagement of every child in the preschool classroom. Paul H. Brookes Pub. Co.

Tableau 12 : Modèle des niveaux d'engagement

Niveaux d'engagement	Catégories d'engagement
1. Persévérant	Sophistiqué
2. Symbolique	
3. Encodé	
4. Constructif	
5. Différencié	Différencié/participation
6. Attention ciblée	Attention ciblée
7. Indifférencié	Non sophistiqué
8. Attention de base	
9. Non-engagement	Non engagé

Le « non-engagement » correspond au comportement d'un enfant inoccupé, inattentif, avec le regard dans le vague, ou en pleurs ou en opposition. L'« attention de base » est un premier niveau d'engagement défini par une durée minimale du regard sur quelque chose. L'« engagement indifférencié » concerne l'établissement d'interactions la plupart du temps motrices et répétitives avec l'environnement sans modification du comportement et souvent de nature (par exemple faire des allers et retours répétitifs avec une voiture). Quand l'agitation motrice baisse et que le regard porte sur un élément précis, il s'agit alors d'« attention ciblée », par exemple lors de l'écoute d'une histoire. L'« engagement différencié » se distingue de l'« engagement non différencié » en cela qu'il n'est plus de nature répétitive. Ensuite, l'engagement « sophistiqué » est : « constructif » quand il y a manipulation de matériel avec une intention ; « encodé » quand il y a utilisation du langage ; « symbolique » quand il y a décontextualisation (par exemple dans les jeux de faire-semblant ; et enfin « persévérant » quand l'enfant, suite à un premier échec, réitère sa tentative de résoudre un problème complexe.

L'école maternelle ne prend pas toujours en compte la situation des enfants de migrants, et ce sont plutôt à eux de s'adapter qu'à l'école de les prendre en considération. Il n'existe pas de dispositif à l'intention des enfants qui viennent d'arriver en France, quant aux enfants bilingues issus de migrations plus anciennes, ils sont souvent invisibles. L'établissement de relations école-famille plus égalitaires et empreintes de confiance mutuelle peut avoir une influence bénéfique sur la scolarité des jeunes bilingues, et il appartient à l'école de créer des conditions qui suscitent l'engagement des enfants dans les apprentissages.

### 3.4 L'acquisition de la L2 en appui sur les L1

Nous avons mis en évidence dans le chapitre 2 le fait que la L2 s'apprenait en appui sur la L1 et que les langues du bilingue étaient interdépendantes. Comment l'école maternelle peut-elle prendre cela en considération ? Un très grand nombre d'articles et ouvrages documente des expériences d'inclusion et d'utilisation des L1 en classe à l'école primaire, que ce soit à l'élémentaire ou à la maternelle (ou au préscolaire). Cette section est consacrée à l'examen de ces expériences et à leur soubassement théorique. Les pédagogies translingues et les approches plurielles<sup>133</sup>, bien qu'elles prennent leur origine dans des traditions de recherche différentes, sont des approches pédagogiques qui, mises en place en milieu plurilingue, servent des buts communs. Elles visent notamment à reconnaître et à

133 Les approches plurielles se distinguent des approches singulières par le fait qu'elles ne travaillent pas une langue pour elle-même, mais qu'elles observent simultanément plusieurs langues les unes par rapport aux autres (Candelier et Castellotti 2013).

prendre appui sur le bagage linguistique et culturel des enfants pour favoriser les liens entre les langues.

### 3.4.1 L'éveil aux langues

Les approches plurielles sont la trousse à outils de la didactique du plurilinguisme. Candelier et Castellotti (2013) en dénombrent quatre, à savoir, dans leur ordre d'apparition : les approches interculturelles, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues.

L'éveil aux langues - « qui serait mieux nommé *sensibilisation à la pluralité linguistique* » (Rispaïl 2017 : 14) – est une approche née en 1980 grâce à Éric Hawkins, fondateur en Grande-Bretagne d'un courant pédagogique appelé « Awareness of Language »<sup>134</sup>. L'éveil aux langues vise le développement de la compétence plurilingue culturelle par la mise en œuvre d'activités sur les langues. De nombreux outils existent aujourd'hui, créés dans le cadre de projets d'envergure, comme projet européen EVLANG (Éveil aux langues à l'école primaire), EOLE (Education et ouverture aux langues de l'école) ou ELODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) fondé par l'Université de Montréal. Citons aussi deux associations créées plus récemment : AFaLaC (Association Famille Langues Cultures) et Dulala (D'Une Langue A L'Autre), ainsi le site Bilem (Bilinguisme à la maternelle et au cycle 2) création du CASNAV et de l'INSPE de l'académie de Besançon en collaboration avec l'université de Franche-Comté<sup>135</sup>. Les outils créés dans le cadre de ces projets peuvent permettre à l'école de s'ouvrir à la diversité linguistique en prenant en compte les langues des élèves, ce qui aura des effets positifs sur le développement cognitif et langagier et sur l'engagement des élèves, la référence à leurs langues ayant un impact identitaire et affectif (Dompmartin-Normand 2011). Les activités de comparaison des langues, du type de celles proposées par Auger (2004)<sup>136</sup> ou Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) pour des enfants plus grands, peuvent aussi permettre de développer les connaissances grammaticales et la conscience métalinguistique

Il serait impossible et fastidieux de citer tous les travaux qui existent, nous nous intéresserons ici plus particulièrement à ceux qui sont pertinents en maternelle (Armand 2016 ; Armand, Dagenais et Nicollin 2008 ; Castellotti 2008 ; Castellotti et Moore 2010 ; Kervran 2006 ; Krüger, Thamin et Cambrone-Lasnes 2016 ; Simon et Maire-Sandoz 2008 ; Young 2011). La maternelle a longtemps été le parent pauvre et un petit nombre d'études seulement est centré sur la maternelle : 2 articles sur 14 dans Audras (2022) ; 8 sur 17 consacrés exclusivement à la maternelle dans un ouvrage qui pourtant se focalise sur elle (Komur-Thilloy et Djordjevic 2018) ; 5 articles sur 13 dans Krüger et al. (2016), ouvrage consacré à l'école primaire ; 3 sur 10 dans Simon et al. (2015).

Nous ne nous attarderons que sur deux expérimentations. Un article d'Audras et Leclair (2016) relate une expérience menée dans une classe plurilingue de TPS, qui entretient de nombreux points communs avec les pratiques de l'école sur laquelle porte notre recherche. Les parents ont été partie prenante du projet : ils ont été invités à passer du temps dans la classe et à participer aux moments de comptines et chansons, et sollicités pour enregistrer

---

134 Notons que la traduction de « language awareness » par « éveil aux langues » ne rend pas toute la complexité de la notion, qui « évoque un éveil ou une prise de conscience linguistique chez l'apprenant. La réalisation que sa langue maternelle n'est qu'une langue parmi d'autres et que toute langue fonctionne en s'appuyant sur un système de règles, permet une mise à distance, une analyse, le développement de compétences métalinguistiques et de ce fait une prise de conscience linguistique » (Young 2011 : 103).

135 Elodil: <https://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>  
Eole: <http://eole.irdp.ch/eole/activites.html>  
AFaLaC: <https://www.famillelanguescultures.com/>  
Dulala: <https://dulala.fr/>  
Bilem: <https://bilem.ac-besancon.fr/>

136 « Comparons nos langues » : [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZiBiAoMTBo](https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo)

des traductions d'albums. Les auteures concluent que « l'introduction des langues familiales dès la TPS avait un effet dans le déclenchement du langage et posait les bases d'une éducation à la diversité linguistique » (op. cit : 108). Simonin (2018a ; 2021 ; 2022) analyse plusieurs activités plurilingues menées dans l'école C. , dont la création avec les parents d'imagiers plurilingues, dans le but de fonder l'acquisition du vocabulaire sur les connaissances des élèves (section 1.4.1). Cette activité décrite sur le site Bilem<sup>137</sup>, a été reprise et développée par Tomc et Villa-Perez (2022) dans une « recherche-intervention-formation ».

Par ailleurs, le travail autour des biographies langagières (Castellotti et Moore 2010 ; Armand 2016 : 181; Perregaux 2004), souvent plutôt conçu pour des élèves plus grands, peut être aussi adapté à des élèves de 3-5 ans. Ce type d'activité amène les élèves à réfléchir sur leurs langues dans des activités comme « l'arbre polyglotte » ou la « fleur des langues » (Simon et Maire-Sandoz 2008 ; 2015), à prendre conscience de leur plurilinguisme, tout en valorisant les langues des élèves comme sujet digne d'être abordé à l'école. Les portfolios des langues (Castellotti et Moore 2010 ; Armand 2016 ; Simon et Maire-Sandoz 2008) actualisent sous forme d'un document une reconnaissance des compétences linguistiques des élèves, y compris construites en dehors de l'école, une reconnaissance du « déjà-là » (Perregaux 2004)<sup>138</sup>.

Mais si la recherche a depuis longtemps travaillé à concevoir une didactique du plurilinguisme, force est de constater que les enseignants s'en sont encore très peu emparés. Kervyn et al. font remarquer « la relative invisibilité de la montée du plurilinguisme parmi les élèves dans le contexte, on l'a dit, d'une idéologie monolingue dominante et très fortement implantée dans l'école française » (2022: 8) et le « décalage important entre l'évolution des injonctions et la réalité à la fois de la formation des enseignants et des pratiques de classe » (op. cit. : 10), malgré une apparition récente de la prise en compte du plurilinguisme dans les programmes de l'école maternelle de 2015 et 2021 (section 3.2.6). La parution toute récente d'un Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle (MEN 2023b) est un pas important. Après avoir rappelé en introduction que « l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle » (BO n° 25 du 24 juin 2021), le Guide souligne qu'« il est important de valoriser la langue des enfants multilingues ou non francophones » (MEN 2023b). Puis il offre de nombreuses pistes d'activités, documentées par les recherches, projets, expérimentations déjà réalisés. Gajo salue ce « virage plurilingue » de l'éducation et souligne que « prendre conscience de la permanence des enjeux linguistiques lorsque l'on évolue dans une seule langue n'est pas chose aisée. La langue n'apparaît pas dans son épaisseur, dans sa spécificité et semble servir de simple véhicule à la transmission de savoirs formés en dehors de tout moule linguistique et culturel » (dans MEN 2023b : 8).

Cependant, les enseignants sont des anciens élèves d'une école monolingue et sont conditionnés pour faire leur métier de façon monolingue. Le passage de l'école à un paradigme plurilingue demande à être accompagné et exige que les acteurs soient réellement formés (Simonin et Thamin 2018), sur cette question ainsi que plus généralement sur tout ce qui touche à l'acquisition du langage (Espinosa 2021), car « le premier défi, largement souligné par les auteures [de *Repères* 65/2022], est celui de la formation des enseignants et leur sensibilisation à la réalité du plurilinguisme. Il s'accompagne, on le sait, d'un autre défi, qui est celui de l'appropriation et du réinvestissement de la formation au bénéfice des élèves » (Kervyn et al. 2022 : 13).

---

137 Ressource pédagogique sur les imagiers plurilingues numériques mise en ligne en 2019: <https://bilem.ac-besancon.fr/faire-classe/les-imagiers-numeriques/>

138 Des propositions d'activités figurent dans le Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle (MEN 2023b : 33-34).



### 3.4.2 Les pratiques translingues

Nous regroupons sous le terme de « pratiques translingues » deux types de pratiques naturelles des bilingues déjà abordées (sections 2.3.4 et 2.3.5), les alternances de langues et le translanguaging, mais considérées ici du point de leur intérêt pédagogique. Ce type de pédagogie s'inscrit dans une approche du bilinguisme centrée sur les pratiques langagières observables dans le quotidien des bilingues. Miguel Addisu utilise la notion de « pratiques translingues, qualifiables par des procédés de passages plutôt que par des lieux de frontières (linguistiques) » (2020b : 30) pour parler des pratiques langagières.

L'emploi des alternances a fait l'objet dans les années 1990 de nombreuses recherches qui ont montré que c'était un procédé courant dans les classes répondant à des fonctions diverses « visant – toutes – l'optimisation de la transmission/appropriation des savoirs (linguistiques et disciplinaires) et ce, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant » (Causa et Stratilaki 2022 : 2).

Moore parle d'« alternances des langues en classe » (2006): de « stratégies interlinguales » s'agissant des enseignants et de « bouées transcodiques » pour les élèves (1996). Dans cet article, Moore (op. cit.) décrit les pratiques d'une classe maternelle accueillant des enfants de 5 ans hispanophones, dans un établissement français en Espagne dispensant un enseignement français L2 de type immersif. Les enseignants sont francophones et pas forcément compétents en langue source, et les élèves, qui construisent à la fois la L2 et la L1, ont des compétences supérieures à celles des enseignants en espagnol L1. Moore montre que dans les alternances de langues, la L1 peut jouer divers rôles, comme celui d'introduction du lexique L2 (l'enfant dit le mot en L1 et l'enseignant le traduit), d'appel à l'aide (l'enfant signifie par le recours à la L1 qu'il ne peut pas le dire en L2), de maintien du contact ou de pont vers l'autre langue. L'auteure distingue les « alternances-relais », qui permettent la continuation de la communication, et les « alternances tremplins » qui peuvent potentiellement entraîner une acquisition linguistique : « le recours compensatoire à L1 se transforme discursivement en tremplin vers un travail de type acquisitionnel » (1996 : 14). L'alternance de langues en classe « permettrait aux apprenants de participer – chacun selon son niveau linguistique en L2 – de manière plus spontanée et active en classe, ce qui augmente leur motivation » (Causa et Stratilaki 2022: 4).

De nombreuses recherches récentes en Europe et en Amérique du nord préconisent pour les bilingues émergents une pédagogie basée sur le *translanguaging*, à savoir l'utilisation de la totalité de leur répertoire linguistique (García et Kleyn 2016 ; Otheguy, García et Reid 2015 ; Cenoz et Gorter 2022).

Afin de donner une représentation de l'utilisation du translanguaging dans l'enseignement, nous reprenons l'exemple d'un cours d'allemand pour adultes (García 2017). L'enseignante enseigne l'allemand langue seconde à un groupe d'adultes, avant tout en tant que langue qui permette à ses étudiants de s'exprimer dans la vie quotidienne. L'un des étudiants, Carlos, né au Pérou et locuteur de l'espagnol et du quechua, est arrivé depuis deux ans en Allemagne. Dans le cours, il fait partie du groupe des hispanophones. Le premier jour, il parle de la *quena*, son instrument de musique, il le fait en espagnol dans son groupe qui traduit en allemand au reste des participants. Le deuxième jour, l'enseignante a amené un texte en allemand sur la quena (texte qu'elle a trouvé sur Wikipedia) : « Die Quena ist eine Kerbflöte. Ursprünglich wurde die Quena mit 3 oder 5 Löcher in Dur-Tonleiter gespielt ; heute hat sie meistens 7 Löcher »<sup>139</sup>.

Le groupe de Carlos en fait la traduction en espagnol grâce aux outils numériques : « La quena es una flauta dentada. Originalmente la quena se juega con 3 o 5 agujeros en la escalas mayores; hoy cuenta con la mayoría 7 agujeros. »<sup>140</sup> Le groupe des hispanophones

139 « La Quena est une flûte à bec. A l'origine, la quena était jouée avec 3 ou 5 trous dans la gamme majeure ; aujourd'hui, elle a généralement 7 trous » (notre traduction)

140 Même traduction.



corrige alors la traduction numérique ; Carlos discute l'utilisation de *jugar*, trouvant que le verbe *tocar* serait plus appropriée. Puis le texte est travaillé par tout le groupe, des questions sont posées en allemand. Quand tous les groupes linguistiques du cours sont au clair avec la compréhension du texte en allemand, l'enseignante les invite à poser des questions en allemand à Carlos du type « Wiefiele Löcher hat die Quena ?<sup>141</sup> ». Ainsi le travail du groupe s'appuie sur les compétences linguistiques des participants.

La notion de translanguaging peut se lire sur trois plans : celui des pratiques langagières de l'individu bilingue qui utilise son répertoire et peut mélanger les langues (section 2.3.5), celui des pratiques d'enseignement apprentissage et enfin sur un plan politique qui revendique une vision plus égalitaire en refusant une vision monolingue de la société et de l'école (Dall'Aglio 2022) et l'imposition d'une norme monolingue à des personnes qui en sont alors réduites à n'utiliser qu'une part infime de leur répertoire : « Whereas monolingual students are usually allowed the full use of their linguistic repertoire in assessment and in learning, bilinguals are seldom permitted to do so, thus keeping them silent and unengaged in teaching and assessment activities »<sup>142</sup> (García et Lin 2017 : 7). Le translanguaging permet plus d'équité (Mary and Young 2017 ; Prax-Dubois et Hélot (2020) en *donnant la parole* aux individus, ou en autorisant leur voix selon que l'on traduit « *to give* « *voice* » (García 2017 : 18).

### 3.4.3 Le translanguaging en maternelle

Les travaux sur le translanguaging ont donné lieu à un nombre considérable de recherches. Néanmoins, si ces expériences commencent à être documentées pour l'école élémentaire et le second degré, elles le sont encore très peu pour le préscolaire (Seltzer et al. 2020). En effet, ce type de pédagogie s'appuie sur des procédures métalinguistiques avec l'usage de médiations multiples, dont les ressources numériques, pour les traductions ainsi que la mise en commun et l'échange des connaissances dans le groupe classe, à un âge où les enfants disposent d'une somme de connaissances déjà importante et de la possibilité de construire une réflexion conscientisée sur le fonctionnement des langues. Dans les situations d'acquisition précoce d'une L2, l'apprentissage est d'ordre épilinguistique et il n'est pas possible de s'appuyer sur des compétences de lecteur, ni sur un fonds de ressources lexicales et conceptuelles avancées, ni sur des compétences de communication encore en construction. L'enfant est en train de construire le langage, et il commence tout juste à s'approprier en L1 les mots et les concepts que ces derniers recouvrent (Vygotski 1934/1997).

Nous n'avons trouvé que quelques études sur le translanguaging en maternelle. García (2011) décrit un programme bilingue anglais/espagnol dans un Kindergarten de New York. Le translanguaging favorise la compréhension de chacun grâce à l'usage de traductions, il permet aux enfants de co-construire le sens, de partager des connaissances et de se sentir inclus dans le groupe. Deux articles anglophones évoquent des classes bilingues dans le préscolaire, en Israël et en Floride, dans lequel deux enseignants enseignent conjointement de façon bilingue. Ces études s'attachent principalement à observer les stratégies déployées par les enseignants et constatent un effet positif sur l'engagement et la motivation des élèves (Schwartz et Asli 2014 ; Gort et Sembiante 2015). Dans des études plus récentes, Seltzer et al. (2020) montrent comment le translanguaging permet aux enfants de co-construire une narration et de montrer des compétences langagières alors qu'ils ne parlent pas l'anglais L2 ; et Prax-Dubois et Hélot 2020 analysent des pratiques de classe à la Réunion qui permettent

141 « Combien la quena at-elle de trous ? » (notre traduction).

142 « Alors que les élèves monolingues sont généralement autorisés à utiliser pleinement leur répertoire linguistique lors de l'évaluation et de l'apprentissage, les élèves bilingues sont rarement autorisés à le faire, ce qui les maintient dans le silence et les empêche de participer aux activités d'enseignement et d'évaluation » (notre traduction).

de mobiliser le créole, le shimaore ou le malgache, langues appartenant aux répertoires de certains des enfants.

Young et Mary (2016) ont observé l'utilisation du translanguaging comme outil pédagogique dans une classe de TPS-PS de l'est de la France. Les auteures précisent que leur acception du terme translanguaging correspond plus à celle de la définition originelle qu'à celle de García, c'est-à-dire à la version dite "faible" qui reconnaît les frontières entre les langues. Elles décrivent le travail d'une enseignante qui recourt de façon délibérée à la langue de l'apprenant pour favoriser la compréhension des énoncés, procédé également documenté dans cette classe par Smeets et al. (2015), ainsi que par Djordjevic (2016). Il s'agit de « faire fonctionner une sorte de navette linguistique entre les deux langues » (Young et Mary 2016 : 78). L'ancrage dans la réalité de l'apprenant permet de stimuler les deux langues en même temps (García 2017). Cela permet aussi une individualisation qui tient compte des préoccupations et centres d'intérêt de l'apprenant tout en sollicitant son répertoire linguistique dans sa totalité : « Language teachers who take up translanguaging start by enabling migrants to recognize their full language repertoire et helping them incorporate new features into their own language system »<sup>143</sup> (op. cit.: 17-18). Notons qu'un enseignant qui pratique le translanguaging n'a pas besoin de savoir parler la langue de l'autre: « il suffit de s'intéresser à l'enfant, de lui poser des questions, de chercher à interagir avec lui et ainsi d'apprendre quelques mots ou phrases clés dans sa langue (Bonjour, Qu'est-ce que c'est ?, un deux trois) » (Birot-Freyburger et al. 2018: 153). Pour des enfants aussi jeunes, ces pratiques sont aussi un moyen de les rassurer en créant un *espace sécurisant* (« safe space », Conteh et Brock 2010), de construire des ponts entre l'école et la maison, et de stimuler à l'école l'apprentissage de la L1 : « Translanguaging here not only helps students learn a new language, but is also a way to continue developing their home language »<sup>144</sup> (Woodley et Brown 2016 : 89). Par ailleurs la conception des relations avec les parents change : ils sont alors « considérés par l'enseignante comme une ressource précieuse dans la classe » (Young et Mary 2016 : 90) et ils participent aux traductions, aux lectures plurilingues d'histoires et aux activités en général.

Les approches translingues et l'éveil aux langues ont en commun de répondre à des objectifs pédagogiques similaires et de s'appuyer sur les compétences déjà construites des élèves. Or, s'appuyer sur les compétences langagières de l'élève, c'est lui donner un statut d'expert, avec pour conséquence de le sécuriser dans ses connaissances et de renforcer les apprentissages. Le but est bien toujours l'apprentissage de la langue de l'école, mais en s'appuyant sur le « déjà-là » (Perregaux 2004), on permet les transferts d'une langue à l'autre. Par ailleurs, la valorisation de la L1 conjointement par l'école et la famille exerce des effets positifs sur la réussite scolaire : « de façon générale, on constate que lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants des minorités allophones s'améliorent » (Hamers 2005 : 283). Les études de Moro (2012) montrent également que les enfants qui réussissent le mieux sont ceux qui vivent positivement leur culture d'origine. D'après Gajo et Steffen, ces deux types d'approches diffèrent néanmoins dans la mesure où les approches plurielles sont plutôt basées sur des activités de « comparaison ou de mise en contraste » des langues (Gajo et Steffen 2015 : 458), et les langues sont utilisées (les auteurs disent « mentionnées ») en vue d'un travail métalinguistique, alors que dans les pratiques translingues, les langues sont parlées/utilisées dans la classe pour la construction des savoirs. Mais dans ces deux types de démarches « le contact de langues stimule ainsi des détours par la (les) L2 et des retours sur la L1 et, de ce

---

143 « Les professeurs de langues qui se lancent dans le translanguaging commencent par permettre aux migrants de reconnaître l'ensemble de leur répertoire linguistique et les aident à incorporer de nouvelles fonctions dans leur système linguistique » (notre traduction).

144 « Ici, le translanguaging n'aide pas seulement les étudiants à apprendre une nouvelle langue, mais c'est aussi un moyen de continuer à développer leur langue maternelle » (notre traduction).

fait, développe aussi bien une conscience du langage que des stratégies de travail en langue inconnue ou moins connue » (op. cit. : 461).

Si la France fait indéniablement montre d'une grande diversité linguistique, ce plurilinguisme est ignoré au profit d'un idéal monolingue, les institutions et les individus devant se confronter à cette contradiction. Les programmes de l'école maternelle illustrent cette tension dans leur difficulté à distinguer clairement langue et langage, termes associés tous deux pendant longtemps au français. Les pratiques d'enseignement de la langue orale pâtissent d'un manque de formation. Dans ce contexte, il est attendu des enfants de migrants qu'ils s'adaptent à l'institution, ce qui est contradictoire avec les objectifs d'inclusion mis en avant par les circulaires. Néanmoins, travailler à une relation plus proche avec les familles et prendre en compte les langues des élèves de diverses manières constituent des pistes pouvant favoriser l'acquisition de la langue de l'école.

Cet état de l'art nous a permis d'explorer différentes thématiques : celle de l'acquisition du langage, celles du bilinguisme et de l'acquisition des langues en nous focalisant sur leur apprentissage avant l'âge de 6 ans, et celles de la didactique de l'oral et du plurilinguisme à la maternelle. Les éclairages apportés sont issus de différentes disciplines, dont la psycholinguistique, la sociolinguistique, la didactique des langues, la sociologie ou les sciences de l'éducation, la compréhension du bilinguisme nécessitant une double perspective sociale et individuelle (Lüdi et Py 1986/2013). La plupart des chercheurs s'accordent pour dire que l'étude du plurilinguisme nécessite une approche pluridisciplinaire, ou plus exactement interdisciplinaire qui consiste à « croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines » (Blanchet 2011 : 71).

### **3.5 Retour sur notre problématique**

Dans cette étude, nous cherchons à saisir les processus d'appropriation de la langue seconde par des enfants bilingues émergents (Garcia 2009b) qui « mènent donc en parallèle l'acquisition du langage - ils sont en train d'apprendre à parler - et l'appropriation de la langue dans une perspective de L1 ou des langues dans une perspective de L2 ou L3 » (Thamin 2015 : 154). Il s'agit donc d'étudier des processus psycholinguistiques, mais aussi sociolinguistiques, dans la mesure où les environnements langagiers familiaux et scolaires de ces enfants fournissent l'input et les interactions nécessaires à l'appropriation.

La description des processus du développement langagier du premier chapitre nous était utile dans la mesure où les enfants bilingues émergents de 3-5 ans sont dans la période de construction du langage. Quand ils arrivent à l'école maternelle, ils ont déjà une expérience communicative dans une ou plusieurs langues. Il était nécessaire de mieux appréhender les compétences langagières que ces enfants ont déjà acquises et qui vont leur permettre d'apprendre le français de l'école ou d'en poursuivre l'apprentissage. La linguistique de l'acquisition et les approches UBT nous ont permis de retracer les étapes de construction du langage, chaque enfant reconstruisant la langue pour lui-même, en fonction des apports langagiers dont il a bénéficié. Le type d'apprentissage langagier propre aux premières années de maternelle, à savoir un apprentissage naturel et plutôt implicite, n'est pas fondamentalement différent de celui qui opère dans le milieu familial. Cependant l'apprentissage du langage chez les bilingues émergents porte sur plusieurs langues, selon deux modes d'exposition. Autrement dit, il existe deux types de bilinguisme précoce:

l'acquisition de deux langues premières (2L1) et l'acquisition précoce d'une langue seconde (L2P), qui seraient à considérer comme un continuum plutôt que comme une bipolarité franche. L'état des recherches a montré que le bilinguisme de type 2L1 a été beaucoup étudié, mais dans des milieux favorisés et sur des langues dominantes. Il existe en revanche peu de recherches sur L2P, mais celles existantes ont montré une grande similarité des processus d'acquisition de L1 et L2, ce qui nous a permis d'établir une grille commune sur les étapes d'acquisition et nous autorise à nous appuyer sur les recherches portant sur la L1. Ces éléments apportent un éclairage sur notre question 1, c'est-à-dire sur la manière dont les enfants de 3-5 ans peuvent se saisir et s'approprier d'éléments du français langue de l'école.

Par ailleurs, la définition large du bilinguisme considère que dans le répertoire linguistique et dans la compétence plurilingue, les langues ne pas sont isolées les unes des autres. Les recherches sur les alternances codiques, le translanguaging ou sur la traduction montrent des langues interdépendantes. Dans cette perspective, nous pouvons envisager le développement bilingue, 2L1 ou L2P, comme la continuation de la construction du répertoire langagier. Notre deuxième question de recherche, celle de savoir si la présence des langues familiales peut contribuer à l'apprentissage de la langue de l'école s'insère dans ce type d'approche et peut être reformulée sous la forme : l'acquisition du français de l'école (désormais FE) bénéficiera-t-elle de l'établissement dans la classe de liens explicites avec les langue(s) familiale(s) ou héritée(s) (désormais LH) ?

Ce type de pédagogie plurilingue ne va pas de soi dans un pays qui se voit comme monolingue et où le plurilinguisme est le plus souvent invisibilisé. Cependant la France commence à reconnaître sa grande diversité linguistique et l'école maternelle se doit aujourd'hui d'apprendre à concilier les exigences de l'acquisition de la langue de l'école avec celles de la prise en compte des langues des élèves. Notre recherche s'insère dans cette dynamique en observant les effets d'une expérimentation d'activités permettant la mise en place d'une didactique du plurilinguisme. Deux axes semblent primordiaux : travailler à une relation de coopération avec les parents et inclure les langues des familles au quotidien de la classe.

Ce qui nous intéresse c'est la manière dont ces enfants s'approprient la langue de l'école, et la manière dont ils se saisissent - ou pas - de l'input dispensé par un outil pédagogique utilisant les langues familiales, et enfin, la manière dont cet outil facilite – ou pas - les liens ou passerelles entre les langues. Plus généralement, nous nous intéressons aux « parcours » d'« appropriation plurilingue » (Castellotti 2017) de ces enfants et aux processus et stratégies mis en œuvre dans la construction de leurs répertoires langagiers. Nous tenterons d'apporter des réponses en tant qu'apprentie chercheuse tout en nous appuyant sur notre expérience d'enseignante. Dans ces deux perspectives, il s'agit de comprendre, car pour l'enseignant également « l'un des pivots de son activité est "le comprendre" » (Robillard 2011 : 22). C'est bien ce désir de comprendre qui nous anime, comprendre comment opère l'« appropriation » de la langue par les enfants. A notre sens, l'apprentissage ne découle pas seulement des formes de l'enseignement, car, comme l'écrit Castellotti, « les élèves sont loin d'apprendre ce qu'on leur enseigne » (2017 : 27). Plutôt qu'à la transmission, nous nous intéressons à l'« appropriation », au sens où l'entend Castellotti, et qui « se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une *expérience* éminemment personnelle » (op. cit. : 48-49).

# PARTIE II : METHODOLOGIES ET CONTEXTES

Nous présentons ici notre démarche méthodologique dans quatre chapitres dont deux qui présentent des données contextuelles.

Nous commençons par décrire la méthode suivie pour le recueil des données, qui s'est avéré long et complexe. Trois corpus ont été recueillis, un corpus de travail comportant des supports pédagogiques plurilingues construits grâce à la collaboration des parents, un corpus de données langagières composé de vidéos d'activités de classe captées sur une durée de deux années scolaires avec la même cohorte d'enfants, et enfin un corpus d'entretiens avec les parents visant à éclairer les environnements langagiers des enfants. Il nous a semblé important de présenter cette méthodologie dans le détail, car elle s'est élaborée progressivement, dans une démarche qui part du terrain apparentée à celle de la théorisation ancrée, méthode inductive dans laquelle le terrain est le point de départ de la réflexion théorique. Or ce type de méthodologie, construite par tâtonnements, dans une sorte de « bricolage » au jour le jour, nécessite à notre sens une explicitation approfondie. Le deuxième chapitre expose dans le détail les méthodologies d'analyse. Nous y exposons en particulier les différents processus de transcription, chaque corpus ayant soulevé des questions méthodologiques différentes.

Puis deux chapitres sont consacrés à des descriptions contextuelles car, de notre point de vue, pour comprendre le développement langagier des enfants bilingues émergents, « on doit, d'une part, tenir compte de la situation sociolinguistique de la famille et voir quelles sont les langues réellement utilisées par les parents, par les autres membres de la famille et aussi par l'entourage proche de l'enfant. On doit aussi définir la situation sociolinguistique de la communauté dans laquelle vit l'enfant » (Pujol Berché 1993 : 8). Ainsi, un premier chapitre décrit les contextes sociolinguistique des pays d'origine des enfants, puis un second décrit le parcours des familles et fait le portrait des dix enfants dont nous étudierons le développement plurilingue.

## 4 Une méthodologie composite

*« Serres (1985)<sup>145</sup> compare la méthode toute tracée à une autoroute, qui nous fera effectivement arriver bien plus vite à destination, mais selon un trajet au cours duquel nous n'aurons rien vu du paysage, ni appris à voir. Il recommande d'emprunter plutôt les chemins de randonnée où se découvrent de nouvelles voies, où les rencontres et les surprises sont plus probables, et où surtout le chercheur aura appris, où il se sera peut-être transformé par l'expérience, où il aura sans doute trouvé davantage de plaisir. » (Moriceau et Soparnot 2019 : 13).*

---

145 Serres M. (1985), Les Cinq sens, Paris : Grasset.

Ce chapitre présente la méthodologie que nous avons suivie, ou plus exactement le parcours méthodologique que nous avons construit au fil de la recherche. Dans une première section nous présentons le contexte de cette recherche. Nous explicitons ensuite la position particulière que nous occupons dans ce terrain et proposons une analyse réflexive de notre posture de chercheuse. Puis nous exposons la constitution des différents corpus, au nombre de trois : tout d'abord un corpus de travail, constitué d'outils pédagogiques plurilingues dont l'utilisation sera observée dans la classe, un corpus linguistique de captations d'interactions langagières, et enfin un corpus sociolinguistique visant à mieux comprendre le précédent.

Pour situer cette recherche dans le panorama des recherches en éducation ou en sociodidactique, elle s'oriente plus vers l'observation des processus d'apprentissage et la description des pratiques langagières que vers l'analyse des situations d'enseignement (Blanchet et Rispail 2011). Par ailleurs, si l'on considère les trois tendances dans les recherches empiriques en éducation énoncées par Byram (2011), à savoir celles qui cherchent à établir des explications, celles qui cherchent à comprendre l'expérience des acteurs, et celles qui cherchent à impulser des changements, notre ambition première est bien celle de chercher à comprendre, le phénomène à comprendre étant celui de l'acquisition du français à l'école maternelle par des enfants de 3 à 5 ans bilingues émergents..

## 4.1 Contexte de cette recherche

Notre démarche a été inductive et guidée par le contexte : plutôt que de questions précises de recherche ou d'hypothèses issues de connaissances théoriques établies et qu'il s'agissait de mettre à l'épreuve, nous sommes partie de l'identification du phénomène étudié, d'une définition provisoire de l'objet de recherche, définition qui s'est affinée au fur et à mesure des allers et retours entre données et analyse, dans une démarche proche de celle de la grounded theory, décrite ainsi par Guillemette : « l'objet de recherche est défini davantage comme un « territoire à explorer » ou un phénomène à comprendre progressivement que comme une question de recherche. La délimitation de l'objet au point de départ du projet de recherche se fait donc en termes très généraux – à spécifier par la suite – et est appelé à être modifié tout au long de la recherche » (2006 : 37). Il convient alors de définir la notion de contexte et de décrire le terrain dans lequel s'inscrit cette recherche.

### 4.1.1 Quels contextes considérer ?

La notion de contexte est très utilisée en sciences humaines, mais sous des acceptions extrêmement diverses, voire contradictoires qu'il convient d'éclaircir (Blanchet 2000/2012 ; Castellotti 2017). Nous nous appuyons tout d'abord sur un article de Halliday qui s'interroge sur la notion de contexte dans le cadre de « educational linguistics »<sup>146</sup> ou, plus précisément, « investigating language for educational purposes » (1991/2007 : 270)<sup>147</sup>, ce qui correspond à notre domaine d'investigation. D'après cet auteur, tout enseignement se faisant à travers le langage, ce qui caractérise la *linguistique de l'enseignement*, c'est le fait que le langage soit toujours en contexte. Mais qu'est-ce que le contexte ? Halliday part de la définition commune : « The context is some sort of environment ; it's what's going on around, where

---

146 La linguistique de l'enseignement (notre traduction).

147 L'exploration du langage dans ses finalités d'éducation (notre traduction).

language is somehow involved »<sup>148</sup> (op. cit. : 270). Mais cette définition est vaste. Greco précise les paramètres à prendre en compte : « ce que l'on appelle contexte est composé d'une multiplicité de facteurs linguistiques et extralinguistiques : le cadre social au sein duquel les faits linguistiques sont utilisés, les conduites corporelles des acteurs sociaux, les ressources linguistiques elles-mêmes et la situation socioculturelle d'arrière-fond » (2021 : 67).

Halliday problématise sa première définition à partir du sens étymologique de *co-texte*, « texte qui accompagne ». C'est la linguistique moderne qui a commencé à utiliser le terme pour référer à l'environnement non verbal dans lequel le langage est utilisé. Halliday distingue deux étages à la notion :

- la situation (immédiate), c'est-à-dire le contexte pour le langage en tant que texte, formée de trois composantes : l'environnement (l'activité sociale), les personnes impliquées dans l'activité, les fonctions sociales attachées aux discours, ce que Halliday résume en cette formule : « the situation consists in what's going on, who is taking part, and where the language comes in »<sup>149</sup> (1991/2007 : 277-278). Le contexte-situation est une sorte de cas concret qui advient dans :

- le contexte plus général, ou contexte-culture.

Des exemples permettent de mieux saisir cette conception à deux étages, reprise dans le tableau ci-dessous : le temps qu'il fait aujourd'hui (contexte-situation) est une instanciation du climat (contexte-culture) ; un texte donné est une instanciation du système propre à une langue.

**Tableau 13 : Types de contextes (d'après Halliday 1991/2007)**

Deux types de « contexte »	Contexte-culture, ou système langage en tant que système et potentiel d'instanciations	Contexte-situation, ou « instance » langage en tant que réalisation ou texte situé
Relation entre les deux	----- « instanciation » ----->	
Exemples	l'éducation le climat la langue	une école le temps qu'il fait à tel moment un texte

Dans ce cadre, le contexte général peut être vu « comme une toile de fond, dont les éléments ne prennent une valeur qu'en situation » (Cayet 2020 : 47). On peut faire le lien avec la conception de Deprez des termes *Lieu* et *espace*, qu'elle s'articule d'une façon similaire : dans le *lieu* se construisent les interactions et se déploient les répertoires des locuteurs ; l'*espace*, entité plus vaste, contient les trajectoires de ces locuteurs (Villa-Perez et Totozani 2022).

Le contexte n'est pas un simple environnement ou un décor passif, mais un aspect actif de la communication, car *il fait* quelque chose aux acteurs (Bloammert 2019). Il est par conséquent indispensable de comprendre finement chaque contexte pédagogique (Rispaill et Blanchet 2011). Par ailleurs, les processus d'acquisition ne concernent pas seulement le contexte de l'école, car « d'autres contextes sont présents dans la vie sociale de l'enfant, où il n'est pas considéré comme élève mais comme acteur social » (Gajo et al. 1996 : 62). L'acquisition d'une langue est une activité *située* au sein de contextes qui sont d'autant plus hétérogènes que le nombre de langues est important. Pour Coste, « s'interroger sur les particularités d'un contexte quant à ce qu'il propose ou impose à l'intervention didactique, fût-ce à propos d'une (seule) langue donnée, c'est aussi - et souvent d'abord - déterminer

148 « Le contexte est une sorte d'environnement, c'est ce qui se passe autour, ce dans quoi la langue est impliquée d'une manière ou d'une autre » (notre traduction).

149 « La situation se compose de ce qui se passe, de qui participe et du rôle joué par la langue » (notre traduction).

quelle configuration multilingue il présente, tant à l'intérieur qu'en dehors des instances éducatives » (2005 : 2-3).

La *contextualisation* est donc nécessaire, et pour plusieurs raisons : parce que toute recherche de terrain se passe dans un contexte particulier ; parce que toute recherche en sciences humaines est diffusée et utilisée dans divers contextes ; et parce que ce type de recherche étudie des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage qui sont et doivent être contextualisés. Or, la contextualisation n'est pas « donnée », mais résulte d'une construction de la part du chercheur qui s'appuie sur les éléments qu'il choisit (Blanchet 2000/2012).

A la lecture de certains auteurs (Blommaert 2014 ; Hamers 2004 ; Coste 2005), la notion de contexte s'approfondit, il est alors vu comme une superposition de couches de contextes interdépendants. D'après Hamers (2004), le langage opère à des échelles différentes imbriquées les unes dans les autres, ce qui implique « to take simultaneously into account a macrological analysis at the societal level, a micrological analysis at the individual level and the interface between both »<sup>150</sup> (2004 : 70). Cette auteure prend l'exemple de la situation bilingue français-arabe en France. Le niveau sociétal offre la configuration de deux langues de statuts différents, avec une langue officielle dominante et une langue de migration. Au niveau de la communauté sociale, ces statuts inégaux peuvent être redéfinis, le français étant toujours perçu comme dominant, mais l'arabe étant plus valorisé et utilisé pour de nombreuses fonctions. A un niveau interpersonnel l'arabe sera transmis aux enfants, accompagné ou non du français ; et, enfin, au niveau individuel l'enfant développera plus ou moins chacune de ces deux langues. Coste (2005), reprenant les catégories proposées par Bronfenbrenner<sup>151</sup>, distingue quatre niveaux contextuels enchâssés depuis « une configuration d'activités, de rôles et de relations interpersonnels » (2005 : 8) à un macrosystème qui correspond à une culture ou sous-culture. The Douglas Fir Group considère que l'acquisition des langues et du langage par les individus dans un monde multilingue s'inscrit dans des contextes formidablement divers, et ce groupe de chercheurs réinterprète le modèle de Bronfenbrenner en le précisant (2016 : 24-25 ; section 6.1).

Ainsi, la contextualisation implique différents niveaux, et pour appréhender le développement langagier des enfants de migrants, il nous semble indispensable de tenir compte de ces différentes échelles :

- le contexte familial dans lequel s'inscrit la socialisation première. Ce contexte, ou « environnement langagier » (Ghimenton 2008), sera décrit pour chaque enfant observé (section 7) ;
- le contexte sociolinguistique des pays d'origine, ou « contexte-culture », indispensable pour comprendre l'histoire des familles et les rapports entre les langues en trame de fond, c'est l'objet du chapitre 6 ;
- celui de la classe et de l'école où a eu lieu cette recherche, décrit dans la section qui suit ;
- le contexte plus large qui est celui de la société dans laquelle cette institution-école fonctionne, régie pas des règles, des programmes, une langue et une politique linguistique (section 3).

De cette manière, il est possible de prendre en compte la complexité des situations des enfants de migrants, et de « cré[er] des espaces de continuité et de rencontres entre les sphères sociales, familiales et scolaires pour embrasser la diversité croissante des contextes d'appropriation » (Moore 2021 : 3). Castellotti appelle ainsi à une contextualisation « diversitaire », et qu'elle définit comme devant :

- « ● prendre au sérieux et travailler l'historicité des situations d'appropriation des langues, leur diversité, y compris « interne », du point de vue des parcours des

---

150 « prendre en compte simultanément dans l'analyse le niveau macro de la société, le niveau micro de l'individu ainsi que l'interface entre les deux » (notre traduction).

151 Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard Press, Cambridge, Mass.



personnes concernées, avec les enjeux politiques, sociaux, individuels qui en découlent, y compris de façon singulière ;

- inclure le/la chercheur(e) dans cette contextualisation et cette historicisation, pour pouvoir situer ses choix et interprétations et ne pas le considérer comme un « expert » dont les interventions face à « l'urgence de la demande sociale » (...) pourraient être reçues par les institutions et autres destinataires comme des certitudes.

Suite à ce qui précède, ce positionnement implique alors pour le/la chercheur(e) d'assumer la part prise par son expérience, à travers un retour réflexif, dans son interprétation et de ne pas prétendre « parler au nom » des acteurs locaux » (2017 : 196-197).

Si nous suivons ces préconisations, il conviendra également d'analyser notre position particulière, à la fois d'enseignante et de chercheure.

## 4.1.2 Une école maternelle plurilingue

Nous décrivons ici le contexte de l'école C. dans lequel la recherche s'est déroulée. C'est une école maternelle qui compte quatre classes :

- une classe de toute petite section et de petite section (désormais TPS et PS) tenue par le directeur de l'école, par ailleurs titulaire d'une maîtrise d'histoire ;

- une classe de grande section (GS) tenue par un enseignant, bilingue français/italien, titulaire d'une licence de sciences du langage mention FLE - ces deux enseignants ont une ancienneté de plus de dix ans dans l'école ;

- une classe de moyenne section (MS), tenue par une enseignante expérimentée, arrivée récemment dans l'école ;

- une classe de PS/MS dont nous sommes l'enseignante<sup>152</sup>.

Un cinquième enseignant assure le dédoublement de la classe de GS, et 3 ATSEM<sup>153</sup> aident les enseignants dans les classes, dont Claudia<sup>154</sup>, avec qui l'enseignante a travaillé en binôme pendant les deux années du recueil des données et qui est bilingue français/espagnol.

Le public de l'école est caractérisé par une forte proportion de migrants arrivés en France depuis moins de 15 ans (section 6.1.1).

L'école C. est engagée dans un projet autour du plurilinguisme, du numérique et de la relation école-famille. Un protocole d'entretiens avec les parents<sup>155</sup> (section 4.6.2) permet de fonder cette relation sur une connaissance réelle et de les reconnaître comme « interlocuteurs légitimes » disposant de ressources linguistiques et culturelles (Thamin et Rigolot 2014 : 111). Grâce à la relation de confiance que ces premiers contacts permettent d'instaurer, un dispositif de classe est mis en œuvre, faisant la part belle aux langues des élèves et à la participation des parents aux activités, dispositif assez proche de celui décrit par Audras et Leclaire (2016).

L'équipe s'inscrit dans une dynamique qui « repose d'abord sur l'engagement des enseignants et leur capacité à expérimenter, à réfléchir leurs pratiques au regard d'élèves singularisés et à questionner plus largement les pratiques uniformisantes usuelles. Leurs appuis formels sont un projet d'école où les langues des élèves et la place des familles sont centrales, une relation forte aux familles, une collaboration avec le tissu associatif local, une démarche de pédagogie différenciée renforçant l'autonomie des enfants » (Rigolot et Thamin 2019). Une démarche active d'apprentissage du français est mise en œuvre grâce à divers

---

152 A partir de maintenant, même si cela peut sembler artificiel, nous distinguerons nos deux statuts de chercheure et d'enseignante, et nous nous désignerons par les termes « l'enseignante » lorsqu'il sera question de notre rôle professionnel.

153 Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

154 Claudia est un pseudonyme ; Claudia fait par ailleurs partie des 8 ATSEM qui ont participé à un projet BILEM sur le travail des ATSEM et leur quotidien en contexte plurilingue et ont accepté d'avoir un entretien pour livrer leur témoignage.

155 Voir <http://bilem.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/21/2018/06/1-entretiens-parents.pdf>

outils, dont la mémorisation de comptines, la construction d' « albums-échos » numériques ou l'utilisation intensive et ritualisée du conte oral (Platiel 1993), parallèlement à la reconnaissance et à la valorisation des langues des élèves au moyen de l'apprentissage de comptines dans les langues des élèves, la construction d'imagiers numériques plurilingues ou l'utilisation des langues maternelles des élèves comme support à des activités d' « éveil à la diversité linguistique » (Kervran 2013) (section 3.4.1). Ces pratiques ont été observées dans le cadre de notre master (Simonin 2018a) et décrites sur le site Bilem<sup>156</sup>. L'environnement langagier de la classe observée n'est pas représentatif de ce qui se fait en général dans les classes de maternelle, car il est beaucoup plus inclusif pour les langues premières des élèves et pour leurs parents, ce qui a sans doute des effets sur l'apprentissage de la langue de l'école. D'après Tabors, « the social setting in the classroom is not just the background context for the second-language-learning children's language-learning experience but is instead an integral part of that experience »<sup>157</sup> (1997/2008 : 34). C'est cette expérience que nous avons souhaité observer sur ce terrain particulier.

### 4.1.3 Une recherche « ancrée » : primauté du terrain

Dans cette recherche, le terrain est premier, car « c'est de la capacité d'une théorie à rendre compte du réel que celle-ci doit tirer sa légitimité » (Boutet 2021b : 187). A ce titre, nous nous revendiquons de la linguistique de terrain. La démarche d'enquête de terrain est caractéristique de la sociolinguistique définie comme une science empirique qui vise à observer les pratiques langagières (Blanchet 2002/2012 ; Gadet 2003 ; Boutet 2021a).

Le terrain est donc le point de départ, le fondement de la recherche, mais qu'est-ce que le terrain ? Blanchet en donne cette définition : « un *réseau d'interactions humaines et sociales*, fréquenté et transformé par le chercheur » (2011 : 18). Agier, en tant qu'ethnologue, précise :

« Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution. C'est tout cela peut être, selon les cas, mais c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses »<sup>158</sup>. « Faire du terrain », c'est établir des relations personnelles avec des gens qu'on ne connaît pas par avance, chez qui l'on arrive un peu par effraction. Il faut donc les convaincre du bien-fondé de notre présence, du fait qu'ils n'ont rien à y perdre même s'ils n'ont pas grand-chose à y gagner non plus, et qu'ils ne risquent rien, surtout » (Agier 2004/2019 : 30).

Le terrain de cette recherche est en effet un ensemble de relations avec de nombreux acteurs, parmi lesquels les élèves, leurs parents, les enseignants et les ATSEM, tous informés de leur participation à une recherche, et grâce auxquels nous avons pu préciser nos questionnements et affiner nos observations.

Les données empiriques constituent le socle sur lequel s'est construite cette recherche qu'on peut qualifier d'empirico-inductive dans la mesure où c'est l'observation elle-même qui a orienté la recherche dans telle direction ou telle direction (Sauvage 2016), et « ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un *questionnement* auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse » (Blanchet 2011 : 16). Notre démarche, même si elle n'en a pas toujours suivi

156 Des fiches-actions de ces activités figurent dans <https://bilem.ac-besancon.fr/faire-classe/faire-classe-activites/> sous les titres : « le classeur de comptines », « les albums-échos numériques », « les sacs à raconter », , pour les activités en français ; et « le classeur de comptines » et « les imagiers numériques » pour les activités dans les langues des élèves.

157 Le cadre social de la salle de classe n'est pas seulement le contexte de l'expérience d'apprentissage de la langue par les enfants apprenant une deuxième langue, mais fait aussi partie intégrante de cette expérience (notre traduction).

158 C'est nous qui soulignons.

scrupuleusement tous les étapes, est très proche des méthodes dénommées « grounded theory » (Brito 2015), « théorie ancrée » (Glaser et Strauss 1967/2010), « analyse par théorisation ancrée » (Paillé 1994, 2009, 2017 ; Méliani 2013), ou « théorisation enracinée » (Guillemette et Luckerhoff 2009)<sup>159</sup>. Issu de la recherche anglophone (Glaser et Strauss 1967/2010), ce type de démarche qualitative est très utilisé par la recherche dans le monde, mais il l'a été peu en France, à l'exception des sciences de gestion et des sciences médicales (Brito 2015). Brito émet l'hypothèse que cette méthode s'est répandue chez les chercheurs les plus habitués à l'usage de l'informatique et les plus familiarisés à la recherche anglophone, et par ailleurs il pense que la forte tradition ethnographique française a concurrencé une potentielle utilisation de la grounded theory par les sciences de l'éducation.

La théorisation ancrée est une méthode d'analyse qualitative « visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (Paillé, 2009 : 206). Dans « une posture radicale d'enquête empirico-inductive » (Paillé 2010 : 24), elle inverse les étapes de la construction de l'objet scientifique : « le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann 2008 : 23). Autrement dit, « l'observation directe devient alors le moteur même de la réflexion théorique » (Sauvage 2016 : 73).

L'analyse par théorisation ancrée telle que pratiquée par Paillé comporte trois caractéristiques fondamentales : elle vise (1) une « conceptualisation des phénomènes », au moyen d'une analyse (2) ancrée solidement dans les données empiriques, et (3) qui porte sur l'expérience des individus et en particulier sur les processus en jeu (Paillé 2017).

Il faut envisager ici la signification de *théoriser* non comme « produire une théorie » mais comme : « amener les phénomènes à une compréhension nouvelle » (Paillé 2009: 207), ou tout du moins progresser vers une compréhension. La recherche ne pouvant nous offrir que peu de connaissances sur le bilinguisme précoce des enfants de migrants, nous avons dû nous aventurer sur ce terrain relativement vierge en enquêtrice prudente. L'analogie avec l'enquête policière développée par Paillé (2017) est très parlante à ce propos : il ne s'agit pas d'aller faire condamner un innocent avec un dossier mal ficelé, dit-il ; autrement dit, et ramené à notre recherche, il nous fallait construire une méthodologie solide qui permette de construire des significations cohérentes et fondées sur un ancrage solide. Les données empiriques formant un ensemble riche et foisonnant, dans lequel nous étions de surcroît fortement impliquée, il fallait pouvoir discerner des pistes d'analyse enracinées dans la réalité du terrain. A notre sens l'ancrage dans les données empiriques était nécessaire pour défricher et commencer à baliser un type de terrain relativement peu étudié jusqu'à aujourd'hui dans le champ francophone. La théorisation ancrée s'avère de notre point de vue pertinente dans la mesure où elle est adaptée à l'analyse de *processus*. Or ce sont les processus en cours dans l'apprentissage bilingue de ces jeunes enfants qui nous intéressent.

Ce type de méthodologie ancrée dans les données ne constitue pas un chemin tout tracé, mais se construit par tâtonnements au jour le jour. Nous avons souvent eu l'impression de « bricoler » et d'avancer à l'aveugle, mais comme le disent Moriceau et Soparnot : « une méthode, ça s'élabore, ça se construit, ça s'invente en partie, ça se décide, surtout ça se pense – seul et avec d'autres – et ça se bricole. Il faut avant tout l'adapter à ce que l'on recherche et aussi à son propre projet, à sa sensibilité, à ses possibilités d'accès, à ce que l'on rencontre, à ce qui nous résiste et à ce qui nous surprend » (2019 : 10). Olivier de Sardan parle de « tours de main » (1995 : 12), et Becker (1988/2002) de « ficelles ». Une « méthode » ainsi bâtie nécessite à notre sens une explicitation approfondie.

---

159 Certains chercheurs établissent des distinctions subtiles entre ces différentes méthodologies, mais nous confondrons ici ces trois formulations et leurs caractéristiques (Méliani 2013).

Cette transparence méthodologique est nécessaire pour une deuxième raison : comme nous sommes particulièrement impliquée dans cette recherche, il est indispensable de la fonder sur une méthodologie la plus rigoureuse possible, qui permette de prendre de la distance sans pour autant « trahir » le terrain. Il s'agit par ailleurs d'une recherche du type intervention, qui elle aussi nécessite une posture réflexive.

#### 4.1.4 Expérimentation et intervention

Notre recherche peut être définie comme une expérimentation dans le domaine de la didactique des Langues. Il s'agit d'étudier le développement langagier bilingue d'enfants de 3-5 ans dans le cadre d'une école maternelle sur une durée de deux années. D'après Clerc (2014) il existerait quatre types de méthodologies de recherche dans ce domaine : l'analyse d'un corpus d'interactions de situations d'enseignement ou d'apprentissage ; l'expérimentation *in vivo* d'activités didactiques élaborées à partir de connaissances théoriques; le même type d'expérimentation mais en laboratoire ; et la recherche-action qui se construit à partir des questionnements d'acteurs au sein de leur terrain d'action et qui vise à comprendre les problèmes étudiés, à agir sur eux, et à transformer/former les acteurs. Notre démarche correspond au premier type de cette classification : « à partir d'un corpus d'interactions didactiques ou de productions d'apprenants (...), le chercheur décrit et analyse des stratégies d'enseignement ou/et d'apprentissage, (...) différents types de phénomènes susceptibles d'éclairer les processus d'appropriation de la langue cible (...) ou des itinéraires d'apprentissage lorsqu'il dispose d'un corpus longitudinal » (Clerc 2014 : 114).

Notre recherche entretient également des points communs avec l'« intervention » (Boutet 2021b). et/ou la recherche-action<sup>160</sup> (désormais RA), en particulier l'objectif d'accéder à des connaissances permettant de transformer la réalité, ou, autrement dit, de doter les enseignants « des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (Catroux 2002 : 9). Ce travail de recherche devrait en effet déboucher sur des implications didactiques, pédagogiques, et formatives dont l'objectif est de donner aux enseignants des pistes d'évolution de leurs pratiques en milieu scolaire multilingue. Blanchet fait remarquer qu'une « recherche en didactique impliquée socialement », qui a pour objectif l'intervention, est toujours une recherche-action (2000/2012: 162). La définition de la RA comme « objet méthodologique complexe », à la fois « recherche appliquée, recherche impliquée, recherche imbriquée et recherche engagée » donnée par Paillé (2009 : 215), aide à appréhender la proximité de notre démarche avec la RA. Ces quatre qualificatifs sont à notre sens pertinents concernant notre travail.

C'est une recherche *appliquée* car elle *s'applique* à des sujets réels et à leur(s) action(s), l'ambition de ce type de recherche n'étant pas d'investiguer *sur* mais *avec* ces acteurs (op. cit. : 216). Blanchet critique l'utilisation des termes *informateur* et *enquêté* et leur préfère celui de *témoin*, car il permet de désigner un « réel *producteur de savoir* » (Blanchet 2000/2012 : 48). Robillard estime d'ailleurs qu'« aucune expertise ne peut se concevoir dans le surplomb » (2011 : 27). Comme nous le verrons plus loin, la constitution du corpus de travail n'a été possible que grâce à une *production de savoir* par les parents des élèves. Parmi les acteurs figure « le chercheur lui-même – l'enseignant, le travailleur de rue, l'ethnologue engagé », ce qui d'ailleurs, pour Paillé « [réalise] la forme la plus achevée de ce qui se présente comme une recherche pour/dans/de l'action » (Paillé 2009 : 216). Qui plus est, il ne semble pas possible de mener une recherche *sur* des acteurs *souverains* dans leur milieu : le chercheur est sur le terrain des acteurs et ne peut que créer avec eux des liens étroits. A ce titre, c'est une recherche *imbriquée*. Elle est aussi *impliquée*, en ce sens que « dans les

<sup>160</sup>Dubost et Lévy (2016) considèrent que recherche-action et intervention entretiennent une grande proximité dans leur sens et les examinent ensemble.

méthodes qualitatives, ce qui caractérise les techniques de recueil, c'est essentiellement l'implication du chercheur dans le maniement de la technique qu'il utilise. Cette technique est un prolongement de lui-même, le chercheur est partie prenante de l'instrument (les interviews, les observations...) » (Mucchielli 2009 : 205). Et enfin c'est une recherche *engagée*, car engagée dans une démarche d'expérimentation pratique visant une certaine utilité sociale. Elle peut être vue comme « une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur » (Blanchet et Rispail 2011 : 67).

Le fait que cette recherche soit imbriquée, impliquée, engagée, que la position du chercheur corresponde à une forme d'immersion dans le terrain, et qu'elle existe grâce à une relation préexistante avec les acteurs appellera de notre part la plus grande prudence dans l'interprétation des résultats.

Ceci pose la question de la relation avec les acteurs du terrain. Pour Gadet, « reconnaître la spécificité d'un terrain, c'est avant tout se soucier de la qualité de relations avec les observés » (2003: n.p.). Nous examinons plus bas les questions liées à la qualité relationnelle avec les enfants (section 1.5.2), celle avec les parents et les familles en général dans la section ci-dessous.

#### **4.1.5 Relations avec les acteurs du terrain**

L'échange entre l'enquêteur et l'enquêté est d'abord une « *relation sociale* » (Bourdieu 1993 : 904), dans laquelle on ne peut occulter ce qui se joue entre le chercheur, l'enseignante, le parent. Toutes sortes de distorsions peuvent affecter cette relation, le chercheur doit savoir qu'elles existent et qu'elles ont un effet sur les résultats obtenus (Bourdieu 1993; Kaufmann 2008) et doit effectuer un travail réflexif pour les mettre à jour. En l'occurrence, notre analyse devra tenir compte des possibles effets d'imposition que certaines questions peuvent provoquer, d'autant plus quand l'enquêteuse n'est autre que l'enseignante, et ce qu'elle peut représenter de « capital symbolique » social, linguistique, scolaire, culturel (concernant les normes culturelles du pays d'accueil) aux yeux de parents dont certains n'ont pas été scolarisés, peuvent être en insécurité linguistique, ou déclassés par la migration. Il est fort probable qu'ils voient dans la personne qui les interroge beaucoup plus l'enseignante de leur enfant que la chercheuse, même s'ils savent dès le début de l'année scolaire qu'il y a une recherche en cours sur la classe, ayant signé une autorisation de captation et reçu des explications à ce propos. Cette dissymétrie entre les deux partenaires peut engendrer une forme de « violence symbolique » (Bourdieu 1982, 1993), une « sorte d'*intrusion* toujours un peu arbitraire » auprès de l'enquêté (1993 : 905). Par exemple, nous n'avons jamais pu nous entretenir avec le père d'Edin ni même simplement réussi à engager une conversation avec lui, alors que les enseignants hommes entretenaient avec lui des relations aisées. Deprez attire notre attention sur « l'importance du genre dans la relation d'entretien » et sur le biais que cela peut introduire (Villa-Perez et Totozani 2022 : 16).

Paradoxalement ces possibles pièges peuvent se transformer en atouts pour autant que l'enquêteur fasse preuve de disponibilité (Bourdieu 1993), d'empathie et d'engagement : pour Kaufmann, le ton idéal à trouver est celui de la conversation entre égaux (Kaufmann 2008). A cette condition, les entretiens avec les parents ont pu susciter proximité, empathie et complicité. Une familiarité est née de l'alliance autour du développement de l'enfant, mais aussi d'un intérêt vrai pour le parcours de l'enquêté, souvent accompagné d'une authentique admiration pour ces trajectoires de vie extrêmement courageuses, la parole de l'autre nous obligeant « à une remise en question ou à une réorganisation de notre façon de voir, de penser, de sentir » (Deprez 2011 : 200). Pour Bourdieu, « le sociologue peut obtenir de l'enquêté le plus éloigné de lui socialement qu'il se sente légitimé à être ce qu'il est s'il sait

lui manifester, par le ton et surtout par le contenu de ses questions, que, sans feindre d'annuler la distance sociale qui le sépare de lui (...), il est capable de se *mettre à sa place en pensée* » (Bourdieu 1993: 910). Bourdieu mentionne notamment comment la « complicité entre femmes » peut permettre de « surmonter les obstacles liés aux différences entre les conditions » (op. cit. : 909), ce que nous avons souvent ressenti lors des entretiens, la plupart des parents interrogés étant des mamans. Et il y a eu aussi un véritable “bonheur” dans ces entretiens, manifesté dans des rires, des confidences, un bonheur partagé. L'interviewé élabore son récit tout en parlant (Blanchet et Gotman 2007: 26), construit son propre point de vue sur lui et le monde ce qui peut provoquer « une sorte de soulagement, voire d'accomplissement, tout en eux évoque le *bonheur d'expression* » (Bourdieu 1993: 915). Quant à l'intervieweur, il éprouve le bonheur de découvrir ces vies riches et d'apprécier la confiance qu'on lui accorde.

## 4.2 Une recherche imbriquée et impliquée

### 4.2.1 Participante et observatrice

Nous nous trouvons dans cette position particulière, celle d'être en même temps observatrice et partie prenante de la scène observée, chercheuse et enseignante. Il s'agit dans cette recherche d'une observation *in vivo* (Laplantine 1996/2015) dans la classe même où nous enseignons. Il est nécessaire d'examiner avec attention en quoi cette posture pourrait présenter des risques pour le travail scientifique et en quoi au contraire elle pourrait se révéler être un atout.

Cette double posture est-elle si différente de celle d'un chercheur complètement “extérieur” à la situation? Certains auteurs considèrent que l'observation sans action sur la situation n'est pas possible, la présence du chercheur constituant en elle-même une perturbation du milieu observé (Devereux 1967/2012). Pour Arborio et Fournier (1999/2015), dans toute observation directe, il y a participation du chercheur à la situation, et sa présence exerce une influence sur la situation. D'après Bianquis-Gazer, « l'observateur doit apprendre qu'il n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence » (2009 : 167). Labov a attiré l'attention des chercheurs sur ce qu'il a appelé le paradoxe de l'observateur : « to obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed »<sup>161</sup> (1972 : 113). La présence du chercheur et, souvent, de son instrument de captation ne peuvent manquer d'influer sur les pratiques langagières des personnes observées. Pour Labov, ce paradoxe et les différentes solutions trouvées par les linguistes pour le dépasser sont constitutifs de la méthodologie de l'étude du langage en contexte.

Ce type de proximité avec le sujet d'étude n'est pas rare (Soulé 2007) : souvent, le chercheur appartient au milieu dans lequel il effectue ses recherches, ce sont d'ailleurs justement les questions qu'il se pose en tant que praticien qui peuvent l'amener à s'engager dans la recherche. Citons quelques thèses récentes dans le domaine de l'enseignement et dont les auteures se sont trouvées dans ce genre de situation: Muller (2011) observe ses pratiques d'enseignante et analyse l'effet de l'utilisation d'images dans l'enseignement du FLE ; Perez-Bettan (2015) veut comprendre en quoi l'enseignement de séquences préfabriquées peut aider ses propres élèves ; Montmasson-Michel (2018), ancienne enseignante en maternelle, interroge d'un point de vue sociologique l'importance du langage à l'école maternelle, et l'impact de la norme scolaire pour des enfants aux parcours de socialisation langagière très différenciés ; Cayet (2020), enseignante en UPE2A, analyse les

---

161 « Pour obtenir les données les plus importantes pour la théorie linguistique, il faut observer comment les gens parlent lorsqu'ils ne sont pas observés » (notre traduction).

effets d'une pratique de la philosophie sur un public d'adolescents plurilingues ; Latimier (2020), travaillant avec des jeunes EFIV, étudie les effets des dispositifs scolaires sur le rapport de ces élèves à l'école ; et enfin, Caïra (2022) qui occupe le même type de fonction s'intéresse aux effets du dispositif "Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants" dans une approche compréhensive de femmes bilingues turcophones, mères d'élèves dont elle s'occupe. Soulé parle dans ce type de situation de "conversion à la recherche" (2007: 127). Mais ceci ne doit pas nous étonner, car, comme l'affirme Paugam (2012), on ne choisit pas un sujet de recherche par hasard. Blanchet remarque lui aussi que « la plupart des sociolinguistes travaillent sur des situations qu'ils vivent ou côtoient personnellement » (2000/2012 : 47).

#### **4.2.2 Intérêt de la participation**

Il faut par ailleurs souligner que cette double posture présente indéniablement un intérêt. Tout d'abord, le chercheur n'a pas de difficultés à trouver un terrain, ni à y "entrer", il y est, il y vit. Le terrain s'impose à lui : Muller (2011, 2012) explique que le dispositif pédagogique spécifique qu'elle souhaitait observer aurait été difficile à faire mettre en place par quelqu'un d'autre. C'est aussi notre cas, la place particulière faite aux langues des élèves dans notre classe pouvant difficilement s'édicter de l'extérieur. Autre atout de notre position : elle nous a permis d'entrer en contact sans difficulté avec des groupes peu représentés dans les recherches sur l'acquisition du langage, à savoir des catégories socio-professionnelles peu favorisées (Ganaye 2021 : 8).

Par ailleurs, la présence assidue – et habituelle - du chercheur peut limiter l'impression d'étrangeté de la situation, ce qui permet de minimiser le « paradoxe de l'observateur » (Bianquis-Gazer 2009; Arborio et Fournier 1999/2015). Quand le chercheur appartient au milieu étudié, sans doute la perturbation est-elle atténuée, le seul bémol étant que la conduite des sujets peut être affectée du fait qu'ils se sentent observés, en l'occurrence ici filmés (Félix et al. 2014). Auprès de jeunes enfants, le chercheur peut ainsi devenir "familier", et le fait de filmer des activités quotidiennes, habituelles et prenantes peut aider les enfants à retrouver leur naturel (Morgenstern 2019). Dans la classe que nous avons observée, les captations ont été très fréquentes pendant deux ans et ne semblaient pas gêner les élèves, ni les empêcher de s'exprimer, même s'il arrivait qu'ils se regardent sur l'écran de l'ordinateur quand la captation était effectuée au moyen de la webcam.

Mais le principal intérêt de cette posture d'acteur de la situation observée, c'est une connaissance intime du terrain, sur la durée, et l'inscription du chercheur dans un réseau de relations de proximité avec les acteurs. Marchive (2005), et Arborio et Fournier, parlent des relations d'amitié qui permettent, grâce à « des interactions fréquentes et rapprochées » (1999/2015 : 86) que s'instaure une relation de confiance, une compréhension plus profonde de l'expérience des personnes. Comme Muller (2011), nous trouvons à cette situation un avantage certain : celui d'une histoire commune avec les observés, qui aura sans doute facilité la transcription et l'analyse des données, et diminué le risque d'interprétations abusives par méconnaissance. Nous avons vécu une immersion longue dans le terrain de l'école C., générant une connaissance du quartier, des membres plus âgés des fratries et des familles, et des membres de l'équipe éducative ; or seule une présence longue et répétée dans le temps permet d'appréhender certains phénomènes informels. Cette forme d'observation dite "participante" peut contribuer à construire une connaissance du contexte et de ses acteurs, souvent plus ou moins consciente, à partir de mille petits détails retenus des expériences partagées : Nossik parle du « « savoir d'arrière-plan » acquis par l'observation participante, les échanges éphémères et les scènes informelles vécus durant

l'enquête ethnographique (2011 : 131). Olivier de Sardan parle quant à lui de savoir « par imprégnation »:

« En vivant il observe, malgré lui en quelque sorte, et ces observations-là sont « enregistrées » dans son inconscient, son subconscient, sa subjectivité, son « je », ou ce que vous voudrez. Elles ne se transforment pas en corpus et ne s'inscrivent pas sur le carnet de terrain. Elles n'en jouent pas moins un rôle, indirect mais important, dans cette « familiarisation » de l'anthropologue avec la culture locale, dans sa capacité à décoder, sans à la fin y prêter même attention, les faits et gestes des autres, dans la façon dont il va quasi machinalement interpréter telle ou telle situation » (Olivier de Sardan 1995: 18).

### 4.2.3 Observation participante ou participation observante?

Ce « statut double d'observateur et d'observé » (Muller 2012 : 328) peut être considéré comme une « observation participante », dans la mesure où le chercheur « [participe] réellement à la vie et aux activités des sujets observés » (Bianquis-Gazer 2009 : 166). Ce type d'enquête directe par immersion dans la vie quotidienne du peuple observé a été initié par l'ethnologue Malinovsky aux îles Trobriand au début du 20ème siècle. Comme son nom l'indique, cette méthode consiste dans une description du réel un peu comme un naturaliste (observation), mais dans le cadre d'une relation humaine, et en partageant le quotidien décrit (participation). « On peut décomposer analytiquement (et donc artificiellement) cette situation de base en deux types de situations distinctes : celles qui relèvent de l'observation (le chercheur est témoin) et celles qui relèvent de l'interaction (le chercheur est coacteur) » (Olivier de Sardan 1995 : 13).

S'agit-il dans notre cas d'observation participante? Nous n'avons pas, comme Malinovsky ou d'autres anthropologues, pénétré dans un monde complètement étranger pour nous. Bien au contraire, nous avons étudié des situations on ne peut plus familières pour nous. Certes, aujourd'hui, l'acceptation de l'observation participante inclut les situations dans lesquelles le chercheur est également un acteur (Soulé 2007). Pour beaucoup de chercheurs, la question est de savoir ce qui l'emporte, de l'observation ou de la participation. Certains auteurs parlent de « participation observante » lorsque l'action dans la situation prime sur l'observation (Soulé 2007). Soulé estime qu'il faut dépasser la simple figure de style ou le premier argument qui consiste à dire que la participation au contexte dépasse quantitativement l'observation pour justifier l'usage de cette expression. D'autres chercheurs distinguent observation participante *périphérique* ou *active* (Bianquis-Gazer 2009; Arborio et Fournier 1999/2015). D'autres vont plus loin dans la catégorisation des « rôles » tenus par les chercheurs de terrain, en distinguant: «complete participant», «participant as observer», «observer as participant» et «complete observer» (Gold 1958).

Les auteurs s'accordent quoi qu'il en soit sur l'idée que l'observation participante donne des résultats très intéressants (Gadet 2003, Soulé 2007), car non seulement elle contribue à réduire le paradoxe de l'enquêteur, mais elle « permet d'enquêter *de l'intérieur de la relation langagière* et/ou de la communauté linguistique étudiée(s) et donc d'observer des phénomènes habituellement cachés aux « étrangers » » (Blanchet 2000/2012: 47).

Mais dans quelle mesure avons-nous besoin de faire la part de l'observation ou de la participation? Dans notre travail de recherche, participation et observation ont sans cesse coexisté de façon complémentaire et indissociable : quand j'enseigne, je participe à l'action, mais il y a aussi des moments où je suspends l'action, de courts instants, pour observer les élèves, ou ma façon de faire – qu'on nous autorise ici l'emploi du « je » car, transposée à la première personne du pluriel, cette phrase n'a plus la même portée. Notons que l'observation des acteurs de la situation est une compétence de tout participant (Soulé 2007)



et de tout enseignant qui souhaite agir en adéquation avec leurs besoins s'il veut « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves » et « accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés » (MEN 2013a). La difficulté a été de trouver des moyens d'observer qui entravent le moins possible la disponibilité pour l'action professionnelle. Si, dans le temps passé en classe, la participation dominait très nettement, l'observation était néanmoins une préoccupation permanente et exigeait que l'enseignante soit souvent en alerte et prête à lancer un enregistrement ou à le stopper. Cependant, l'observation s'est faite sur un mode indirect, principalement par un recueil de données audio ou vidéo, il a été en revanche impossible de prendre des notes de terrain dans le feu de l'action, un journal de terrain a pu cependant être rédigé, mais toujours à posteriori.

#### 4.2.4 A l'intérieur ou à l'extérieur ?

Il ne nous paraît donc pas pertinent de démêler les parts respectives de la participation et de l'observation, car « on est le plus souvent dans un « entre deux », occupant une position d'« étranger sympathisant ». Il y a, selon les cas, diverses postures ou positions que l'on peut occuper dans la société locale, sans être ni extérieur (...) ni radicalement impliqué » (Olivier de Sardan 2001). En revanche, une distinction doit être faite entre des points de vue distincts, selon que l'observateur se situe à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe observé. Dans sa thèse, Haque distingue ainsi les enquêteurs *outsider* qui sont extérieurs au terrain et développent un point de vue *étiqué*, et les enquêteurs *insider* qui étudient un terrain de l'intérieur, selon un point de vue *émique* : « Un enquêteur *outsider* peut désigner celui qui ne connaît pas le terrain et qui ne connaît pas les habitudes culturelles et linguistiques de ses informateurs. À l'opposé, un enquêteur *insider* est celui qui semble connaître son terrain avant de s'y insérer » (2012 : 32-33).

Notre place en tant qu'observatrice variait selon que l'enquête portait sur les phénomènes observés en classe ou sur la socialisation première des enfants en visant à appréhender les caractéristiques de l'environnement langagier familial, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 14 : Position du chercheur par rapport au contexte

Environnements langagiers	Position du chercheur	Méthodologie
Classe	A l'intérieur de son contexte culturel et de sa langue	Participation : imprégnation Observation : captations vidéos
	<i>point de vue émique</i>	Construction d'un regard distancié
Familles	A l'extérieur : il est confronté à d'autres contextes culturels et linguistiques	Observation : par entretiens et rencontres fréquentes informelles
	<i>point de vue étiqué</i>	Sélection des traits pertinents

Ces deux types de positionnement entraînent pour le chercheur des difficultés de nature différente : « le défi du chercheur *insider* est de parvenir à construire un regard objectif et distancié, dans une relation affective positive avec les participants, alors que la principale difficulté pour l'enquêteur *outsider* réside dans sa capacité à dégager les traits pertinents du groupe ciblé » (Haque 2012 : 33).

Pour Blanchet il n'est pas possible d' « enquêter efficacement en étant exclusivement à l'intérieur de la communauté ni, à plus forte raison, exclusivement à l'extérieur » (2000/2012 : 49). Il nous semble que ces dialectiques entre participation et observation, ou entre intérieur et extérieur peuvent se révéler extrêmement fructueuses et contribuer à la richesse

des résultats, à condition d'en tenir compte et d'intégrer ces tiraillements dans l'analyse : « le positionnement du chercheur qui oscille constamment entre deux pôles, entre « *outsider* » et « *insider* » (...) est en constante reconfiguration et soumis à un questionnement lors des différentes interactions avec les participants » (Haque et Lelièvre 2020: 43).

#### 4.2.5 Prendre de la distance par rapport à son objet d'étude

Le point d'achoppement d'une recherche dans laquelle le chercheur entretient une grande proximité avec son objet d'étude serait de ne pas parvenir à prendre une distance suffisante face cet objet: « la difficulté consiste alors à s'extraire, dans une certaine mesure, des habituelles façons de faire et de penser, afin de développer une réelle capacité d'analyse » (Soulé 2007 : 130). Les chercheurs, les sociologues en particulier, ont appris depuis les travaux de Durkheim à se méfier des préjugés, ces pré-notions qui pourraient influencer sur la recherche. Morin parle de « cécités de la connaissance » : pour lui, il est illusoire de penser qu'une connaissance reflète exactement le monde extérieur car « toutes les perceptions sont à la fois des traductions et reconstructions cérébrales » (2000: 20).

Un autre danger aurait été de se laisser abuser par les représentations propres à notre milieu professionnel: il nous a d'ailleurs été difficile d'évaluer le langage des enfants avec un regard qui ne soit pas scolaire. Marchive, à propos de la restitution de la recherche, parle de la difficulté à le faire « en ne confondant pas le point de vue de l'enseignant et celui du chercheur, et en reconnaissant la spécificité du questionnement de chacun : le premier vise la maîtrise pratique des situations d'enseignement, l'autre tente d'en acquérir la connaissance théorique » (2005 : 88). Cette difficulté a été la nôtre pendant toute cette recherche, faire le départ entre nos deux rôles, tenus en même temps, ce qui n'était pas le cas de Marchive, « ancien instituteur » devenu « ethnographe ». Dans notre quotidien, il n'y avait pas de réelle frontière, mais au contraire un va-et-vient permanent de réflexion entre recherche et enseignement. Quand le professionnel regarde la vidéo, il voit des personnes qu'il connaît, contrairement au chercheur, mais c'est alors la confrontation de ces deux points de vue qui est intéressante. Comme l'affirme Berthon, « on ne peut établir une distinction radicale entre l'humain "objet" de science et l'humain "chercheur". Qu'on le veuille ou non l'humain "chercheur" est impliqué en même temps comme humain, et donc comme "objet" de sa recherche » (2000 : 3). La démarche ethnographique ne peut éviter d'engager la totalité de la personne du chercheur, à la fois toute sa sensibilité à travers l'exercice des sens (Laplantine 1996/2015) ; elle engage aussi ses relations avec eux: « ce que vit le chercheur, dans sa relation à ses interlocuteurs (ce qu'il refoule ou ce qu'il sublime, ce qu'il déteste ou ce qu'il chérit), fait partie intégrante de sa recherche » (op. ci. : 25). L'observateur ne peut pas éviter d'être affecté par son terrain, Soulé dénonce ainsi « l'objectivité illusoire vers laquelle est censé tendre l'observateur distant » (2007 : 137) et mentionne les travaux de Favret-Saada pour qui la subjectivité n'est pas un obstacle à la connaissance, bien au contraire, elle affirme qu'« il se passe quelque chose » (1990 : 8) quand on accepte d'être « affecté » par le terrain, et, pour elle, ce quelque chose permet l'élaboration de l'ethnographie.

Pendant, deux éléments nous ont aidée à nous distancier. Tout d'abord, nous avons choisi de ne pas analyser nos propres pratiques, qu'elles soient langagières ou didactiques, car, comme le précise Gadet, « l'observateur ne saurait être le locuteur (le sociolinguiste ne peut qu'occasionnellement s'observer lui-même) » (2003 : n.p.). Par ailleurs, le caractère indirect des données a aidé à une prise de distance avec le terrain : les captations, audio ou vidéo, ont été transcrites et analysées un certain temps après leur prise, et à un moment où nous n'étions plus l'enseignante des enfants observés. Par ailleurs, analyse et rédaction ont

été effectuées dans une réelle distance car nous avons alors quitté l'école C.. Et, enfin, l'analyse de notre position particulière par rapport à notre objet de recherche peut aider à la nécessaire distanciation.

#### 4.2.6 Une approche réflexive

L'attitude positiviste de neutralité et d'objectivité du chercheur est un mythe (Macaire 2011) : « toute enquête est marquée par le contexte du terrain et la personnalité du chercheur » (Bianquis-Gazer 2009 : 169). Pour Arborio et Fournier, « une auto-analyse convenablement menée » peut protéger « contre le défaut de distance à l'objet » à condition de ne pas confondre les « situations réelles avec des reconstructions après-coup de la réalité ». Deux raisons d'effectuer ce retour sur soi: d'abord parce qu'un enseignant « ne peut exercer son métier que si l'un des pivots de son activité est "le comprendre" » (Robillard 2011 : 22); et ensuite parce que le choix d'un sujet de recherche « est souvent le résultat de motivations dans bien des cas inconscientes ou tout au moins peu explicitées » (Paugam 2012 : 9).

Le travail réflexif est donc crucial, d'après Robillard, à la fois pour l'enseignant et pour le scientifique : « il est donc important de ne pas ignorer ce qui fait que nous produisons du sens d'une manière pour chacun(e) sans doute unique, liée à notre histoire non reproductible, et la réflexivité est ce qui nous permet de donner sens au passé donc à l'avenir » (2011 : 26) ; à fortiori lorsqu'il s'agit de procéder à une analyse approfondie de la place de l'observateur et de son activité d'observation. Sachant que les angoisses de l'observateur produisent inévitablement des biais, il est indispensable si l'on veut tendre vers une forme d'objectivité de les prendre en compte dans l'analyse et le compte-rendu de la recherche (Devereux 1967/2012). D'après lui, le chercheur doit considérer l'analyse des effets de sa présence sur la situation comme une occasion de produire de la connaissance , et « chercher à se comprendre lui-même en tant qu'observateur » (1967/2012 : 18).

Pour Cayet<sup>162</sup>, il est nécessaire de joindre à « l'analyse réflexive de notre implication dans la recherche » (2020 : 51) une auto-biographie de façon à « mettre en évidence, via le récit individuel, les dynamiques sociales et politiques qui traversent notre travail de recherche » (op.cit. : 51). Blanchet (2000/2012) débute l'écriture de son ouvrage méthodologique et théorique sur la linguistique de terrain, en explicitant son parcours personnel. Il s'agit non seulement de « dire *de quel point de vue l'on parle* » (op. cit. : 18), mais plus profondément de « se présenter soi-même » et de « montrer comment cette « orientation de pensée » s'est élaborée, plus profondément, dans des expériences de vie » (Castellotti 2017: 10). Pour Robillard, le sociolinguiste sait qu'il n'est pas en mesure de comprendre les autres et de témoigner pour eux; alors « il travaille réflexivement afin de comprendre quelle étrangeté en lui fait apparaître étranges les autres, dans un souci-de-soi-par-souci-des-autres » (2021: 295). Il ne s'agit plus alors pour lui de témoigner à la place des autres, mais de témoigner de « comment lui apparaissent les autres » (op cit : 295). D'après Cayet et Ruet, la réflexivité est indispensable au travail de thèse : « La situation n'est pas neutre et la manière dont elle va actualiser les paramètres contextuels est partiellement déterminée par les choix du praticien-chercheur. Il est, en grande partie, l'auteur de la situation qu'il étudie et seul un travail réflexif peut lui permettre de conscientiser son rôle dans la création de cette situation » (Cayet et Ruet 2023 : 6). Elles pensent donc qu'il faut donner à voir le parcours réflexif du chercheur, pris par ailleurs dans une « histoire », citoyenne, professionnelle et personnelle, dont les échos avec sa recherche demandent à être mis à jour.

---

162 Cayet a suivi une formation doctorale créée par Molinié et intitulée « La recherche sociobiographique dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel. Itinéraires de chercheurs et questions théoriques ».

## 4.2.7 Autobiographie sociale et langagière

Pour notre part, nous nous contenterons ici d'exposer les quelques éléments autobiographiques qui font écho à l'histoire des élèves et de leurs parents, et pour ce faire, nous nous exprimerons à la première personne. Je viens d'un milieu paysan modeste, mais doté d'un patrimoine culturel et intellectuel relativement riche, de par en particulier la personnalité de mon père, autodidacte très cultivé et très curieux de la différence, qui aurait sans doute aimé faire des études mais en a été empêché. Je me considère aujourd'hui comme une « transfuge de classe », et je n'ai pas de difficulté à me représenter les trajectoires migrantes, ayant été confrontée à « deux matrices de socialisation contradictoires » (Lahire 2011 : 71), à savoir mon univers d'origine et celui d'aujourd'hui. Ichou, à la suite de Lahire, fait un parallèle entre les migrants et les personnes ayant changé de milieu social: « La distance géographique et sociale parcourue par l'immigré est, à ce titre, analogue à la distance parcourue par les « transfuges de classe » entre le groupe social « d'origine » et « d'accueil » » (2018:33).

Par ailleurs, ma réussite scolaire, plutôt rare dans ma famille, fait que je veux croire encore aujourd'hui, malgré tous les désaveux apportés par la réalité, à cette idée d'une école qui apporterait une égalité des chances.

L'intérêt de mon père pour la différence a sans doute orienté mon choix vers des études de sociologie avec un intérêt tout particulier pour l'ethnologie, et a peut-être eu aussi un impact sur ma décision de fonder une famille venant d'ailleurs en adoptant deux enfants, un à Madagascar et l'autre à Haïti.

La curiosité incessante manifestée par mon père m'a sans doute conduite aussi à aimer les voyages et les langues. Issue pourtant d'un univers monolingue, je me suis découverte, lors de plusieurs séjours en Allemagne au cours de mon adolescence, fascinée par la langue, par la gymnastique intellectuelle nécessaire pour la parler, par les nouvelles capacités d'expression et surtout par les univers qu'elle ouvrait. Je me souviens qu'à chaque retour, j'étais désespérée par l'impossibilité de traduire la notion exprimée par le mot "gemütlich" dont j'avais fait un ample usage pendant le séjour, car ainsi que l'observent Leclercq et Benazzo, « l'adjectif *gemütlich* en allemand, qui signifie à la fois charmant, confortable, joli, accueillant, ne trouve pas d'équivalent en français : on doit avoir recours à des circonlocutions pour en expliciter le sens » (2021 : 37). Ce n'est pas tant la langue allemande pour elle-même que j'ai alors appréciée, mais bien plutôt l'expérience d'entrer dans un monde autre et de revenir transformée : comme l'exprime Castellotti, « l'appropriation (...) se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une *expérience* éminemment personnelle : on (se) change dans la *relation* à d'autres, et pas seulement aux autres « langues » » (2017 : 48-49)

Lors de tous les voyages que j'ai effectués ensuite, j'ai tenté d'apprendre quelque chose des langues que j'entendais, et tout particulièrement lors des deux voyages lors desquels je suis allée chercher mes enfants. Avec ma fille qui avait 5 ans et demi à son arrivée en France, nous avons beaucoup chanté de comptines créoles, mais seulement au début, car, au bout de six mois elle avait tout oublié du créole. Mon fils n'avait qu'un an à son arrivée, il ne parlait pas encore, il a commencé à parler français à l'âge d'un an et demi. Cependant, il a baigné dans la langue malgache dans le ventre de sa mère biologique et pendant une année d'orphelinat. Je sais que tous les enfants adoptés à l'international perdent en quelques mois seulement la langue de leur pays d'origine pour la remplacer par la langue de leur famille d'adoption, et que cette disparition semble irrémédiable, car après l'adoption, cette langue est « coupée de toute relation interne individuelle » (Harf et al. 2012 : 322). J'ai d'emblée regretté que le plurilinguisme soit impossible pour mes enfants, et il est plus que probable que ce travail de thèse représente une forme de réparation à la privation de leur langue maternelle que j'ai imposée à mes enfants.

Par ailleurs mes enfants sont noirs dans un pays de blancs, ce qui m'a permis d'expérimenter à travers eux ce que cela signifie. Je ne suis donc pas si extérieure que cela au monde de mes élèves et de leurs parents, j'avoue d'ailleurs avoir utilisé ces éléments de ma vie personnelle pour entrer en complicité lors de certains entretiens. Je me sens même concernée par ce qu'ils vivent, et sans doute ne faut-il pas le considérer comme un obstacle à la recherche, car

« s'il est possible, et même nécessaire, de distinguer celui qui observe et celui qui est observé, il me paraît en revanche exclu (*a fortiori* si l'on prétend faire œuvre scientifique) de les dissocier. Nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets au sein d'une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même observé » (Laplantine 1996/2005: 23).

Cette posture particulière dans la recherche nous a conduite à diversifier les types de données factuelles de façon à pouvoir nous distancier du terrain suffisamment pour l'analyse, et à laisser émerger des points de vue différents. Nous allons maintenant décrire la constitution des corpus.

### 4.3 Un corpus composite

Afin de tenter d'appréhender le phénomène du bilinguisme émergent et de questionner la pertinence de s'appuyer sur les langues premières pour favoriser l'acquisition de la langue de l'école, nous avons recueilli différents types de données d'observation. Pour Olivier de Sardan (1995, 2001), dans une enquête de terrain, il s'agit toujours d'une combinaison de différents modes de recueil tels que « observation participante, entretiens, procédés de recension et sources écrites ». Ces différentes données forment un corpus composite.

Avant de décrire le corpus, il convient de définir le terme de corpus. Masson et al. donnent la définition suivante du corpus en sciences du langage : « collection de données langagières que l'on peut interroger à l'aide de techniques et technologies dédiées » (2021: 16). Tout corpus fait l'objet d'une construction de la part du chercheur (Blanchet 2002/2012; ) et se présente comme une collection *structurée* de données (Hennecke 2018), dont les caractéristiques dépendent des questions de recherche et des choix opérés par le chercheur (Masson et al. 2021: 16), mais dont ni le contenu, ni la taille ne sont arrêtés.

Notre corpus est principalement composé de données orales, recueillies selon divers protocoles et apportant différents types d'informations : linguistiques, et sociolinguistiques. Le type de données recueillies a été volontairement diversifié à des fins de triangulation (Pourtois et Desmet 2009 ; Collerette 2009 ; Alexandre 2013). La triangulation, « stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles » (Savoie-Zajc 2009 : 285), répond à l'idée que, plus le chercheur dispose de données différentes à propos du même phénomène, plus il enrichira et consolidera ses analyses ; la triangulation s'avère particulièrement adaptée aux phénomènes complexes en sciences humaines. Boutet fait observer que beaucoup de sociolinguistes plaident pour l'utilisation conjointe d'une pluralité de méthodes d'enquête, car « aucune n'est en soi suffisante » (Boutet 2021a : 131).

Notre recueil se compose de trois sous-corpus dont la collecte s'est faite en parallèle, sur des temps pouvant se chevaucher, et sur une durée totale de trois années scolaires, durée relativement longue pour une observation sociolinguistique (Boutet 2021a), rendue possible par notre implication professionnelle sur ce terrain.

Le tableau ci-dessous fait état des moments des différents recueils sur les 3 ans de durée de l'expérimentation. Il met en parallèle les étapes du recueil et les différents corpus. Il ne permet pas en revanche de visualiser les chevauchements des étapes de recueil.

**Tableau 15 : Grandes étapes du recueil des données**

<b>2018-2019</b>	Constitution, en collaboration avec les parents, d'un « corpus de travail » (supports pédagogiques multilingues et multimodaux)	Corpus A
<b>2019-2020</b> Cohorte d'enfants en PS	Septembre 2019 : Entretiens avec les parents et questionnaire PABIQ. Appréciation de l'environnement langagier familial et des compétences des enfants en L1	Corpus C
	Captations d'interactions enfant(s)/adulte. Observation de l'appropriation des éléments linguistiques proposés dans les supports	Corpus B1
Crise sanitaire : interruption du recueil de mars à septembre 2020		
<b>2020-2021</b> Même cohorte en MS	Septembre 2020 : Entretiens enregistrés avec les parents	Corpus C
	Captations d'interactions enfant(s)/adulte (suite)	Corpus B1
	Décembre 2020 : échantillonnage et sélection des cas à étudier	Corpus B3
	Juin : 2021 : Entretiens de fin de recueil avec les parents des 10 enfants de l'échantillon (entretiens enregistrés)	Corpus C3

Nous utiliserons couramment le terme de *données* même si celui d'*observables* serait sans doute plus approprié, les éléments prélevés dans le réel n'étant pas donnés mais "choisis" et ordonnés dans un ensemble, Blanchet (2000/2012) préfère parler d'*observables* que de données).

Quels sont ces 3 corpus ou sous-corpus ?

- le **corpus A, ou corpus langues**, constitue le « corpus de travail » (Boulton et al, 2013) : réalisé en amont de l'observation proprement dite, c'est le support pédagogique que nous avons utilisé en classe pour introduire les langues héritées (LH) et bâtir des activités de mise en lien des LH avec le français de l'école (FE). Il est composé de livres numériques – les « paroliers » - dans lesquels les parents d'élèves ont enregistré des traductions du français vers les LH. Ces enregistrements de traductions ont été effectués à l'école lors de ce qu'on nous avons nommé « cafés des langues » ou « ateliers de traductions » qui ont à leur tour fait l'objet d'enregistrements audios.

- le **corpus B, ou corpus enfants**, est central dans notre recherche : il permet l'observation des productions langagières des élèves : captations vidéo d'interactions enfant(s)-adulte (individuels ou en groupes) au sein d'activités utilisant ou non ces livres numériques. 31 enfants ont été initialement filmés sur des durées comprises entre 1 mois et 2 ans, ce qui a constitué le corpus B1. Un échantillonnage à partir de B1 a permis de constituer le corpus B3 sur lequel se base notre étude.

- le **corpus C, ou corpus parents**, est un corpus sociolinguistique recueilli dans le but de mieux cerner le contexte et d'aider à l'analyse du corpus B. Il comporte deux types de données : un questionnaire pour parents d'enfants bilingues, le PABIQ (De Almeida et al. 2016) que nous avons simplifié, et des enregistrements audio d'entretiens biographiques avec les parents au cours et à la fin du recueil de données auprès des enfants.

Le tableau ci-dessous récapitule ces différents types<sup>163</sup> de données et leurs modes de traitement.

**Tableau 16 : Composition des corpus et types de traitement des données**

Nom du sous-corpus	Données	Type de support	Traitement des données
<b>Corpus A</b> - « <b>Corpus de travail</b> » (corpus parallèle) - <b>Ateliers traduction</b>	Linguistiques Procédurales  Déclaratives	- Captations audio dans les « paroliers » - Captations audio	- Transcriptions réalisées par/avec les parents-traducteurs ; utilisation dans la classe - Transcription selon conventions entretiens
<b>Corpus B</b> (corpus principal) <b>Interactions filmées</b>  B1 : échantillon total de 31 enfants	Linguistiques  Procédurales	Captations vidéo	Transcription CLAN, analyse CLAN et manuelle B3 : corpus analysé (échantillon de 10 enfants sur un continuum)
<b>Corpus C</b> <b>Entretiens parents</b> - PABIQ - Entretiens biographiques  Corpus total : C1	Socio-linguistiques Déclaratives Déclaratives	- Questionnaire - Captations audio	- Tableaux récapitulatifs - Transcription selon conventions entretiens Corpus analysé : C3

Nos données ressortissent donc soit de pratiques langagières, soit de discours sur ces pratiques, répondant à « deux objectifs, distincts mais complémentaires : accéder *aux* pratiques langagières elles-mêmes ; accéder aux discours *sur* ces pratiques » (Boutet 2021a : 131). Par ailleurs, les données des trois sous-corpus comportent des énoncés dans plusieurs langues en plus ou moins grande quantité : ils peuvent répondre de ce fait à la dénomination de « corpus oraux plurilingues » (Hennecke 2018 ; Légliise 2018). Ils ont tous posé des problèmes de transcription et de traduction, que nous détaillerons plus loin.

Ce corpus ne prétend pas être ni objectif, ni représentatif, il s'est véritablement construit dans le temps, et dans un contexte particulier, et en fonction des acteurs qui ont permis son recueil. C'est en ce sens qu'on peut dire que, s'il ne répond pas à un principe de représentativité, il ressort néanmoins d'un principe de significativité : « La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition) » (Blanchet 2000/2012 : 56-57). Par ailleurs, ce corpus relève de fonctions différentes et occupe à la fois :

- un statut « primordial » en tant qu'« ensemble de « données » prélevées dans le « réel » »
- et un statut « secondaire » en ce sens qu'il est d'abord fondé sur une fréquentation quotidienne au long cours, les données recueillies constituant seulement « un exemplier d'« observables » » (op.cit. : 56).

163 Boutet définit les données « procédurales » comme « ce que les acteurs sociaux font réellement avec les langues et le langage en situation », et les données « déclaratives » comme les discours tenus sur ces pratiques (Boutet 2021a : 131).

## 4.4 Le corpus A ou corpus de travail : les « paroliers »

Le corpus A constitue un corpus de « documents authentiques » en didactique (Debaisieux 2009) qui permettent de se confronter à la variation.

Nous aurions pu choisir de commencer par présenter le corpus B qui contient les données principales, mais nous présentons d'abord le corpus A car, en tant que corpus de travail, il est à la base de notre recherche, même s'il ne sera pas analysé en tant que tel. Nous retraçons ici la genèse de ces outils de travail, depuis les imagiers aux « paroliers », ainsi que les processus de leur construction.

Le terme de « corpus de travail » est employé en didactique pour désigner une collection de textes utilisés pour l'apprentissage. Ces textes, à partir desquels « les apprenants ou élèves auront à travailler » (Boulton et al. 2013 : 19) composent le « corpus de travail » (op cit : 20). Ici, ces textes (ou énoncés) sont oraux et plurilingues. Ils peuvent être considérés comme constituant un *corpus parallèle*, à savoir « un recueil de textes en version originale avec leurs traductions » (Henecke 2018 : 6). Les corpus parallèles sont très utiles dans l'enseignement de langues car ils permettent « de comparer plusieurs langues en même temps. Cette approche devient particulièrement intéressante s'il s'agit de langues typologiquement différentes » (Nádvorníková 2017 : 3).

Dans cette recherche, ce corpus est utilisé « comme input, c'est-à-dire comme source de données principales permettant l'acquisition » (Boulton et al. 2013: 24) que ce soit en L1 ou en L2, en tant qu'outil établissant des passerelles translingues (section 3.4.3).

### 4.4.1 Des imagiers aux paroliers

L'équipe enseignante de l'école C. a commencé dès 2015 à constituer un stock de ressources (des comptines et du lexique dans les LH) avec les parents : grâce à leur aide, les enseignants ont fabriqué des imagiers plurilingues sur tablette numérique<sup>164</sup>. Les imagiers contiennent des enregistrements d'éléments lexicaux traduits dans les différentes langues de l'école (chaque page réunit les traductions d'un mot dans les LH). Dans l'exemple ci-dessous, le mot raisin est enregistré en arabe (A), français (F), kibushi (K), shimaore (S)...

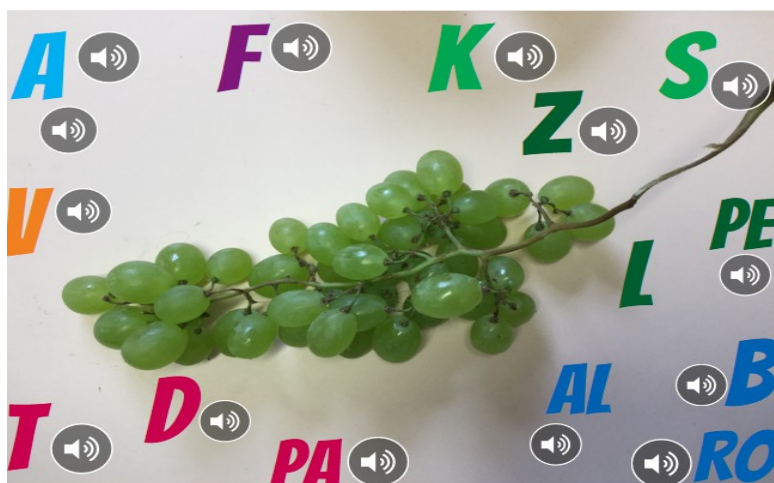


Illustration 11 : Une page de l'imagier plurilingue des fruits

164 Pour plus d'informations sur les imagiers numériques plurilingues, voir un descriptif de mise en oeuvre : <https://bilem.ac-besancon.fr/faire-classe/les-imagiers-numeriques/>



Les imagiers sont beaucoup utilisés en maternelle, sous forme de livres ou de collections d'images classées par thème. Ils le sont également dans les classes pour élèves allophones, quelque soit leur âge : on trouve ainsi des imagiers dans différentes langues sur le site du CASNAV de Strasbourg.

A partir des imagiers, nous avons imaginé de créer des "paroliers", qui réunissent des traductions d'énoncés (sur chaque page figurent les traductions d'une phrase) plutôt que de mots. Les paroliers composent le corpus de travail. Les textes traduits sont issus de comptines traditionnelles, d'albums de littérature jeunesse ou de récits oraux en randonnées. Nous avons retravaillé le texte original pour répondre à la double nécessité d'offrir à l'enfant des énoncés à la fois assez simples pour qu'il puisse les comprendre et assez complexes pour qu'il puisse progresser dans l'acquisition de l'oral (Canut et *al.* 2012).

De la même manière qu'un imagier peut désigner à la fois le fabricant d'images (peintre, enlumineur, Petit Robert 2008: 1277) et le recueil d'images, le parolier, terme plus couramment utilisé pour l'« auteur des paroles d'une chanson, d'un livret d'opéra » (Petit Robert 2008 : 1811), peut également désigner un recueil de paroles, autrement dit un carnet de chants connus ou populaires (on relève cette acception dans wikipédia). En jouant sur les deux définitions de *paroles*, « texte d'une chanson » et « élément de langage oral permettant l'expression de la pensée » (Petit Robert 2008: 1811), nous avons choisi de désigner nos recueils de phrases par le terme de *parolier* au sens de *recueil de la parole des parents en langue familiale*. On peut entendre également la *parole* comme l'exercice personnel de la faculté de langage (Petit Robert 2008 : 1811), dans un sens synonyme de celui de la *voix*, en tant que phénomène à la fois concret (la phonation) et abstrait (l'expression de soi) (Petit Robert 2734-2735).

La voix des parents enregistrée dans les paroliers a souvent de surcroît une valeur affective importante pour l'enfant, ce qui accroît l'intérêt qu'il manifeste à son écoute. Le parolier recueille ainsi la voix des acteurs et leur donne la parole : il « give migrants "voice" » (Garcia 2017 : 21), même si cette parole n'est pas « libre », puisqu'elle répond à la consigne de traduire depuis une phrase en français. L'exercice est présenté aux parents comme ayant pour objectif la création d'un outil pédagogique favorisant les ponts entre les langues. Ci-dessous figurent deux pages du parolier La moufle comportant des photographies d'éléments du sac à raconter, assortis des enregistrements en arabe dialectal marocain (AM), vietnamien (V), polonais (P), bosniaque (B), shimaore (S), romani (R) et turc (T).



**Illustration 12 : Deux pages du parolier de « La moufle »**

L'illustration ci-dessous montre les premières pages du parolier du Chat gris, une comptine qui se dit avec des gestes. Figurent ici, outre certaines des langues présentes dans l'illustration précédente, une autre variété de l'arabe, le dialectal algérien (AA), l'albanais (Al), le peul (Pe) en plus du polonais (codé Po), le dari (D) et le kibushi (K). Il arrive que deux enregistrements soient disponibles pour une même langue, dans le cas où des locuteurs différents ont proposé des interprétations différentes du même énoncé, illustrant la variation existant au sein d'une même langue.

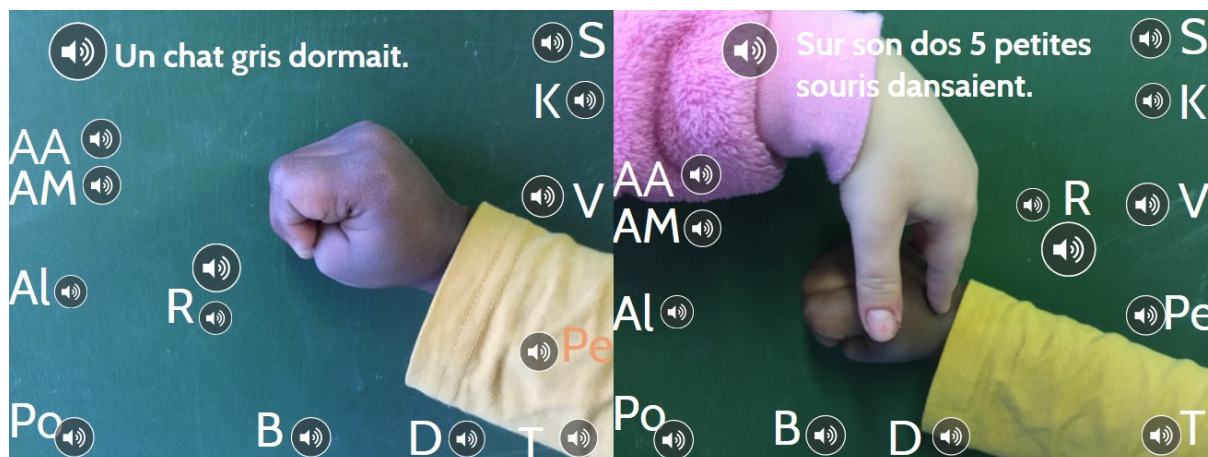


Illustration 13 : Deux pages du parolier du « Chat gris »

Les paroliers proposent ainsi « des occurrences parallèles – équivalents des phénomènes linguistiques analysés » (Nádvorníková 2017 : 6). Chaque parolier oral (numérique) est doublé d'un tableau à double entrée dans lequel figurent les traductions écrites (voir celles du parolier de *La moufle*, section 5.1.7.1). Le tableau ci-dessous figure un extrait du corpus parallèle du parolier du *Chat gris*. Il fait apparaître les variations entre arabes dialectaux algérien et marocain (noté entre parenthèses), ou les différences d'interprétation quand figurent des enregistrements de personnes différentes. Entre le romani et le bosniaque apparaissent des similitudes lexicales dues à des emprunts du romani au bosniaque. Remarquons aussi une racine commune entre le dari et le romani pour le mot *cinq* qui se dit exactement de la même façon.

Tableau 17 : Extrait du corpus de traductions du parolier Chat gris

FRANCAIS	ARABE ALG. (MAR.)	BOSNIAQUE	DARI	RROMANI (2 versions)
Le chat gris	qit ramadi	Siva mačka	Peshak haye khâkestari	- I màčka sivo - I màčka grisaste
Un chat gris dormait.	qit ramadi raguid (al qit ramadi na3ss)	Jedna mačka siva spava	yak peshagak e khâkestari khwabida	- I màčka sivo sota - I màčka grisaste solola
Sur son dos cinq petites souris dansaient.	Fou9 dahrou khamisa firâne i chathou ('la dahrou khamisa dial firâne ki chathou)	Na ledžima pet mali miševa plešu	Dar peshtash panj mushak mirakhsan	- Pe lese zeja panz cikni kandoja ćelen - pele su màčka panz cikni kandoja ćelen

## 4.4.2 Traduction de lexique, traduction de discours

Traduire un mot et traduire une phrase, la différence entre ces deux opérations n'est pas qu'une question de longueur d'énoncés. Les mots des imagiers sont concrets et représentés par une photographie ou un dessin, comme par exemple dans les imagiers des couleurs, de fruits ou de légumes, d'animaux ou des parties du corps, et renvoient donc à un référent accessible, les parents n'ont même pas besoin de comprendre le français pour en saisir le sens et les traduire. En revanche, quand il s'agit de phrases, une compétence minimale en français est alors indispensable chez le traducteur. On peut en effet comprendre le sens de chacun des mots d'une phrase sans comprendre celui de la phrase elle-même : « le sens d'une phrase est autre chose que le sens des mots qui la composent. Le sens d'une phrase est son idée, le sens d'un mot est son emploi (toujours dans son acception sémantique). À partir de l'idée chaque fois particulière, le locuteur assemble des mots qui dans cet emploi ont un « sens » particulier » (Benveniste 1974 : 226). Il existe des dictionnaires de mots – monolingues ou bilingues - mais pas de dictionnaires de phrases, car la phrase n'existe qu'au moment où elle est prononcée, elle est un « événement évanouissant » (op. cit. : 227). Pour Benveniste, dans la langue, la signification s'incarne sur deux niveaux : le sémiotique, celui du signe (du mot), et le sémantique qui relève de l'agencement des mots en phrase par le locuteur : « le sémiotique se caractérise comme une propriété de la langue, le sémantique résulte d'une activité du locuteur qui met en action la langue » (op. cit. : 225). Traduire un mot relève le plus souvent d'une opération de simple transcodage, de l'ordre d'une *correspondance* formelle entre deux systèmes linguistiques, alors que traduire une phrase exige souvent une « interprétation du texte, c'est-à-dire une reformulation » et relève de l'*équivalence* entre deux discours (Lederer 2002 : 17). Deux opérations sont nécessaires qui toutes deux résultent d'une interprétation du traducteur : la compréhension de l'énoncé à traduire, et sa reformulation dans la langue cible (Castellotti et al. 2021). Pour ces raisons la traduction de phrases s'avère beaucoup plus complexe que la traduction de mots, et les séances d'enregistrement de paroliers demandent des compétences particulières en français et en LH. Les traductions de mots peuvent cependant également donner lieu à négociation - une mère traduit ainsi *vert* en kabyle par une poétique périphrase signifiant « bleu comme l'herbe » - ou témoigner de la variation (Deschoux et Perregaux 2011), un même texte pouvant donner lieu à différentes versions, comme le montrent Deschoux et Brauchli (2010) pour des traductions d'albums bilingues.

D'un point de vue didactique et acquisitionnel, la traduction de phrases permet de proposer aux élèves des passerelles entre les syntaxes des langues en présence, en particulier dans le cas de langues très différentes syntaxiquement. Il semble que la construction de la L2 nécessite plus de temps et plus d'étapes intermédiaires dans l'interlangue quand la syntaxe de la L1 diffère fortement comme en turc (Knittel 2019; Simonin 2018a).

## 4.4.3 Le corpus des enregistrements des « ateliers de traduction »

Nous avons sollicité les parents et les traductions ont été enregistrées dans des moments informels, en classe ou après la classe, ou lors d'ateliers, individuels/familiaux ou collectifs, en fonction des disponibilités de chacun. Nous avons aussi demandé aux parents de transcrire leurs traductions de façon à disposer d'un support écrit (voir exemple tableau 37). Les ateliers collectifs réunissent plusieurs parents et plusieurs langues familiales et suscitent des échanges plus riches, mais ils sont difficiles à organiser. Les discussions autour des traductions amènent presque toujours des explications ou récits plus personnels, ainsi que des discours épilinguistiques (Canut C. et al. 2018) et métalinguistiques très instructifs. Pour cette raison, il a paru opportun de procéder à des enregistrements de ces ateliers de

traduction. Nous avons ainsi constitué un corpus audio, que l'on peut considérer comme un « corpus plurilingue hétérogène » (Léglise 2018). Il a été capté entre le 14 mars 2019 et le 15 octobre 2020 et représente une durée totale de 6 heures 54; il compte deux ateliers collectifs et neuf ateliers individuels ou familiaux. Deux de ces ateliers ont nécessité la présence d'une personne, amie des parents, assurant la traduction entre les parents et nous. Ce corpus a été entièrement transcrit en vue de l'écriture d'un article portant sur la mise en oeuvre d'ateliers de traduction avec les parents en maternelle (Simonin 2021). Dans cet article une analyse thématique a permis de dégager les thèmes suivants : le rapport aux langues du répertoire (attrition de la langue, insécurité linguistique, apprentissage du français), les ressemblances/différences entre langues/dialectes, leur dénomination, les questions de prononciation et d'accent, des comparaisons lexicales ou grammaticales entre les langues, le bilinguisme des enfants. Ces différents thèmes dessinent une sorte de patchwork, un « entanglement of worlds and words »<sup>165</sup> (García 2017). L'étude de ce corpus ne fera pas l'objet d'une analyse spécifique ici, malgré son intérêt ; nous pourrions néanmoins faire appel ponctuellement à certains extraits utiles.

Ces enregistrements des « cafés des langues » appellent une réflexion méthodologique sur la question de la traduction. Ainsi que le fait remarquer Nádvorníková, de nombreux facteurs peuvent exercer une influence sur la traduction : « certains concernent directement le traducteur : son âge, son sexe, sa langue maternelle, son expérience – s'agit-il d'un traducteur professionnel (...), ou non-professionnel (...) ? » (2017 : 11). De fait, les parents sollicités sont des traducteurs novices ou profanes. Par ailleurs, très souvent ils ont une connaissance uniquement orale de leur langue pour laquelle ils n'ont pas développé de compétences métalinguistiques de type grammaire scolaire. D'après Noyau (2015), le fait que les locuteurs n'aient pas appris ces langues à l'école (et/ou ne les écrivent pas) explique le manque d'habitude au maniement d'une grammaire explicite, nous avons donné ailleurs des exemples de discours métalinguistiques tenus par les parents (2021 : 17 et 18). Nous avons choisi quoiqu'il en soit de faire confiance à l'informateur et de ne pas remettre en cause ses traductions.

Au cours de l'analyse, et à titres d'exemples, nous avons relevé un certain nombre d'interprétations « libres » des énoncés soumis à la traduction. Par exemple dans le parolier de *la moufle* : pour l'énoncé au présent et au pluriel « ils disent », la mère d'Edin a proposé une traduction au passé et au singulier, à savoir l'équivalent « il a dit » en bosniaque. Dans le parolier de *La chenille*, la traduction de « une pomme verte » a été faite par cette même personne de façon littérale, avec l'adjectif placé comme en français après le nom et la maman a ajouté systématiquement le numéral *jedna (un)* alors que le bosniaque n'utilise habituellement pas de déterminant.

**Tableau 18 : Différentes propositions de traductions de groupes nominaux en bosniaque**

Traduction demandée	Traduction donnée par la mère	Google traduction
la cerise rouge	jedna trešnja crvena	crvena trešnja
une prune bleue	Jedna šljiva plava	plava šljiva
une pomme verte	Jedna jabuka zelena	zelena jabuka
une poire jaune	Jedna kruška žuta	žuta kruška

Pour la traduction en peul de l'énoncé « sur son dos cinq petites souris dansaient » dans le parolier du Chat gris, le père de Simbad, en réécoutant ses enregistrements afin de les transcrire, s'est aperçu qu'il avait fait une erreur et qu'il avait enregistré *dormaient* au lieu de *dansaient*.

165 « Enchevêtrement de mondes et de mots » (notre traduction).

Mais ces traductions ont été souvent faites au pied levé, et il convient de prendre en compte des facteurs comme « le contexte général de la création de la traduction » (Nádvorníková 2017 : 11). Dans les ateliers collectifs où se sont côtoyés des locuteurs de plusieurs langues, le type d'échanges est assez différent des ateliers individuels, dans la mesure où l'on voit apparaître de nombreuses comparaisons interlangues. Il est également très intéressant d'observer les « négociations » (Soubriez et Thuderoz 2010 ; Oustinoff 2003) entre plusieurs locuteurs d'une même langue à la recherche de la traduction la plus juste. Quand on confronte les informateurs à des traductions déjà existantes, celles-ci les satisfont rarement et ils en proposent d'autres. On constate ici les effets de la variation mais pas seulement : les parents prennent cette tâche très au sérieux, et, travaillant dans un objectif scolaire et à la demande d'une enseignante, ils pensent souvent devoir proposer des traductions en variété haute. Nous l'avons observé en particulier pour le dari et l'arabe, or ceci peut avoir un effet contreproductif lors de l'écoute en classe dans la mesure où ces versions peuvent ne pas être reconnues par les enfants.

## 4.5 Le corpus des captations d'interactions langagières

### 4.5.1 Description du corpus

Notre corpus présente une relative originalité dans le cadre des recherches sur le bilinguisme précoce. Il existe en effet très peu de corpus recueillis dans le cadre préscolaire pour cette tranche d'âge (De Houwer 2019). Citons néanmoins deux études de cas multiples : celle de Wong Fillmore (1979) portant sur des enfants de 5-7 ans (espagnol L1 et anglais L2) qui ont fait l'objet de captations audio d'une heure par semaine pendant un an lors d'interactions en anglais avec un enfant anglophone ; et celle de Nap-Kolhoff (2010) qui décrit le développement bilingue turc-néerlandais de 7 enfants de 2-4 ans. Comme, dans ce type d'études, les enfants ne sont étudiés qu'à partir du début de l'apprentissage de la langue seconde, qui coïncide souvent avec l'entrée dans le pré-scolaire, on dispose généralement de peu d'informations sur l'acquisition de la (ou des) L1 (De Houwer 2019). L'originalité de notre corpus réside aussi dans le nombre de langues présentes et leur statut de langues plutôt minoritaires. Les langues présentes dans le corpus sont l'albanais, l'arabe dialectal algérien et marocain, le kabyle, le shimaore et le kibushi (langues mahoraises), le romani (variété du Kosovo), le bosniaque (ou BCMS<sup>166</sup>), le dari (persan d'Afghanistan), le peul et le français. Citons néanmoins Tabors (1997/2008) dont l'étude en milieu préscolaire concerne également une dizaine de langues.

Par ailleurs, les catégories socio-professionnelles des parents de ces enfants sont beaucoup plus diversifiées que dans la plupart des corpus. En effet, les enfants habituellement observés dans les corpus en acquisition sont souvent issus de milieux favorisés (Ganaye 2021). Notre recueil concerne plutôt des milieux défavorisés selon les classements par catégories socio-professionnelles en France, mais ceci est à nuancer dans la mesure où ces personnes peuvent être déclassées par la migration. Ortega fait ce constat : « instructed SLA as a field has tended to investigate formal L2 learning across contexts and

---

166 Nous avons choisi de garder la dénomination utilisée par les locuteurs.



populations where elective bilingualism and middleclass privileges are the norm »<sup>167</sup> (2005 : 433 ; Kubanyiova 2008) ; Ortega estime que des programmes de recherche doivent être développés sur un plus grand éventail de populations d'apprenants L2.

Enfin, et c'est une caractéristique importante, ce corpus allie données linguistiques et sociolinguistiques, et de ce fait il « attache une grande importance au sujet parlant ». Il inclut ainsi un grand nombre de données de contextualisation, et de ce fait correspond à la description donnée ici d'un corpus en acquisition :

« les études portant sur l'acquisition attachent une très grande importance aux métadonnées : qui parle (quel âge ?), où, quand, avec qui, etc. ? (...) ces éléments paraissent d'autant plus importants que les analyses se trouvent liées au milieu d'enquête en ce qu'il y a un développement logique à partir de la position théorique adoptée, en passant par l'élaboration d'une enquête et la réflexion autour du terrain et la représentation des données » (Boulton et al. 2013 : 16-17).

De ce point de vue, notre corpus est typiquement un corpus en acquisition, et, comme il réunit des données sur des enfants en train de devenir bilingues, on peut le considérer comme un *corpus en acquisition bilingue*. Il est particulièrement lié à son contexte de production, c'est-à-dire, d'une part aux contextes familiaux dans lesquels les enfants filmés grandissent ainsi qu'aux contextes sociolinguistiques des pays d'origine, et, d'autre part au contexte de la classe et de l'école C., qui s'insère dans celui plus large de l'institution scolaire et de la société française.

Le corpus B est constitué de captations vidéos d'interactions langagières entre un adulte et un ou plusieurs enfants de 3-5 ans, dans le contexte d'activités proposées en classe de maternelle autour des paroliers et visant l'acquisition du français. Il s'agit donc d'un corpus longitudinal sur une durée de deux années scolaires, ce qui constitue une durée longue pour un recueil dans un cadre scolaire.

Il était prévu de faire un recueil « 0 3 6 9 mois » sur l'année scolaire de PS. La captation du neuvième mois ayant été rendue impossible par la survenue de la crise sanitaire, il a été décidé de prolonger l'étude de la même cohorte sur l'année de MS, ce qui a permis un recueil sur deux années scolaires à des intervalles plus ou moins réguliers, en fonction de la programmation des activités et des absences en classe des élèves. Un certain nombre d'élèves sont arrivés dans la classe observée ou ont quitté l'école en cours de recueil : pour certains enfants, l'observation concerne donc une durée plus courte, sur des durées allant de 1 mois à 2 ans.

L'écart entre deux captations a pu aller jusqu'à 6 mois, notamment lors de l'interruption de la scolarisation causée par la crise sanitaire. Ces intervalles longs dans le recueil ont pu constituer un avantage dans l'analyse, car « grâce à ces ruptures dans le flux temporel (...) nous pouvons ainsi pointer des développements saillants qui n'auraient pas saisi notre attention de la même façon si nous avions vu l'enfant évoluer au quotidien » (Morgenstern 2019 : 34).

Deux types d'activités ont été captées afin de pouvoir les comparer : des activités avec la médiation des paroliers (activités LH) ou sans cette médiation (activités FE).

Au total 31 enfants (corpus B1) ont été filmés. Les enfants de cette cohorte montrent des caractéristiques extrêmement diversifiées (pays d'origine des parents, parcours migratoires et langues, types de scolarisation et professions, taille des familles, etc) (tableaux 49 et 53). Nous avons sélectionné parmi eux 10 enfants par échantillonnage théorique. Puis lors d'un second échantillonnage, nous avons retenu pour chacun de ces 10 enfants des films permettant de comparer à la même période des activités avec LH ou seulement avec FE, et d'autres emblématiques de leur attitude en particulier face à l'étude des paroliers. Nous reviendrons plus bas sur les étapes de l'échantillonnage (section 4.5.3).

---

167 « Le champ de l'enseignement d'une deuxième langue a eu tendance à étudier l'apprentissage formel de la L2 dans des contextes et des populations où le bilinguisme choisi et les privilèges des classes moyennes sont la norme » (notre traduction).

L'ensemble des captations utilisées pour l'analyse figurent dans les 10 tableaux ci-dessous avec leurs caractéristiques : le type d'activité (symbolisé par LH ou FE), le type d'organisation de la séance, collective ou individuelle (l'enfant ciblé est inclus dans le nombre d'enfants), l'outil utilisé<sup>168</sup> et le nombre d'énoncés prononcés par l'enfant observé par rapport au nombre total d'énoncés dans la transcription. Les 10 tableaux sont placés dans un ordre allant de l'enfant le moins exposé au français à son arrivée à celui le moins exposé aux LH.

**Tableau 19 : Corpus des captations avec Zakaria**

ZAK	Code film (code CLAN)	Durée	Type d'activité Langues héritées	Type d'organisation	Outil	Nb. énoncés Zak / nb. total
Mars 2020	ZAK-mar20-LH (200310-05)	6:19	Co-narration LH dari	Collectif 3 enfants	Parolier Chenille	32 / 121
	ZAK-mar20-FE (200310-06)	7:56	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	0 / 25
Sept. 2020	ZAK-sep20-LH (200911-01)	10:42	Co-narration LH dari, romani	Collectif 4 enfants	Parolier Chenille	19 / 147
	ZAK-sep20-FE (200917-31)	2:55	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	21 / 61
Oct.-Nov. 2020	ZAK-oct20-FE (201008-31)	1:59	Co-narration FE	Individuel	Sac Imagier animaux	24 / 68
	ZAK-oct20-LH (201102-01)	6:28	Co-narration LH dari, romani	Collectif 4 enfants	Parolier Ma journée	19 / 175
Nov. 2020	ZAK-nov20-LH (201130-31)	4:27	Co-narration LH dari	Individuel	Parolier Ma journée	44 / 105

**Tableau 20 : Corpus des captations avec Anja**

ANJ	Code film (code CLAN)	Durée	Type d'activité	Type d'organisation	Outil	Nb. énoncés Anj / nb. total
Sept./oct. 2019	ANJ-sep19-FE 190924-08	5:22	Co-narration FE	Collectif 3 enfants	Album Lulu papa	15 / 99
	ANJ-oct19-LH (191014-06)	5:31	Co-narration LH romani	Collectif 3 enfants	Parolier Lulu plage	26 / 105
Déc. 2019	ANJ-déc19-LH (191206-02)	8:38	Co-narration LH romani, bosniaque	Collectif 4 enfants	Parolier et sac La moufle	26 / 162
Sept. 2020	ANJ-sep20-LH (200911-01)	10:42	Co-narration LH romani, dari	Collectif 4 enfants	Parolier Chenille	21 / 147
	ANJ-sep20-FE (200917-07)	2:23	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	25 / 63
Oct. 2020	ANJ-oct20-FE (201008-00)	2:57	Narration FE jeu libre	Individuel	Sac Perroquet	16 / 29
Déc. 2020	ANJ-déc20-LH (201201-12)	5:24	Co-narration LH romani	Collectif 2 enfants	Parolier Journée	35 / 124
Févr. 2021	ANJ-fév21-LH (210222-07)	4:45	Co-narration LH romani	Individuel	Parolier Journée	28 / 73
Mai	ANJ-mai21-LH	4:49	Co-narration LH	Collectif	Parolier	17 / 147

<sup>168</sup> Les outils utilisés peuvent être des « sacs à parler » (voir <https://bilem.ac-besancon.fr/faire-classe/faire-classe-activites/les-sacs-a-parler/>) ou des « sacs à raconter » (voir <https://bilem.ac-besancon.fr/faire-classe/faire-classe-activites/sacs-a-raconter/>) quand l'activité est une co-narration en français ; ou des paroliers quand l'activité comporte une écoute des langues héritées.

2021	(210503-06)		romani	2 enfants	Chenille	
	ANJ-mai21-FE (210504-01)	5:22	Co-narration FE	Collectif 2 enfants	Sac Chenille	13 / 90

**Tableau 21 : Corpus des captations avec Simbad**

SIM	Code film (code CLAN)	Durée	Type d'activité	Type d'organisation	Outil	Nb. énoncés Sim / nb. total
Janv. 2020	SIM-jan20-LH (200131-02)	12:12	Co-Narration LH peul, arabe	Collectif 4 enfants	Parolier Chat gris	32 / 176
Fev. 2020	SIM-fev20-LH (200210-14)	5:52	Co-Narration LH peul	Individuel	Parolier Chat gris	41 / 108
	SIM-fev20-FE (200218-10)	8:18	Dénomination FE arabe	Collectif 4 enfants	Imagier fruits	47 / 168

**Tableau 22 : Corpus des captations avec Edin**

EDI	Code film (code CLAN)	Durée	Type d'activité	Type d'organisation	Outil	Nb. énoncés Edi / nb. total
Janv. 2019	EDI-jan19-LH (190123-00)	2:21	Narration LH bosniaque	Collectif groupe classe	Parolier et sac Moufle	13 / 38
Mai- Juin 2019	EDI-mai19-FE (190521-01)	2:30	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	20 / 48
	EDI-jui19-LH (190624-02)	4:37	Co-narration LH bosniaque	Individuel	Parolier Chenille	36 / 94
Mars 2020	EDI-mar20-LH (200312-11)	9:51	Co-narration LH bosniaque, arabe	Collectif 3 enfants	Parolier Chenille	37 / 188
	EDI-mar20-FE (200312-12)	5:19	Co-narration FE	Collectif 3 enfants	Sac Chenille	16 / 97
Déc. 2020	EDI-déc20-LH (201201-11)	4:30	Co-narration LH bosniaque	Individuel	Parolier Ma journée	42 / 98
Mai 2021	EDI-mai21-FE (210531-01)	4:08	Co-narration FE	Individuel	Sac Ma journée	45 / 86

**Tableau 23 : Corpus des captations avec Yasar**

YAS	Code film (code CLAN)	Durée	Type d'activité	Type d'organisation	Outil	Nb. énoncés Yas / nb. total
Sept. /oct. 2019	YAS-sep19-FE (190919-03)	16:11	Co-narration FE	Collectif 4 enfants	Albums Lulu	11 / 99
	YAS-oct19-LH (191008-03)	7:05	Co-narration LH arabe, shimaore	Collectif 4 enfants	Parolier Lulu Plage	15 / 82
Mars 2020	YAS-mar20-LH (200312-11)	9:51	Co-narration LH bosniaque, arabe	Collectif 3 enfants	Parolier Chenille	33 / 188
	YAS-mar20-FE (200312-12)	5:19	Co-narration FE	Collectif 3 enfants	Sac Chenille	22 / 97
Sept. 2020	YAS-sep20-LH (200915-03)	6:27	Co-narration LH arabe	Collectif 2 enfants	Parolier Chenille	32 / 100
	YAS-sep20-FE (200917-30)	2:28	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	25 / 51
Déc. 2020	YAS-déc20-LH (201207-30)	6:48	Co-narration LH arabe	Individuel	Parolier Ma journée	68 / 149



Mai 2021	YAS-mai21-LH (210504-30)	6:31	Co-narration LH arabe	Individuel	Parolier Ma journée	71 / 166
----------	--------------------------	------	-----------------------	------------	------------------------	----------

**Tableau 24 : Corpus des captations avec Abdallah**

ABD	Code film (code CLAN)	Durée	Type d'activité	Type d'organisation	Outil	Nb. énoncés Abd / nb. total
Sept./oct. 2019	ABD-sep19-FE (190924-08)	5:22	Co-narration FE	Collectif 3 enfants	Album Lulu papa	19 / 99
	ABD-oct19-LH (191011-05)	8:30	Co-narration LH romani, bosniaque	Collectif 2 enfants	Parolier Lulu plage	37 / 113
Mars 2020	ABD-mar20-LH (200309-03)	7:02	Co-narration LH romani	Collectif 2 enfants	Parolier Chenille	43 / 111
	ABD-mar20-FE (200309-04)	7:32	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	28 / 57
Janv. 2021	ABD-jan21-LH (210126-00)	6:52	Co-narration LH romani	Individuel	Parolier Journée	96 / 188
Mai 2021	ABD-mai21-LH (210503-06)	4:49	Co-narration LH romani	Collectif 2 enfants	Parolier Chenille	55 / 147
	ABD-mai21-FE (210504-01)	5:22	Co-narration FE	Collectif 2 enfants	Sac Chenille	26 / 90

**Tableau 25 : Corpus des captations avec Houria**

HOU	Code film (code CLAN)	Durée	Type d'activité	Type d'organisation	Outil	Nb. énoncés Hou / nb. total
Sept.-oct. 2019	HOU-sep19-FE (190919-03)	16:11	Co-narration FE	Collectif 4 enfants	Albums Lulu	23 / 99
	HOU-oct19-LH (191008-03)	7:05	Co-narration LH shimaore, arabe	Collectif 4 enfants	Parolier Lulu plage	11 / 82
Déc. 2019	HOU-dec19-LH (191206-03)	7:15	Narration LH shimaore	Collectif 4 enfants	Parolier sac Moufle	9 / 43
Fevr. 2020	HOU-fev20-LH (200204-05)	12:56	Co-narration LH shimaore, kibushi	Collectif 5 enfants	Parolier Chat gris	34 / 184
Mars 2020	HOU-mar20-LH (200310-09)	7:02	Co-narration LH shimaore	Collectif 2 enfants	Parolier Chenille	50 / 182
	HOU-mar20-FE (200310-10)	11:59	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	42 / 131
Janv. 2021	HOU-jan21-LHa (210126-01)	2:37	Co-narration LH shimaore	Collectif 3 enfants	Parolier Ma journée	5 / 64
	HOU-jan21-LHb (210126-02)	4:21	Co-narration LH shimaore	Collectif 4 enfants	Parolier Ma journée	33 / 136
	HOU-jan21-FE (210126-13)	4:14	Co-narration FE	Individuel	Sac Ma journée	47 / 82
Mai 2021	HOU-mai21-LH (210503-01)	6:39	Co-narration LH shimaore	Collectif 2 enfants	Parolier Chenille	25 / 144

**Tableau 26 : Corpus des captations avec Lilia**

<b>LIL</b>	<b>Code film (code CLAN)</b>	<b>Durée</b>	<b>Type d'activité</b>	<b>Type d'organisation</b>	<b>Outil</b>	<b>Nb. énoncés Lil / nb. total</b>
Sept.- oct. 2019	LIL-sep19-FE (190920-04)	11:06	Co-narration FE	Collectif 5 enfants	Album Lulu	24 / 62
	LIL-oct19-LH (191007-02)	10:16	Co-narration LH arabe, shimaore	Collectif 4 enfants	Parolier Lulu	16 / 82
Sept. 2020	LIL-sep20-LH (200915-03)	6:27	Co-narration LH arabe	Collectif 2 enfants	Parolier Chenille	13 / 100
	LIL-sep20-FE (200917-21)	3:11	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	30 / 56
Nov. 2020	LIL-nov20-LH (201103-08)	4:30	Narration LH arabe	Collectif 3 enfants	Parolier Journée	27 / 103
Janv. 2021	LIL-jan21-LH (210126-03)	8:08	Co-narration LH arabe	Collectif 3 enfants	Parolier Journée	35 / 173
	LIL-jan21-FE (210126-21)	2:26	Co-narration FE	Individuel	Sac Journée	29 / 54

**Tableau 27 : Corpus des captations avec Jamila**

<b>JAM</b>	<b>Code film (code CLAN)</b>	<b>Durée</b>	<b>Type d'activité</b>	<b>Type d'organisation</b>	<b>Outil</b>	<b>Nb. énoncés Jam / nb. total</b>
Sept.- oct. 2019	JAM-sep19-FE (190923-05)	8:16	Co-narration FE	Collectif 3 enfants	Album Lulu	31 / 100
	JAM-oct19-LH (191007-01)	14:40	Co-narration LH arabe, shimaore bosniaque	Collectif 5 enfants	Parolier Lulu	51 / 139
Mars 2020	JAM-mar20-LH (200312-14)	5:00	Co-narration LH arabe	Collectif 3 enfants	Parolier Chenille	25 / 96
	JAM-mar20-FE (200312-15)	8:50	Co-narration FE	Collectif 3 enfants	Sac Chenille	40 / 96
Janv. 2021	JAM-jan21-LH (210126-03)	8:08	Co-narration LH arabe	Collectif 3 enfants	Parolier Journée	29 / 173
	JAM-jan21-FE (210126-15)	1:57	Co-narration FE	Individuel	Sac Journée	22 / 42
Mai 2021	JAM-mai21-LH (210503-02)	8:15	Co-narration LH arabe, kabyle	Collectif 2 enfants	Parolier Chenille	33 / 142

**Tableau 28 : Corpus des captations avec Jahid**

JAH	Code film (code CLAN)	Durée	Type d'activité	Type d'organisation	Outil	Nb. énoncés Jah / nb. total
Fevr. 2020	JAH-fev20-LH (200204-05)	12:56	Co-narration LH shimaore, kibushi	Collectif 5 enfants	Parolier Chat gris	24 / 184
Mars 2020	JAH-mar20-LH (200310-09)	7:02	Co-narration LH shimaore	Collectif 3 enfants	Parolier Chenille	38 / 182
	JAH-mar20-FE (200310-10)	11:59	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	26 / 131
Sept. 2020	JAH-sep20-LH (200915-04)	9:38	Co-narration LH shimaore	Collectif 5 enfants	Parolier Chenille	23 / 137
	JAH-sep20-FE (200917-16)	3:30	Co-narration FE	Individuel	Sac Chenille	28 / 70
Janv. 2021	JAH-jan21-LHa (210126-01)	2:37	Co-narration LH shimaore	Collectif 4 enfants	Parolier Ma journée	11 / 64
	JAH-jan21-LHb (210126-02)	4:21	Co-narration LH shimaore	Collectif 4 enfants	Parolier Ma journée	23 / 136
	JAH-jan21-FE (210126-16)	1:53	Co-narration FE	Individuel	Sac Ma journée	28 / 52
Mai 2021	JAH-mai21-LH (210503-01)	6:39	Co-narration LH shimaore	Collectif 2 enfants	Parolier Chenille	46 / 144

**Tableau 29 : Caractéristiques des dix corpus**

	Durée totale (en minutes)	Nombre de captations		Période d'observation
		Avec LH	En FE	
Zakaria	40:46	4	3	Mars à novembre 2020
Anja	55:53	6	4	Septembre 2019 à mai 2021
Simbad	26:22	2	1	Janvier à février 2020
Edin	33:16	4	3	Janvier 2019 à mai 2021
Yasar	60:56	5	3	Septembre 2019 à mai 2021
Abdallah	45:29	4	3	Septembre 2019 à mai 2021
Houria	80:19	5	3	Septembre 2019 à mai 2021
Lilia	44:04	4	3	Septembre 2019 à janvier 21
Jamila	55:06	4	3	Septembre 2019 à mai 2021
Jahid	60:35	5	3	Février 2020 à mai 2021

Le corpus global est d'une durée totale de 8 heures 22 minutes 46 secondes.

#### **4.5.2 Recueillir des données spontanées auprès de jeunes enfants**

Les données peuvent être qualifiées de *données naturelles* (« non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête » (Cicurel 2011 : 324) ou écologiques (Gadet 2021a ; Masson et al. 2021). D'après ces derniers auteurs, disposer de données de productions spontanées permet d'analyser les processus d'acquisition. Les situations

observées, même si elles s'inscrivent dans une forme d'expérimentation, de mise à l'essai d'outils pédagogiques, n'en sont pas moins authentiques et réelles, c'est autour d'elles que la classe est organisée et à travers elles que les élèves sont censés apprendre. Le chercheur vient donc bien observer les activités *naturelles* de la classe. De plus elles sont recueillies « dans une situation de production non contrôlée » (op. cit. : 23), contrairement aux situations expérimentales qui provoquent des comportements particuliers. Il s'agit indéniablement de « productions réelles, non provoquées artificiellement (avec des protocoles expérimentaux prédéfinis, dans des situations standardisées), ni fabriquées » (Canut 2004 : 12). On peut néanmoins parler de « recueil semi-expérimental » en situation d'apprentissage (Canut et Vertalier 2010a).

On peut par ailleurs qualifier les interactions recueillies de « spontanées », dans la mesure où : « en proposant des activités langagières particulières (lors de jeux symboliques ou de sociétés, de narration, etc.), le chercheur provoque des prises de parole spécifique en imposant une thématique ou en proposant aux locuteurs de s'inscrire dans un *jeu de langage*. Toutefois, dans ce cas, la forme de leurs productions n'est pas induite et les attentes discursives sont peu contraignantes (...) » (Masson et al. 2021 : 24).

D'après Blanche-Benveniste et Pallaud, la parole spontanée est difficile à obtenir en classe en particulier avec les enfants timides quand ils sont « tenus d'improviser à la fois le contenu et la forme de ce qu'ils racontent » (2001: 13).

La vidéo a été préférée à l'enregistrement audio, car elle permet d' « étudier les aspects multimodaux du langage et permet ainsi d'interpréter plus aisément les productions des participants en levant certaines ambiguïtés grâce au contexte » (Masson et al. 2021 : 21), l'environnement d'une classe de maternelle pouvant être extrêmement bruyant. Pour Blanche-Benveniste et Pallaud (2001), les situations d'enregistrement sont d'autant plus délicates et difficiles à vivre pour les enfants qu'ils sont plus jeunes. Mais 20 ans après ces écrits, les situations de captation vidéo sont sans doute plus habituelles pour eux, et le matériel est plus léger. Par ailleurs, la cohorte observée a pu se familiariser avec ce genre de situation car elle a été fréquemment filmée.

La première année (PS), nous avons évité de filmer un enfant seul dans un souci éthique de respect de son bien-être au cours de la recherche (Flewit 2005 ; Rayna 2014). Souvent les enfants de 3 ans osent encore peu s'exprimer devant l'adulte (Blanche-Benveniste et Pallaud 2001), et la présence de quelques camarades était vécue comme rassurante. Les captations d'interactions duelles avec l'enseignante sont devenues plus fréquentes au cours de la deuxième année (MS) quand les enfants avaient grandi et pris de l'assurance. Cependant, peu d'enfants semblent avoir été gênés par cette situation d'observation à l'exception d'Anja que nous avons choisi de filmer presque exclusivement avec au moins un autre enfant. Les enfants étaient par ailleurs prévenus qu'ils allaient être filmés, et nous étions vigilante aux signes de malaise éventuels que cette situation pouvait générer, prête à stopper les captations le cas échéant (Flewit 2005). Les questions de consentement à la participation à la recherche et d'utilisation des images ont été traitées avec les parents. Et enfin l'anonymat des enfants a été protégé par l'utilisation de pseudonymes, et nous avons veillé à ne pas divulguer ici d'informations pouvant permettre l'identification d'un enfant ou d'une famille.

Nous avons eu recours à trois outils différents pour les captations vidéo des élèves en fonction du nombre d'enfants filmés et de la situation :

- la caméra de l'ordinateur pour un grand nombre d'enfants assis autour d'une table,
- quelquefois une tablette numérique quand elle n'était pas utilisée pour l'écoute des traductions,
- le téléphone, plus discret et plus facile à tenir tout en travaillant que la tablette.

### 4.5.3 La délimitation du corpus

L'échantillon de départ de 31 enfants (corpus B1) présente des profils extrêmement divers quant à l'acquisition des langues et du langage (section 6.1.1). Ces enfants sont tous nés en 2016, mais la différence d'un an entre le plus âgé et le plus jeune (entre janvier et décembre) peut constituer un décalage important dans l'acquisition du langage à cet âge crucial du développement. L'échantillon montre aussi bien des enfants qui parlent le français avec une syntaxe comprenant des structures déjà complexes, que des enfants qui ne parlent que par mots isolés, sans augurer de leur stade d'acquisition dans une ou plusieurs autres langues. Ce corpus de base, dont le traitement total représenterait un travail extrêmement chronophage, comporte par ailleurs des données d'intérêt très variable. Il était nécessaire de procéder à une « délimitation du corpus » (Cicurel 2011 : 326).

Savoie-Zajc (2007) distingue deux étapes dans l'échantillonnage, la première correspond au choix du terrain, la deuxième à l'action d'échantillonner en elle-même. Le terrain a imposé l'échantillon de départ, puis nous avons procédé à un « échantillonnage théorique », en cours de collecte, processus caractéristique de la méthode par théorisation ancrée. L'échantillon de départ, à savoir 31 élèves passés par la même classe sur une période de deux ans, ne doit sa composition qu'au hasard, la constitution d'une classe étant parfaitement aléatoire, à savoir les enfants de tel âge domiciliés dans le périmètre de l'école.

La totalité des captations a été visionnée, attentivement avec prise de notes, en cours de recueil (en décembre 2020), ce qui a permis de réorienter la fin du recueil et de sélectionner les enfants pour lesquels les données étaient significatives. Nous avons décidé dans un premier temps d'écarter 12 enfants pour diverses raisons (quelquefois cumulées) :

- séjours trop courts dans la classe ; ou élèves trop souvent absents et donc activités scolaires exerçant une trop faible influence sur évolution langagière ;
- pas d'enregistrement d'entretien avec les parents ;
- trop peu d'interactions enregistrées dans les captations pour les enfants qui en PS n'osent pas parler aux adultes à l'école alors qu'on sait par la famille qu'ils parlent bien et qu'on les entend parler avec leurs pairs ;
- pas de possibilité d'enregistrer des traductions dans les langues de la maison (zarma, créole martiniquais et lingala), pour des élèves principalement exposés au français.

Cette sélection a permis de constituer un sous-échantillon de 19 enfants (échantillon B2) comportant 3 enfants dont l'acquisition est strictement monolingue. Les voici (désignés sous des pseudonymes) présentés dans le tableau ci-dessous, classés selon leur mode de bilinguisme (d'après les catégories mises à jour par De Houwer 2019, 2021) et d'exposition aux langues (avec ou sans LAE) :

**Tableau 30 : Répartition du sous-échantillon de 19 enfants par type d'exposition**

Acquisition bi/plurilingue						Acquisition monolingue
L2P (ou L3P)		2L1 (ou 3L1) avec taux d'exposition différenciés				
Pas ou très peu exposés au français avant leur entrée à l'école		Exposés à plusieurs langues dont le français, LAE dans les 2 langues		Enfants exposés à plusieurs langues, LAE français nettement dominant (autres langues en réception seulement)		Enfants exposés au français (presque uniquement)
Alper # Edin Nassim Simbad # Zakaria # Anja Haïka	Albanais Bosniaque Arabe M Peul Dari (Pachto) Romani K et romani M Romani K et romani M	<u>Abdallah</u> Yasar <u>Houriya</u> <u>Kaoutar</u>	Romani K Arabe A Shimaore Shimaore	Jahid # <u>Lilia</u> Chemsa <u>Jamila</u> <u>Meirem #</u>	Shimaore (kibushi) Arabe A Arabe A (kakyle) Arabe A (kakyle) Romani K (turc)	Kenan Anis Irène
<p><b>Légende du tableau :</b>            Prénom souligné : enfant scolarisé à l'âge de 2 ans            # : durée de recueil plus courte            sœurs 9 mois de différence            sœurs jumelles</p>						<p>(Langue) : autre langue parlée dans la famille            Variétés dialectales :            Pour l'arabe : A = algérien ; M = marocain            Pour le Romani : K = du Kosovo ; M = de Macédoine</p>

Nous avons procédé avec prudence, à la fois d'un point de vue théorique et d'un point de vue méthodologique, dans des allers et retours constants entre l'un et l'autre et un ancrage fort dans les données empiriques. Comme dans les analyses par théorisation ancrée (Méliani 2013, Paillé 2009), nous avons procédé par construction progressive et parallèle des processus de compréhension des phénomènes et de production des données, dans une « *comparaison continue* » (Glaser et Strauss 1967/2010) « entre la théorisation en construction et la réalité empirique, c'est-à-dire entre les données d'analyse et les données du terrain » (Paillé 2009 : 207). En effet, les méthodes par théorisation ancrée s'avèrent particulièrement intéressantes « lorsque la documentation scientifique témoigne d'un manque d'explication relativement à un phénomène, ou encore dans l'éventualité où le chercheur veut développer une nouvelle compréhension du phénomène » (Dionne 2009 : 100). Ces allers et retours ont permis la construction de catégories, dans un ancrage à la fois théorique et empirique. A ce stade d'avancement de notre réflexion (encore dans le recueil mais déjà dans l'analyse), la catégorisation des bilingues que nous avons utilisée jusque-là, en L2P et 2L1 (De Houwer 2019), nous est apparue comme insuffisante pour rendre compte de la réalité observée, nous avons dû entreprendre de l'affiner. Ainsi, les catégories de la compréhension des phénomènes se sont construites au fil du (dans et par le) recueil de données, de façon spiralaire, et ont évolué avec lui (Paillé 1994, 2009, 2017 ; Guillemette 2006 ; Kaufmann 2008) et grâce au processus d'échantillonnage.

#### 4.5.4 Deuxième étape de l'échantillonnage

A partir de la constitution de B2, nous avons cessé de filmer les enfants n'en faisant pas partie. Mais cet échantillon était à la fois trop petit pour permettre des analyses quantitatives et trop grand pour des analyses qualitatives du type études de cas.

Par ailleurs à l'intérieur de chaque catégorie, il nous semblait que certains enfants pouvaient être considérés comme ayant le même type de développement langagier et certains phénomènes intéressants apparaissaient comme récurrents. Et surtout, dans chaque catégorie les taux d'exposition à chacune des langues pouvaient être très différents. En

particulier la catégorie 2L1 concernant les enfants grandissant dès la naissance avec plusieurs langues rassemble des profils extrêmement différents :

- des enfants comme Abdallah qui bénéficie à la maison d'un input entièrement en romani avec sa mère, en français avec ses frères et sœurs plus grands, et dans un parler bilingue avec son père, donc d'un input avec LAE dans les deux langues, et qui sont souvent mélangées ;

- des enfants qui peuvent entendre jusqu'à trois langues mais donc une seule leur est véritablement adressée, cette langue pouvant être une langue familiale ou le français.

Pour nous permettre de préciser la réflexion, nous avons alors réécouté les entretiens avec les parents, dans un souci d'affiner la caractérisation du bilinguisme, et transcrit un grand nombre de captations au sein de cet échantillon B2, pour mieux appréhender leurs stratégies d'appropriation langagière.

Les catégories tranchées ont alors cédé la place à un continuum qui va d'une exposition exclusivement à une ou plusieurs langues familiales avant l'entrée à l'école à une exposition exclusivement au français, en passant par un environnement langagier bi/plurilingue comportant plus ou moins de LAE dans chaque langue. Cette conception sous forme de continuum est pertinente car les phénomènes humains ne peuvent être appréhendés sur la base de classifications étanches. D'une part, nous pensons à l'instar de Genesee (2010), qu'il n'est pas toujours possible de distinguer acquisition de type 2L1 et acquisition de type L2P. D'autre part, le continuum est un phénomène fréquemment observé en sociolinguistique : Blanchet (2000/2012) donne comme exemples les relations entre différents lectes, montrant des gradations continues entre deux polarités, ou les situations de contacts de langues et de plurilinguisme. Nous avons alors sélectionné 10 enfants dont le développement nous paraît prototypique d'une forme d'exposition langagière bilingue, avec le souci de prendre en compte la plus grande variété possible de situations et de caractéristiques de leur bilinguisme (Billiez 2011). Ainsi s'est constitué l'échantillon B3, qui apparaît dans le tableau ci-dessous, les enfants étant ordonnés selon leur exposition aux langues : à la gauche du tableau figure l'enfant le moins exposé au français à son entrée à l'école, et à droite celui le plus exposé au français.

**Tableau 31 : Les 10 études de cas : caractéristiques (tableau partiel 1)**

Continuum	Exposition au français									
	faible	Exposition aux langues familiales								forte
Enfants	ZAKARIA	ANJA	SIMBAD	EDIN	YASAR	ABDALLAH	HOURIA	LILIA	JAMILA	JA HID
Mois naiss.	avril	décembre	juin	janvier	mai	février	novembre	mai	mai	avril
Langue 1	Dari	Romani K	Peul	Bosniaque	Arabe A	Romani K	Shimaore	Arabe A	Français	Français
2	Pashto	Romani M	Français	Français	Français	Français	Français	Français	Arabe A	Shimaore
3	Français	Français	Wolof					Chaoui	Kabyle	Kibushi

La dernière phase de la collecte n'a plus alors concerné que ces 10 enfants. Elle s'est constituée, en plus des captations d'interactions, d'un entretien final individualisé approfondi avec les parents.

Enfin, la dernière étape dans la délimitation du corpus a été le choix des captations à analyser pour chaque étude de cas, opération que Miles and Huberman nomment « within-case sampling »<sup>169</sup> (1994 : 29), terme par lequel ils désignent toutes les décisions prises à l'intérieur d'un cas. Pour Cicurel, on travaille toujours à partir de données fragmentaires dans la mesure où l'on ne peut jamais tout à fait considérer la sélection de données retenues comme représentative de tout un contexte (2011: 327). Les captations ont été retenues selon deux critères. Nous voulions pouvoir disposer :

169 « échantillonnage intra-cas » (notre traduction).

- de paires de captations avec et sans L1, sur trois périodes successives, pour pouvoir comparer longitudinalement les stratégies d'acquisition quand l'activité se déroulait uniquement en FE ou en incluant les LH,
- et de trois captations LH sur deux ou trois temps différents pour observer l'évolution de l'attitude des enfants face à l'écoute de la LH.

#### 4.5.5 L'approche par études de cas

L'étude de cas est une approche courante dans les sciences humaines en général (Roy 2009, Merriam 1998), et tout particulièrement dans la recherche sur l'acquisition du langage (Sauvage 2016 ; Ghimenton 2008). C'est sur l'observation de trajectoires acquisitionnelles d'enfants singuliers que se sont constituées les connaissances dans ce domaine. Rien d'étonnant donc à ce que notre démarche méthodologique nous y conduise. En effet, d'après Kidd et Donnelly, une étude sous forme de moyenne de développement ne permet pas de répondre à la question de savoir quelle forme prend le processus individuel : « group growth trajectories in language can reflect an infinite number of individual growth trajectories and thereby provide a false impression of the developmental phenomenon to be explained<sup>170</sup> » (2020 : 322). L'approche qualitative par étude de cas est en revanche appropriée pour la compréhension du développement langagier.

L'étude de cas a été définie de nombreuses manières, voici la définition que nous retenons : « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus sélectionnés de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy 2009 : 206-207). Elle consiste à « rapporter une situation réelle prise dans son contexte, et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes » (Collerette 2009 : 91).

Mais qu'est-ce qu'un cas ? On peut le définir comme un phénomène singulier qui demande à être décrit et explicité dans une étude fine du passé et du contexte qui l'ont produit (Passeron et Revel 2005). La « pensée par cas » est donc une façon de « raisonner à partir de singularités » (op. cit. : 9). Pour Boarini, un cas est d'abord constitué par son énoncé et sa mise en mots (2005). Une part importante de l'analyse d'un cas consiste donc à en décrire les caractéristiques de façon approfondie (Merriam 1998 ; Passeron et Revel 2005). Permettant de mettre à jour, voire d'expliquer, des liens complexes, l'étude de cas est particulièrement appropriée pour répondre « au *comment* et au *pourquoi* des phénomènes » (Collerette 2009 : 91), et pour comprendre le fonctionnement d'un phénomène en profondeur et de façon contextualisée. Et ainsi l'étude de cas permet de « saisir la dynamique particulière du développement d'un enfant en particulier » (Sauvage 2016 : 71). Les chercheurs s'accordent sur la nécessité de tirer leurs données de sources multiples afin de saisir le cas étudié dans toute sa complexité et son intégralité, mettant ainsi en œuvre une « triangulation » des données (Yazan 2015) (sections 4.3 et 4.5.6).

L'approche par études de cas est souvent envisagée comme « une phase préparatoire aux « vraies » recherches scientifiques servant à baliser le terrain et à faire émerger des hypothèses » (Alexandre 2013 : 26). Elle est particulièrement utile pour constituer une première banque d'observations au début d'une recherche (Collerette 2009), dans une démarche inductive dans le but de dégager des processus récurrents à partir de quelque cas et en vue d'élaborer une théorie. Elle est donc tout à fait compatible avec la méthodologie par théorisation ancrée « qui s'appuie généralement sur la comparaison d'un nombre important de cas » (Hamidi 2012 : 88). DeKeyser estime qu'elle peut contribuer à émettre des hypothèses, à les tester ou à les réfuter, mais que l'étude d'un seul cas est insuffisante

170 « Les trajectoires de développement langagier d'un groupe peuvent refléter un nombre infini de trajectoires individuelles de développement et donner ainsi une fausse impression du phénomène de développement » (notre traduction).



pour tirer des conclusions plus générales : « It can be very important to help generate hypotheses for hypothesis-testing research, and it can also serve to refute some hypotheses by providing a counterexample »<sup>171</sup> (2014 : 367).

Ainsi, l'approche par études de cas souffre d'un « paradoxe méthodologique » (Alexandre 2013) : d'un côté, elle est reconnue par la communauté scientifique pour ses qualités exploratoires et pour sa capacité de compréhension de paramètres difficiles à mesurer, mais, de l'autre, elle est très critiquée à cause des risques de biais, et de la difficulté à valider des résultats pouvant conduire à une généralisation. Le plus sérieux reproche qui lui est fait concerne la faible représentativité des cas choisis par rapport à une population globale. Cependant, les études de cas multiples peuvent en partie remédier à cette lacune. « The more cases included in a study, and the greater the variation across the cases, the more compelling an interpretation is likely to be »<sup>172</sup> (Merriam 1998 : 40). Le choix des cas est alors crucial. Dans notre recherche, il s'est agi lors de l'*échantillonnage théorique* de retenir une grande diversité de cas en identifiant le plus possible de différences et ressemblances entre les individus choisis, la probabilité d'effectuer ensuite des comparaisons fructueuses augmentant avec l'étendue de la gamme de contrastes, selon un principe de « maximisation » (Glaser et Strauss 1937/2010 : 152), appelé principe de « *maximum variation* » par Miles et Huberman (1994 : 28). D'après Glaser et Strauss, la sélection de cas peut s'arrêter à partir du moment où il y a « répétition régulière d'exemples similaires » (1967/2010 : 158), il y a alors « saturation théorique ». Nous avons pour notre part cessé notre sélection au moment où l'ajout d'un nouveau cas n'apportait plus d'élément vraiment nouveau.

L'inscription des cas dans un continuum, telle que nous l'avons conçue n'est pas rare : « the cases often are arrayed on a continuum (e.g., highly gifted to underachieving pupils), with few exemplars of each, or they are contrasted (e.g., assertive or passive adolescents) »<sup>173</sup> (Miles et Huberman 1994 : 29).

Nos cas ont été plutôt choisis avec le souci de retenir des cas *exemplaires* ou prototypiques, mais pas seulement. Boarini (2005), partant de l'étymologie du mot *cas*, à savoir *ce qui « tombe » (cadere)*, distingue trois types de cas :

- Le cas dit « exemplaire », qui « tombe » bien et représente LA norme.
- Le cas dit « exception », qui illustre l'irrégularité de la norme. L'« exception », nommée aussi « cas négatif », a un rôle à jouer et ne doit pas être écartée. Morin l'évoque comme l'inattendu face auquel « il faudrait être capable de réviser nos théories et idées, plutôt que de faire entrer au forceps le fait nouveau dans la théorie incapable de vraiment l'accueillir » (2000 : 34).
- Le cas dit « échéance » qui interroge et met en lumière UNE norme qui « n'aurait pas été encore identifiée » (op. cit. 2005 : 130). Ainsi les études de cas de Jamila et Jahid ont été choisies comme emblématiques d'un phénomène qui est apparu lors des transcriptions d'interactions chez les enfants semblant être monolingues en français mais exposés à d'autres langues : la présence à l'école de la (des) langue(s) héritée(s) suscitait chez eux une appétence pour elles, un désir de les apprendre. Nous avons retenu dans notre continuum les deux enfants chez qui cette tendance était la plus marquée, de façon à pouvoir l'analyser en détail.

L'analyse pourra le préciser, mais on considérera *a priori* que chacun des 10 cas illustre une situation de bilinguisme précoce et peut être considéré comme un exemple/exemplaire, dans la mesure aussi où nous avons tenté de les choisir pour leurs qualités prototypiques et

171 « Elle peut être très importante pour aider à générer des hypothèses dans la recherche par vérification d'hypothèses, et elle peut également servir à réfuter certaines hypothèses en fournissant un contre-exemple » (notre traduction).

172 « Plus le nombre de cas inclus dans une étude est élevé et plus les variations entre les cas sont importantes, plus l'interprétation est susceptible d'être convaincante » (notre traduction).

173 « Les cas sont souvent disposés sur un continuum (par exemple, des élèves très doués à des élèves peu performants), avec peu d'exemples de chacun, ou alors ils sont contrastés (par exemple, des adolescents affirmés ou passifs) » (notre traduction).

de façon à explorer les paramètres sous de multiples déclinaisons, mais peut-être certains se révéleront-ils être des contre-exemples.

#### 4.5.6 Essais de généralisation par études de cas multiples

« Il n'y a qu'une manière de parvenir au général, c'est d'observer le particulier, non pas superficiellement et en gros, mais minutieusement et par le détail » (Durkheim 1887/1975 : 333, cité par Lahire 1995 : 21).

Notre but ultime n'est pas seulement de décrire 10 cas de développement langagier, de rédiger 10 monographies, mais d'explorer le bilinguisme précoce à l'école maternelle pour parvenir à une compréhension plus large des processus. Comme le disent Passeron et Revel, s'agissant de la « pensée par cas », l'objectif est de « procéder par l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une *singularité* accessible à l'observation. Non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus *générale* » (Passeron et Revel 2005 : 9). Mais est-il possible de généraliser à partir d'études de cas ? Il est entendu que chaque trajectoire d'appropriation est propre à l'enfant et dépend de son environnement langagier, il ne s'agit pas ici de dégager un chemin universel d'acquisition bilingue, mais de tenter de dégager des pistes de compréhension de l'acquisition bilingue.

D'après Merriam, l'étude de cas est « particularistic, descriptive, and heuristic »<sup>174</sup> (1998 : 29). Ces trois caractéristiques sont fondamentales. Les deux premières vont de soi : une première étape consiste à décrire de façon approfondie chaque cas de développement langagier à partir de tous les éléments dont nous pouvons disposer, sur le parcours familial et les environnements langagiers, en nous appuyant sur nos différents corpus, sur les entretiens et le journal de terrain, dans une triangulation des données. Il s'agit de dégager ce qui fait la singularité d'un cas, d'en définir la(les) particularités par rapport aux autres cas. En effet, « faire cas, c'est prendre en compte une situation, reconstruire les circonstances – les contextes – et les réinsérer ainsi dans une histoire, celle qui est appelée à rendre raison de l'agencement particulier qui d'une singularité fait un cas » (Passeron et Revel 2005 : 22). D'après eux, une narration d'un type particulier *constitue* le cas : le récit est un moyen d'exposer le cas de façon plus ou moins démonstrative. Mais cette exposition sélectionne des éléments en fonction de ce qu'elle veut démontrer, elle permet de rendre intelligible des collections de cas de façon à rendre « disponibles au repérage des ressemblances et des différences » au sein de ses collections (op. cit. 2005 : 27), ce qui peut alors conférer au cas une portée heuristique. Merriam précise ce qu'il entend par la portée heuristique des cas : « case studies illuminate the reader's understanding of the phenomenon under study. They can bring about the discovery of new meaning, extend the reader's experience, or confirm what is known »<sup>175</sup> (1998 : 30).

Le cas nous éclairera différemment en fonction de son statut tel que Boarini le définit : « l'exception », qui sort de la norme, « l'exemplaire », qui illustre la norme, et « l'échéance », qui illustre une norme pas encore identifiée (2005 : 130-131) auront chacun leur rôle dans l'analyse.

Mais surtout, l'intérêt de notre démarche réside dans la multiplicité des cas. Pour Becker, « Le fait de placer côte à côte deux cas ou davantage donne à voir comment les mêmes phénomènes—les mêmes formes de l'activité collective, les mêmes processus—prennent ailleurs une forme différente, de voir de quoi dépendent ces différences et quelles différenciations s'ensuivent dans les résultats » (2005 : n.p.). Il s'agit ici de mettre en regard

174 C'est nous qui soulignons.

175 « Les études de cas permettent au lecteur de mieux comprendre le phénomène étudié. Elles peuvent permettre de découvrir de nouvelles significations, d'élargir l'expérience du lecteur ou de confirmer ce qui est connu » (notre traduction).

dix cas ; une analyse inter-cas peut permettre de suggérer des pistes de généralisation (Merriam 1998). Ainsi, s'agissant de la généralisation d'études de productions langagières chez les enfants, Sauvage parle d'une approche « longitudinale-transversale » dans le but de « comparer plusieurs études de cas et d'essayer de tirer de cette comparaison points communs et différences » (2016: 70). Pour lui, par ailleurs, une grande quantité de données étudiées peut venir compenser le petit nombre de sujets observés. On sait l'extrême variabilité de l'acquisition bi-plurilingue précoce, mais une comparaison des variations, ressemblances et différences, entre les cas peut sans doute s'avérer féconde, c'est ce que Glaser et Strauss, dans la méthode par théorisation ancrée, appellent la « comparaison continue » (1967/2010 : 145). Par ailleurs, les cas multiples accroissent la fiabilité des résultats : « multiple case sampling adds *confidence* to findings. By looking at a range of similar and contrasting cases, we can understand a single-case finding, grounding in specifying *how* and *where* and, if possible, *why* it carries on as it does. We can strengthen the precision, the validity, and the stability of the findings »<sup>176</sup> (Miles and Huberman 1994 : 29). Ainsi malgré la singularité de chaque cas, nous espérons pouvoir obtenir quelques résultats de portée plus générale.

## 4.6 Le corpus C : Différentes données sociolinguistiques

*« Il est (...) fondamental d'aller à la rencontre de son sujet d'étude, en particulier quand il s'agit d'un enfant, et de nouer « une relation particulière avec lui, sa famille, son entourage, son lieu de vie, afin que l'enfant analysé ne soit ni un enfant virtuel, ni un enfant hypothétique, idéal, normatif ou typique, ni un enfant de papier » (Morgenstern 2009 : 79).*

D'une façon générale, les recherches en acquisition ont besoin d'une bonne connaissance du contexte d'acquisition qui procure l'input (Boulton et al. 2013 ; Canut 2004). Dans le cas de l'acquisition FE, il est crucial de pouvoir disposer d'informations sur le début de l'acquisition langagière et sur l'acquisition de la (des) LH. Nous avons donc cherché comment accéder à une connaissance du développement langagier bi/plurilingue de ces enfants avant leur entrée à l'école. L'acquisition du français pouvait être observée au quotidien, mais comment nous informer sur les langues familiales ? Cette difficulté est inhérente aux études sur le bilinguisme successif : « on dispose de très peu d'information sur le développement précoce de la L1 chez les enfants L2P car ils ne commencent généralement à être étudiés qu'au moment où ils débentent l'apprentissage de leur L2 » (De Houwer 2019 : 179). Nous cherchons à observer les effets suscités par l'utilisation de supports translingues dans la classe, mais la classe n'est qu'un des contextes d'exposition langagière de l'enfant, alors comment isoler cette influence de celle des pratiques linguistiques familiales ? Pour appréhender l'influence de L1 sur la L2 - ou de LH sur la construction du langage - nous avons besoin de savoir comment le développement de la L1 s'effectue - ou comment la présence de LH participe au développement langagier. Nous avons aussi besoin de développer une connaissance du parcours des parents et de leurs représentations sur les langues et le plurilinguisme.

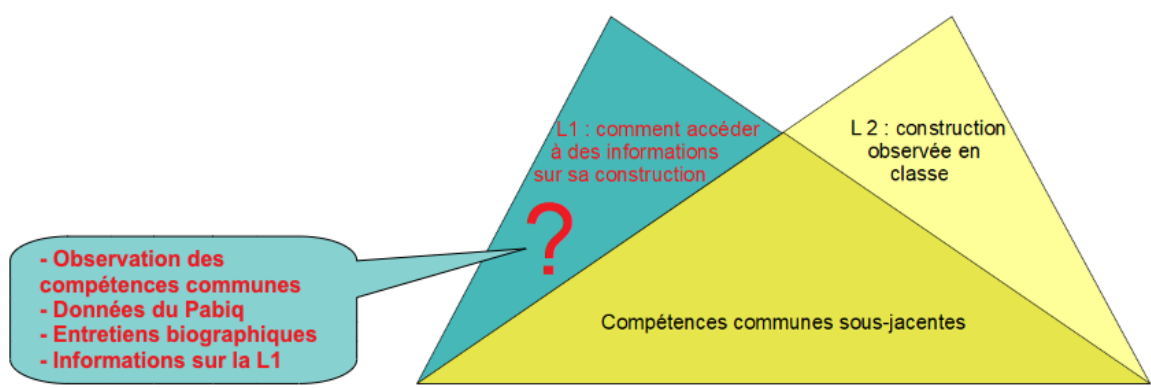
---

176 « L'échantillonnage de cas multiples renforce la *confiance* dans les résultats. En examinant une série de cas similaires et contrastés, nous pouvons comprendre les résultats d'un cas unique, en précisant *comment*, *où* et, si possible, *pourquoi* il se comporte comme il le fait. Nous pouvons renforcer la précision, la validité et la stabilité des résultats » (notre traduction).

Les parents ont été pour nous des témoins privilégiés auprès desquels nous avons développé divers types d'entretiens que nous décrivons dans cette partie, en suivant la chronologie de leur mise en œuvre.

#### 4.6.1 Les parents témoins privilégiés

Comment cerner le développement de la L1 et l'environnement langagier familial de l'enfant ? En reprenant le schéma figurant la compétence bilingue comme un double iceberg (Cummins 2005 : 5), il est possible de représenter nos interrogations sous cette forme :



**Illustration 14: Schématisation des types de données à recueillir**

Connaître le parler de l'enfant nécessite une connaissance du parler familial et du mode de socialisation primaire : pour éviter que l'évocation de leur bilinguisme ne soit « tronquée », il faut trouver le moyen d'avoir un accès à « l'autre langue (...) celle qu'on évoquera toujours, sans l'étudier jamais » (Deprez 1994 : 32). Faute de pouvoir interroger l'enfant dont le langage est en développement, le chercheur s'adresse alors à la famille pour appréhender le type de « communication familiale bilingue » (Deprez 1994) dans lequel l'enfant grandit. Cette connaissance présente un intérêt à la fois pour la chercheuse et pour l'enseignante : « La connaissance des contextes doit être construite d'abord avec les familles en tant qu'interlocutrices légitimes de l'école afin de re-connaître les ressources linguistiques et culturelles, les différentes formes de parentalité et ainsi que les modèles variés de relations aux savoirs et à l'institution éducative » (Thamin et Rigolot 2014 : 111).

Comment accéder à de l'« inobservable » (Darmon 2019) ? Comment « attraper » quelque chose qu'on ne peut pas observer, et ce pour au moins deux raisons, parce qu'il *se situe* dans le lieu clos de la famille, et *s'est situé* en grande partie dans un temps qui appartient déjà au passé. Il devient nécessaire d'« enquêter « sur » et « dans » les familles » (Depoilly et Kakpo 2019). Les sociologues qui étudient la socialisation familiale ont plutôt cherché à constater ce que les enfants avaient acquis à un moment donné que tenté de cerner les actions de socialisation ; ils ont par ailleurs hésité pendant longtemps à enquêter directement auprès des enfants (Bonnéry 2019). Mais les enfants de notre recherche étaient trop jeunes pour constituer des informateurs. Bonnéry, pour sa part, a choisi de filmer des échanges entre parents et enfants dans le cadre de lectures partagées à leur domicile. Pouvoir ainsi observer directement les interactions langagières familiales aurait été extrêmement intéressant pour nous, mais ce n'était pas chose aisée<sup>177</sup>. Darmon ouvre d'autres pistes pour « approcher les

177 Nous avons néanmoins réussi à réaliser 7 des 10 entretiens finaux au domicile des familles.

dispositions » : par la comparaison de différents moments chez un même individu, ou entre individus de la même famille ; ou par le discours à condition de supposer « une certaine forme de fidélité des discours aux pratiques » (Darmon 2019 : 127), ce qui nous oriente vers un recours à des entretiens avec les membres de la famille. Même s'il peut exister un hiatus entre les dires et les pratiques (Haque et Lelièvre 2020), Kaufmann affirme que « l'homme ordinaire ne ment délibérément que dans certains cas. Il déforme moins qu'il donne forme à sa manière, pour produire du sens, et même de la vérité, sa vérité » (2008 : 62). Par ailleurs, les contradictions entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles ont plus de chances d'apparaître si on multiplie les entretiens, ou si l'on connaît la famille depuis longtemps, à travers plusieurs membres de la fratrie, et grâce à une fréquentation au quotidien pendant plusieurs années, ce qui va pouvoir permettre un « travail de fond sur le long cours » (Haque et Lelièvre 2020: 52), nécessaire pour appréhender ces questions de politique linguistique familiale. Nous avons donc eu recours à différentes formes de rencontres (à l'école ou au domicile des parents), différentes formes d'entretiens (semi-directifs, questionnaires, échanges informels), à différents supports de discussion (comme le visionnage d'un film réalisé en classe avec leur enfant, un « cours de langue » demandé à certains parents ou une demande de traduction) et à différentes façons de recueillir des données : par des prises de notes (immédiates ou différées), des enregistrements audio, des questionnaires à remplir, constituant en quelque sorte « un recueil multi-modal, multi-sites et multi-formes » (Canut C. et al. 2018 :15). Ces différents types de recueils sont récapitulés dans le tableau ci-dessous. Il fait apparaître trois temps clé pour les entretiens : le temps 0 est celui de l'arrivée de l'enfant dans la classe (à la rentrée en PS en septembre 2019 pour la plupart mais pas toujours) ; le temps 1 correspond à l'entrée en MS en septembre 2020 ; et le temps 2, à la fin de la MS en juin 2021.

**Tableau 32 : Récapitulatif des différents types d'entretiens**

Type d'entretien. Quand ? Où ?	Support	Traitement
<b>Ateliers de traduction</b> Années 2019 et 2020	- Paroliers - Enregistrement des ateliers	- Transcription par les parents - Transcription par nos soins
<b>Entretien temps 0</b> - « Protocole entretien parent » (semi-directif) - Questionnaire PABIQ simplifié Septembre 2019, ou à l'arrivée	- Prise de notes - Cases remplies par l'enquêteur	- Tableau récapitulatif - Tableau récapitulatif
<b>Entretien temps 1</b> (semi-directif) Septembre 2020	Enregistrement audio	Transcription partielle et prise de notes
<b>Entretien temps 2</b> (semi-directif) Grille individualisée Juin 2021, au domicile des enquêtés	Prise de notes et enregistrement audio	Transcription partielle et prise de notes
<b>Informations sur les langues</b> Entretiens informels non-directifs	Prise de notes ou enregistrement audio	

Ces différentes stratégies pour accéder à l'inobservable sont apparues plus ou moins pertinentes en fonction du moment de la recherche et du type d'information recherchée, et là encore nous pouvons parler de démarche spiralaire dans une confrontation permanente entre les données empiriques et la réflexion théorique, entre « savoir local (catégories indigènes) et savoir global (concepts abstraits) » (Kaufmann 2008 : 83). Ce va-et-vient ne peut se programmer en aval, il ne peut que s'« inventer chemin faisant » (Becker 2005).

Cette importance donnée à la parole des parents appelle une posture particulière à la fois de la part de l'enseignante et de la part de la chercheuse. Pour l'enseignante, cela implique de les reconnaître comme « interlocuteurs légitimes » disposant de ressources linguistiques

et culturelles (Thamin et Rigolot 2014 : 111). De plus, « développer des relations de proximité avec les familles permet aux acteurs éducatifs de les envisager avec un prisme moins essentialisant et culturaliste (Changkakoti et Akkari, 2008) mettant en exergue la complexité des parcours » (Simonin et Thamin 2021 : 4). Pour la chercheuse, ces entretiens approfondis avec les parents sont l'occasion d'« ouvrir l'espace de parole aux interlocuteurs supposés *non-savants* » (Canut C. et al. 2018: 126), en les considérant comme des acteurs éclairés qui font preuve de stratégies linguistiques conscientes et réfléchies. Nous pourrions documenter de nombreux exemples, comme celui des parents de Simbad, qui expliquent qu'ils ne parlent que le peul à la maison pour être sûrs de transmettre la langue à leurs enfants, conscients qu'ils sont que le français risque d'empêcher cette transmission. Autre exemple, la maman d'Anja et Haïka refuse nos préconisations d'activités pédagogiques à la maison en arguant que depuis le début du confinement, elle a sciemment changé ses pratiques linguistiques : elle alterne désormais le romani et le français alors que jusque là, deux variétés de romani étaient parlées à la maison, mais pas le français.

Voyons maintenant les différents types d'entretiens auxquels nous avons eu recours. Nous avons déjà mentionné les entretiens à propos des langues, et les ateliers de traduction dont nous ne reparlerons pas ici.

#### 4.6.2 Le protocole entretiens parents

L'école C. a institué la mise en œuvre d'un protocole d'entretiens avec les parents à chaque rentrée scolaire, dans l'objectif d'accéder à une meilleure connaissance du bi/plurilinguisme des élèves, souvent ignoré des enseignants (Hélot 2007). Ces entretiens portent sur la composition de la famille (fratrie et famille étendue), son histoire et son parcours migratoire, l'environnement langagier de l'enfant (langues comprises, parlées, entendues) et sur le rapport à l'école et à l'écrit. « Dans la grille ci-dessous, la première colonne présente les thèmes abordés tels qu'ils sont libellés dans le guide d'entretien, la deuxième colonne décline la question telle qu'elle pourrait être posée en situation » (Simonin 2018b). Cette grille, établie par nos soins à notre arrivée dans l'école C., est en accord avec les préconisations de Tabors (1997/2008). Cette auteure propose de recueillir des informations démographiques (origine, configuration familiale, religion, lieux de garde); linguistiques (langue parlée à la maison, par qui, langue d'exposition quand et où), ce à quoi elle ajoute des questions sur les pratiques culturelles (croyances sur discipline, comportement de propreté, les problèmes de séparation, les préférences alimentaires, les comportements culturellement appropriés qui divergeraient beaucoup des pratiques de la classe).

**Tableau 33 : Grille de l'entretien initial (Simonin 2018b)**

Guide d'entretien	Propositions de formulation des questions
<b>Histoire de la famille</b>	
Pays d'origine	D'où venez-vous ?
Année d'arrivée en France	Quand êtes-vous arrivés en France ? (au père, et à la mère) Avez-vous séjourné dans d'autres pays ?
Autres pays traversés	
Fratrie	Combien avez-vous d'enfants ? De quel(s) âge(s) ?
Position de l'élève dans la fratrie	Quelle position l'élève de cette classe occupe-t-il dans la fratrie ?

<b>Langues de la famille</b> Comprises Parlées Entendues  Comptines, chansons, contes ?  Degré de maîtrise de la langue maternelle	Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? Avec quels interlocuteurs ? Avec votre conjoint ? Avec vos enfants ? Ou avec tel enfant et tel autre ? Dans quels types de situations ? Quelle(s) langue(s) votre enfant comprend-il, parle-t-il, entend-il ? Chantez-vous avec votre enfant, lui racontez-vous des histoires ? Dans quelle(s) langue(s) ? Comment votre enfant maîtrise-t-il sa(ses) langue(s) première(s) ? La comprend-il bien ? S'exprime-t-il facilement, le comprenez-vous bien ?
<b>Lire/écrire : pratiques</b> Lecture utilitaire Lecture plaisir Livres, bibliothèque Dans quelles langues ? Quel alphabet ? Projet pour l'enfant ?	Avez-vous une pratique personnelle de la lecture ? De quel type ? Que lisez-vous ? Le journal, des romans,... Votre enfant vous voit-il lire, écrire ? Possédez-vous des livres ? Fréquentez-vous une bibliothèque ? Dans quelles langues ? Avec quel type d'écriture ou d'alphabet ? Que projetez-vous pour l'avenir de notre enfant ?
<b>Perception de l'école</b> Scolarité Bien vécue ? Maternelle Diplômes Profession	Comment s'est passée votre propre scolarité (et dans quel pays) ? L'avez-vous vécue de façon positive ? Êtes-vous allé en maternelle ? Avez-vous des diplômes ? Des qualifications professionnelles ? Quel type de travail exercez-vous ?
<b>Observations</b>	Espace de notes personnelles : observations de l'enseignant(e), informations sur des points autres que ceux précisés

Les parents des enfants ont tous bénéficié de cet entretien à l'arrivée de l'enfant dans la classe que ce soit à la rentrée scolaire ou plus tard. Ces entretiens permettent d'instaurer d'emblée une relation plus confiante entre l'école et la famille. Et de plus, « cette connaissance vise à faciliter une meilleure entrée dans les apprentissages, le développement langagier et l'appropriation de la langue de scolarisation en développant des pratiques pédagogiques articulées aux répertoires langagiers plurilingues des élèves (García, 2009) dans une perspective de didactique du plurilinguisme (Candelier et Castelloti, 2013) » (Simonin et Thamin 2021 : 4).

### 4.6.3 Le PABIQ

En plus du protocole que nous venons de décrire, nous avons utilisé un autre outil lors du premier entretien. Le PABIQ, ou « Questionnaire pour parents d'enfants bilingues »<sup>178</sup>, a été élaboré dans l'objectif de détecter les troubles du langage chez les enfants bilingues, en association avec deux outils d'évaluation du langage de l'enfant intitulés LITMUS (Language Impairment Testing in Multilingual Settings) : LITMUS-répétition de phrases et LITMUS-répétition de non-mots. Ce questionnaire est issu du travail d'un réseau international de cliniciens et de chercheurs dans le cadre de l'action COST ISO804 « Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment » (De Almeida et al. 2016). Le questionnaire « aborde le développement langagier précoce de l'enfant, l'âge de

178 Site international de référence pour le PABIQ: <https://www.bi-sli.org/> ; pour le PABIQ en français: [https://ibrain.univ-tours.fr/medias/fichier/pabiq-pour-orthophonistes-maj\\_1562053358764-pdf](https://ibrain.univ-tours.fr/medias/fichier/pabiq-pour-orthophonistes-maj_1562053358764-pdf)

contact avec les différentes langues, la quantité et la diversité des contextes d'exposition à chaque langue, l'utilisation des langues au sein de la famille et à l'extérieur de la maison, et les difficultés langagières au sein de la famille » (op. cit. : 4). Il permet d'établir un indice de non-risque de troubles et un indice de dominance linguistique (Tribord 2020).

A l'arrivée d'un enfant dans la classe, lors de l'entretien parents (voir ci-dessus), nous avons soumis les parents à une forme simplifiée de ce questionnaire, afin d'accéder à une connaissance du contexte langagier familial. Nous l'avons modifié parce que son temps de passation était trop long, et que nous l'utilisons avec un objectif différent de celui pour lequel il a été créé, notre but n'étant pas de détecter d'éventuels troubles du langage. Nous n'avons pas utilisé la question 7, portant sur les difficultés langagières au sein de la famille, ni les questions 4 et 5, traitant de l'utilisation des langues avec différents membres de l'entourage, au sein de la famille (parents ou autre adulte, fratrie) ou à l'extérieur (camarades, amis de la famille) et dans quel type d'activité. Ces questions auraient sans doute été également intéressantes mais la durée totale de l'entretien combiné avec le PABIQ avoisinait les 3/4 d'heure, et il aurait été trop chronophage de le faire pour ce grand nombre d'enfants. Par ailleurs le PABIQ est très intéressant mais chaque question doit être explicitée précisément et demande une évaluation précise aux parents, qui ne répondent pas aisément. Nous avons en revanche conservé les questions 1 (informations générales), 2 (histoire précoce de l'enfant), 3 (habilités de l'enfant dans les différentes langues) et 6 (informations sur les parents et leurs langues).

Cela nous a permis d'obtenir les renseignements suivants :

- l'âge du premier mot et de la première phrase, et le ressenti parental face au développement langagier (inquiétude ou non) à partir desquels un indice de développement précoce (sur 14) a pu être calculé ;
- la liste des langues auxquelles l'enfant a été exposé, la fréquence de contact et la variété des contextes d'exposition (avec qui ?), et la durée de cette exposition, ce qui nous a permis de calculer des taux d'expositions de chacune des langues ;
- l'estimation par les parents des habiletés de l'enfant dans chacune des langues.

Mais le principal intérêt de ce questionnaire pour notre recherche, c'est qu'il nous a permis de déterminer et d'organiser les questions à poser aux parents, en nous reposant sur un outil scientifiquement valide. Il nous a permis aussi de dresser un panorama des modes d'exposition aux langues qui se sont avérés extrêmement divers : avec une, deux ou trois langues; avec ou sans langage adressé à l'enfant. Le PABIQ a en outre dévoilé l'existence de certaines langues, qui sont tues si l'on ne pose pas explicitement la question.

#### **4.6.4 Les entretiens biographiques avec les parents**

Après l'entretien initial autour du protocole de l'école C. et du PABIQ, un deuxième entretien a eu lieu avec tous les parents au temps 1, au bout d'un an d'expérimentation, à l'entrée en MS et à la reprise de la scolarisation après l'interruption due à la crise sanitaire. Et enfin, au temps 2 (fin de l'année de MS), des entretiens beaucoup plus longs et approfondis ont concerné uniquement les familles des 10 enfants choisis pour les études de cas.

Parmi ces entretiens deux font également partie du corpus d'une recherche menée avec Nathalie Thamin sur la connaissance des familles mahoraises (Simonin et Thamin 2021). Dans le cadre de cet article, ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique inter-entretiens (Blanchet et Gotman 1992/2007). Certains des résultats de cette analyse seront utilisés dans le chapitre 6 consacré aux contextes sociolinguistiques.

Les entretiens du temps 1 ont été effectués avec tous les parents. Deux types de données ont alors été recueillies ou confirmées : des données objectives (histoire, composition de la



famille, langues déclarées, pays d'origine et/ou parcours migratoire) et des données subjectives (projet de mobilité de la famille, type de lien avec le pays d'origine et la famille restée là-bas, fréquence et média utilisé pour ce faire, visites éventuelles dans un sens ou dans l'autre, représentations sur les langues, récits de vie, observations sur le développement de l'enfant). Nous avons un guide d'entretien très souple, considérant que les questions ouvertes et les discussions à bâtons rompus sont susceptibles de faire émerger des catégories que nous n'aurions pas envisagées. Et par ailleurs, le savoir issu des rencontres informelles quotidiennes avec les parents nous ont sans doute au moins autant renseignée sur leurs pratiques langagières que les entretiens formels décrits ici. Comme le fait remarquer Billiez, « on ne pourra cependant jamais saisir, à partir des seuls outils qui reposent sur les déclarations des sujets sur leurs pratiques, la complexité des usages ou activités plurilingues où les locuteurs jouent des langues de leur répertoire pour des fins pragmatiques comme des musiciens peuvent jouer des morceaux variés avec divers instruments de musique » (2011 : 210).

Et enfin, les entretiens du temps 2, ou *entretiens de clôture de recueil*, ont été préparés individuellement et avec minutie, après avoir pris connaissance et transcrit toutes les captations vidéo retenues pour l'analyse des interactions. Nous avons alors partagé avec les parents des extraits des captations et recueilli leurs commentaires, et ils nous ont aidée à comprendre certains énoncés et les ont éventuellement traduits. Il s'agissait donc d'« entretiens structurés » au sens où Blanchet et Gotman l'entendent qui permettent une « confrontation des idées avec les données » (2007: 59), toujours dans l'esprit de « *comparaison continue* » issu de la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss 1967/2010). Sur ces 10 entretiens, 7 ont eu lieu au domicile des parents, et souvent en présence de toute la famille, ce fut le cas pour Abdallah, Yasar, Simbad, Zakaria et Lilia.

Tous ces entretiens nous ont permis de recueillir les biographies langagières des parents. Utilisés par la didactique des langues et des cultures, les récits de vie ou « biographies langagières » permettent à la fois d'aider à des projets pédagogiques et de réfléchir sur le sujet plurilingue (Molinié 2011; Perregaux 2002a). En particulier, le fait d'« articuler histoire de vie et formation des adultes dans une démarche d'intégration des savoirs subjectifs et informels » (Thamin et Simon 2009 : 2) aide les individus à se vivre comme acteurs de leur formation, pour les adultes et les adolescents. Avec les enfants plus jeunes, l'enseignant et le chercheur doivent repenser leurs façons de faire (Goï 2016) et passer par le biais de divers artefacts : fleur des langues, dessins etc (Castellotti 2008 ; Castellotti et Moore 1999, 2005, 2009 ; Molinié 2009), mais ceci est possible pour des enfants qui ont dépassé le cap de la construction du langage et qui sont souvent déjà lecteurs. Pour d'aussi jeunes enfants, il n'est d'autre possibilité que de recourir à la parole des parents, et quelquefois aussi des frères et soeurs plus grands. L'entretien permet une mise à jour des parcours de vie des parents et un « exercice de réflexivité autobiographique mené par les locuteurs sur leur propre histoire avec les langues » (Deprez 2021b: 326). Nous ne devons pas perdre de vue le fait que par l'entretien, nous ne pouvons accéder à la « vérité des pratiques »; seule l'observation directe permettrait d'appréhender ces dernières. Nous ne traiterons pas ici des pratiques mais du discours sur les pratiques (Lahire 1995 ; Blanchet et Gotman 2007). Les entretiens nous livreront un « discours non transparent » face auquel, pour reconstruire une réalité, il faudra procéder à la manière d'un « détective qui recherche des indices, des « détails révélateurs », les confronter, tester leur pertinence les uns par rapport aux autres » (Lahire 1995: 103).

Mais ce n'est pas tant leur biographie langagière en elle-même qui nous intéresse, que son retentissement sur celle de l'enfant, et son influence sur le développement langagier de l'enfant. Les informations recueillies nous ont permis de dresser le portrait des enfants et de leur famille (chapitre 7).

Il nous semblait nécessaire de détailler cette méthodologie construite au fil de l'eau. Si elle a pu nous donner la sensation souvent d'être erratique, c'est sans doute dû à son caractère exploratoire. Si nous reprenons la distinction de Benazzo et Leclercq (2021) entre recherches « descriptives ou exploratoires » et recherches « confirmatives » mises en oeuvre en vue de confirmer la validité d'une hypothèse, notre travail se situe clairement dans la première catégorie en décrivant des données pour établir des hypothèses sur l'acquisition. Or la méthodologie par études de cas, basée sur des données longitudinales, est particulièrement adaptée aux recherches descriptives ou exploratoires pour établir des hypothèses sur les phénomènes acquisitionnels (op. cit.: 60)

A partir de la revue de 230 études principalement anglophones, Harklau (2011) tente de définir les caractéristiques d'une bonne recherche qualitative dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Elle note que les méthodologies peuvent être très diverses et souvent combinent des méthodes variées telles que études de cas, enquête auprès des praticiens, ethnographie, ou analyse du discours. Elle observe que peu d'études explicitent leur méthodologie d'échantillonnage, ou traitent du rôle du chercheur sur le continuum observation/participation. Elle fait également remarquer que « only a handful of studies have explicitly addressed how the researcher's background and perspective potentially influences research questions, methods, and findings »<sup>179</sup> (op. cit. : 181). Nous avons tenté ici de nous conformer à une éthique d'exigence et de transparence méthodologique.

Toujours d'après Harklau, les choix de transcription sont rarement explicités. Or c'est justement ce à quoi nous allons nous attacher dans le prochain chapitre consacré à la méthodologie d'analyse.

---

179 « Une poignée d'études seulement a explicitement abordé la manière dont les antécédents et la perspective du chercheur influencent potentiellement les questions, les méthodes et les résultats de la recherche » (notre traduction).

# 5 Méthodologies d'analyses

Les différents corpus recueillis font appel à des méthodologies de traitement différentes. Nous décrivons dans un premier temps les méthodologies de transcription, principalement la transcription du corpus d'interactions langagières à l'aide du logiciel CLAN. Puis dans une deuxième sous-section, nous détaillerons la méthodologie d'analyse de ces données.

## 5.1 Première étape de l'analyse : la transcription

Les différents types de données recueillies, que ce soit les captations audio des paroliers, les captations filmées des interactions de classe, ou les enregistrements des entretiens avec les parents (au moins en partie), nécessitent tous pour être analysés d'être préalablement transcrits. La transcription ne consiste pas en une simple transformation de l'oral en écrit, elle est la première opération de traitement des données. Les transcriptions sont alors des données secondaires, qui permettront l'analyse proprement dite (Dister et Simon 2008 ; Mondada 2008). C'est sur les transcriptions et non sur les captations que le chercheur peut travailler ; ainsi, « the transcriptions are the researcher's data »<sup>180</sup> (Ochs 1979 : 44). Par ailleurs, la transcription participe de la construction de l'objet théorique ; il nous semble donc indispensable de nous attarder sur le processus, c'est-à-dire sur l'opération de transcription, qu'il faut distinguer de son résultat, la transcription en tant qu'objet et outil de travail (Traverso 2002 ; Mondada 2008).

Nos différents types de données répondent à des objectifs différents et appellent à des modes de transcription différents. L'essentiel du travail de transcription a porté sur les productions langagières d'enfants plurilingues (corpus B). C'est ce que nous allons traiter principalement dans cette section. Nous présentons dans un premier temps le processus de transcription avec le logiciel CLAN, puis la forme de la transcription-objet, et enfin les modes de transcription pour les autres types de données, à savoir les entretiens (corpus C) et les traductions des paroliers (corpus A).

### 5.1.1 L'opération de transcription

Il n'est pas envisageable d'observer l'oral, qui reste fugace et évanescant, sans le fixer dans l'écrit, c'est-à-dire dans une représentation stable sur laquelle il deviendra alors possible d'effectuer des allers et retours : « on ne peut pas étudier l'oral par oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer des morceaux » (Blanche-Benveniste 2000 : 24). Alors comme il est impossible de rendre à l'écrit tout ce qui se passe à l'oral, transcrire implique de nombreux choix qui ne sont pas anodins et doivent être rendus conscients et explicités.

L'opération de transcription, travail long et fastidieux, a représenté une part importante du temps total de notre recherche ; ne serait-ce que pour cette première raison, elle mérite d'être décrite et réfléchie. C'est une tâche par essence répétitive au cours de laquelle le chercheur passe et repasse sans cesse les mêmes très courts extraits. Ce caractère répétitif présente l'avantage de permettre au chercheur de s'imprégner de ses données dans une « familiarisation patiente » (Rispaill 2011 : 173) et de pressentir déjà nombre d'éléments pertinents pour l'analyse. Comme il est impossible de relever tout ce qui se passe à l'oral, d'autant plus si cet oral est filmé, le transcripteur doit retenir les éléments les plus

---

180 « Les transcriptions sont les données du chercheur » (notre traduction).

significatifs et les plus pertinents par rapport à ses questions de recherche et ces choix incessants auront inmanquablement un impact sur l'analyse : « Transcrire n'est pas réécrire. Transcrire suppose qu'on ait fait des choix, qu'on laisse des zones d'ombre, qu'on braque le projecteur sur une zone des discours et des échanges plutôt que sur une autre, et c'est sans doute une des phases les plus délicates du travail » (op. cit. : 173). Or cette longue suite de choix est porteuse d'enjeux méthodologiques et théoriques (Ochs 1979 ; Parisse et Morgenstern 2010 ; Cappeau et al. 2011 ; Mondada 2008). Pour cette raison, l'opération de transcription ne peut être vue comme allant de soi et doit être questionnée (Cappeau et Gadet 2016/2017). Certains auteurs estiment d'ailleurs qu'il est crucial que le chercheur ne délègue pas cette partie du travail, pas plus d'ailleurs que le recueil de données (Parisse et Morgenstern 2010 ; Cappeau et al. 2011).

Dans ces conditions, transcrire, c'est déjà analyser (Cicurel 2011 ; Traverso 2002) : la transcription « « incorpore » littéralement le travail d'analyse, d'interprétation et de sélection » des données (Mondada 2008 : 78). La transcription n'est pas une simple représentation de la réalité : elle s'accompagne d'une « activité interprétative » (Pallaud 2003), et elle devient une re-construction de la réalité (Mondada 2008). Cicurel l'exprime ainsi : « le terrain est toujours construit ou reconstruit par le chercheur » (2011 : 325). Pour notre part, ce temps de transcription a joué un grand rôle dans notre recherche en faisant déjà apparaître la plupart des questions qui seraient ensuite creusées lors de l'analyse, et que nous avons prises en notes pendant tout le temps de la transcription.

Nous nous sommes par ailleurs heurtée à une difficulté particulière, pendant le temps de la transcription, puis celui de l'analyse : chaque nouvelle confrontation avec l'enregistrement était susceptible d'apporter des modifications à la transcription-objet, que nous ne trouvions alors pas exacte, ou pas assez précise, parce qu'elle avait par exemple oublié de mentionner le gestuel. Mondada parle de *circularité* pour caractériser ce va-et-vient incessant entre l'enregistrement et la transcription (2008 : 81), l'un et l'autre s'interrogeant et se transformant mutuellement dans une relation d' « intelligibilité réciproque » (op. cit. : 79). Ainsi, à un moment de notre travail, nous avons dû réviser toutes les transcriptions déjà existantes pour les reconfigurer à l'aune de nouvelles conventions que ces mêmes transcriptions avaient permis de définir. Par ailleurs, les lectures théoriques effectuées en parallèle ont pu venir attirer notre attention sur – ou la détourner – de phénomènes que nous avons pu ignorer - ou surestimer - jusqu'alors. Ainsi, la circularité déjà évoquée s'exerce aussi entre le corpus et les choix de codages dans une démarche *incrémentale*, une boucle, le guide de codage évoluant dans un processus dynamique (Morgenstern et Parisse 2007 : 71). Puis circularité toujours au moment de l'analyse car « l'analyse conduit souvent à revenir à l'opération de transcription pour modifier une première forme de la transcription-objet » (Traverso 2002 : 80). Ici encore nous retrouvons ces allers et retours confrontant sans cesse les données et l'analyse (la transcription étant déjà une analyse) caractéristiques de la démarche de théorisation ancrée.

Mais le fait que la transcription ne puisse jamais être figée ou définitive a fini par constituer un véritable problème à un point avancé de l'analyse et de la rédaction, car il fallait alors mettre à jour les extraits déjà mentionnés dans notre texte et vérifier entre autres la numérotation des lignes, ce qui nous obligeait à vérifier un grand nombre d'écrits ; tant et si bien que nous avons à un moment décidé de ne plus toucher aux transcriptions, quelques soient les erreurs ou imperfections constatées.

La transcription est donc une opération infiniment complexe et dépendante d'innombrables choix. Il faut se garder de l'« illusion (...) selon laquelle pourrait exister une transcription basique sur laquelle tout le monde s'accorderait » (Cappeau et al. 2011 : 98). Des chercheurs donnent des exemples de transcriptions multiples d'une même captation : ainsi Mondada (2008) avec une transcription de plus en plus fine et précise d'un discours politique ; ou Canut C. et al. (2018) qui montrent des formes de transcriptions très

différentes en fonction des pratiques langagières sur lesquelles on souhaite faire porter l'analyse. Souvent les équipes de chercheurs soumettent les captations à des écoutes et transcriptions multiples et gardent des traces des diverses interprétations dans la transcription finale, sous formes de « multi-transcriptions » (Blanche-Benveniste et Pallaud 2001), ce qui n'était pas envisageable dans le travail solitaire d'une thèse.

La transcription soulève des questions éthiques et politiques. Les participants construisent leur identité par leur action, la transcription étant un moyen d'en rendre compte, le problème se pose alors de la manière dont on présente le contexte, les participants et leur parole. Une attention plus particulière est exigée vis-à-vis des communautés minoritaires stigmatisées ou vis-à-vis des enfants, dans la manière de retranscrire leur parole avec l'exigence d'éviter de conduire à des stéréotypes abusifs (Mondada 2008 ; Canut C et al. 2018).

### 5.1.2 La transcription de productions langagières de jeunes enfants

*« L'écoute de celui ou celle qui transcrit un énoncé s'appuie sur deux hypothèses concernant le locuteur enregistré : le locuteur est compétent dans sa langue et son énoncé est cohérent. Or, qu'en est-il de cette compétence et de cette cohérence lorsque le locuteur est un enfant, une personne âgée, handicapée ou même aphasique ? On voit que les questions susceptibles d'interpeler la pratique de transcription ne manquent pas de surgir dès lors qu'on sort d'un locuteur idéal. » (Pallaud 2003 : 65)*

La transcription d'interactions de jeunes enfants comporte une difficulté particulière : les formes linguistiques produites en cours d'acquisition peuvent être très éloignées de la norme adulte et difficilement compréhensibles. Outre la difficulté habituelle du passage de l'oral à l'écrit, le chercheur doit faire face à des choix dans l'interprétation de la parole de l'enfant. La transcription des productions non standard, ou « formes non typiques » (Boulton et al. 2013 : 17), est particulièrement délicate. Mais le fait de bien connaître chaque enfant a constitué un atout qui nous a permis de « nous acclimater à la musique propre à SA langue, aux situations particulières dans lesquelles il se trouve et à ses capacités cognitives, motrices, pratiques, intellectuelles... qui conditionnent sa pratique langagière » (Parisse et Morgenstern 2010 : 7).

Par ailleurs, l'expression des enfants de cet âge passe beaucoup par les gestes (Morgenstern 2014, 2019 ; Coletta 2004 ), la transcription devait donc prendre en compte la multimodalité. Ochs ainsi que tous les chercheurs qui observent les très jeunes enfants font remarquer que le non verbal chez les enfants est plus souvent une alternative qu'un accompagnement du verbal. Le non verbal doit donc d'après elle jouer un plus grand rôle dans les transcriptions d'interactions de jeunes enfants que dans celles d'adultes. On peut ainsi observer des actes de langage entiers portés uniquement par du non verbal : « in many cases, it is impossible to know exactly what the child is talking about without taking into consideration eye gaze patterns, pointing, touching and others behaviors of the child »<sup>181</sup> (1979 : 56).

De plus, certaines productions relevaient des LH, nous avons dû avoir recours à l'aide des parents et/ou de traducteurs extérieurs pour en élucider le sens.

Les productions langagières des enfants observés dans notre recherche ont été difficiles à transcrire, car très sujettes à interprétation, pour de nombreuses raisons : elles étaient

---

181 « Dans de nombreux cas, il est impossible de savoir exactement de quoi parle l'enfant sans tenir compte du regard, du pointage, du toucher et d'autres comportements de l'enfant » (notre traduction).

souvent difficilement audibles car captées dans l'environnement bruyant de la classe ; elles étaient quelquefois difficilement compréhensibles du fait de la prononciation, ou de la difficulté à identifier la(les) langue(s) utilisée(s) par des enfants qui étaient en train d'acquérir plusieurs langues et étaient susceptibles d'utiliser la totalité de leur répertoire plurilingue. Comme le soulignent Benazzo et Watorek, les questions méthodologiques de transcription « se posent de manière plus aiguë lorsque l'objet d'étude concerne (a) la production de sujets qui sont en cours d'apprendre la langue, que ce soit la langue maternelle (L1) ou une langue seconde (L2), et (b) lorsque la langue en question présente un grand écart entre oral et écrit, comme c'est le cas en français » (2021 : 1).

Il fallait utiliser un mode de transcription qui à la fois s'appuie sur des règles méthodologiques solides, et reste au plus près du mode d'expression des enfants, en en rendant toute la richesse. Le logiciel CLAN nous a paru être un outil propre à garantir ces exigences.

### 5.1.2.1 Pourquoi choisir le logiciel CLAN ?

Dans un des premiers articles qui s'interrogeait sur la transcription, Ochs déplorait que chaque chercheur construise son propre système de codage et qu'il soit très difficile de lire une transcription faite par quelqu'un d'autre. Dans cet article, elle se fixait pour objectif : « to present a set of symbols for transcribing and a format for transcribing »<sup>182</sup> (1979 : 44). C'est ce travail qui a été réalisé par McWhinney et Snow en 1984 avec le projet CHILDES (Child Language Data Exchange System), comprenant le format de transcription/codage CHAT, une banque de données, et le logiciel de transcription et d'analyse CLAN (Computing Language Analysis). CLAN est considéré comme le programme le plus adapté à la transcription du langage enfantin (Parisse et Morgenstern 2010). Nous l'avons choisi pour transcrire le corpus des interactions langagières, car il présente les avantages suivants :

- on utilise des formats de codage normalisés, réfléchis depuis longtemps par de nombreux chercheurs ;
- les transcriptions sont alignées avec les enregistrements, le lien entre la transcription et sa source est ainsi maintenu : le fait de ne pas détacher les données secondaires des données primaires (Mondada 2008) facilite les vérifications lors de l'analyse et peut ainsi préserver d'interprétations abusives.
- quand l'interprétation de certains énoncés peu compréhensibles est difficile, CLAN permet d'allier transcriptions phonétique (pour l'authenticité) et orthographique (pour la lisibilité) ;
- il est possible avec CLAN de coder différentes langues, il est donc adapté à la transcription de discours plurilingues ;
- CLAN offre par ailleurs la possibilité d'entrer dans une communauté internationale de chercheurs qui mutualisent leurs données, une forme de « communauté de transcription » (op. cit. : 82).

Mais si l'utilisation de CLAN présente de nombreux avantages, elle nécessite aussi une mise en œuvre très contraignante ainsi qu'un apprentissage long et laborieux, une sorte d'*initiation*, tant comme transcripateur que comme lecteur.

Nous allons dans un premier temps décrire la forme prise par une transcription effectuée avec CLAN – la « transcription-objet » - c'est-à-dire exposer tout ce que le lecteur doit savoir pour être en capacité de la lire. Ensuite, nous nous efforcerons de détailler les opérations et les nombreux choix auxquels nous avons été soumise en tant que transcriptrice, dans le but de lever les implicites qui ont présidé à nos interprétations. Nous considérons qu'il est important de détailler les choix de codage tout en explicitant ce qui les a guidés car une convention de transcription « n'est pas simplement la "légende" de la représentation

---

182 « De présenter un ensemble de symboles pour la transcription et un format pour transcrire » (notre traduction).

adoptée, mais plus fondamentalement l'inventaire des phénomènes que l'on a décidé/choisi de transcrire » (Mondada 2008 : 87). La transcription entraîne ainsi une « transformation radicale » des données (op.cit. : 86) et le chercheur travaille alors avec trois objets indissolublement liés : la donnée primaire qui est l'enregistrement ; la donnée secondaire qui est la transcription ; et enfin la légende c'est-à-dire l'ensemble des conventions de transcription.

Dans ce qui suit, les conventions de transcription sont décrites et explicitées. Un résumé de ces codes figure en annexe 1.

### 5.1.2.2 Description d'une « transcription-objet » avec CLAN

Pour définir notre mode de codage, nous nous sommes appuyée à la fois sur le manuel CLAN écrit par les concepteurs (MacWhinney 2000/2018a), cadre de base utilisé par de très nombreux chercheurs dans le monde, et sur le manuel du projet COLAJE (Bourdoux 2011) qui en constitue une application. Ce dernier affiche comme objectif de transcription de retenir « toutes les informations » observées et entendues (op. cit. : 4). Ces deux manuels peuvent diverger sur certains points. En effet, le manuel MacWhinney fixe le cadre général de l'utilisation de CLAN, plus particulièrement appliqué à la transcription en anglais, alors que le manuel Bourdoux résulte de son application par un groupe de chercheurs à une recherche particulière – le projet COLAJE - nécessitant des transcriptions en français.

Une transcription « objet » opérée avec le logiciel CLAN commence toujours par la ligne « @Begin » et se termine par « @End ». Elle comporte deux parties :

- Les informations générales quant à la vidéo traitée, ou « en-têtes » ;
- la transcription proprement dite, composée de lignes principales accompagnées de commentaires dans des lignes dépendantes.

Les « en-têtes » (lignes introduites par @) constituent les métadonnées de la vidéo/transcription, nous avons choisi de retenir les informations suivantes : les langues présentes dans la transcription, les locuteurs et leurs caractéristiques, un descriptif de la situation captée (code de la vidéo, lieu et moment, activité filmée). Voici la liste des en-têtes que nous avons utilisés :

Toute transcription commence par **@begin** et se termine par **@End**.

**@Languages:** liste des langues présentes dans la transcription. Ces langues sont désignées par des codes de 3 lettres. Nous utilisons le code et le nom de la langue en anglais qui proviennent la norme « international ISO 639-3 standard »<sup>183</sup> (MacWhinney 2000/2018a: 31) :

- aln** pour l'albanais (gheg albanian),
- ara** pour l'arabe,
- bos** pour le bosniaque (bosnian),
- fra** pour le français,
- fuf** pour le peul (pular),
- kab** pour le kabyle,
- prs** pour dari (afghan persian),
- rmn** pour le romani (balkan romani),
- swb** pour le shimaore (maore comorian),
- skg** pour le kibushi (sakalave malagasy).

---

183 Les détails sur cette norme internationale peuvent être retrouvés sur le site de la Société internationale de linguistique (ou Summer Institute of Linguistics ou SIL) : [https://iso639-3.sil.org/code\\_tables/639/data](https://iso639-3.sil.org/code_tables/639/data). Nous avons eu des difficultés pour identifier quel code utiliser pour le kibushi, et savoir quel code correspondait à cette variété du malgache.

**@Participants:** liste des locuteurs, codés avec les 3 premières lettres de leur pseudonyme ou avec un code CLAN (tels que IPA pour Ipad ; UNI pour Unidentified quand il n'est pas possible d'identifier la voix du locuteur, MAR pour l'enseignante) et définis chacun par leur rôle dans la scène filmée : Target\_Child, Child, Teacher, Non\_Human (pour le rôle de l'Ipad).

**@ID:** cet en-tête reprend les informations pour chaque participant avec une ligne par participant : « language|corpus|code|age|sex|group|SES|role|education|custom| » (MacWhinney 2000/2018a : 33-34). Cette ligne peut contenir des informations que l'on juge pertinentes, nous ne les avons pas toutes retenues ; par exemple nous n'avons pas précisé l'origine sociale (SES) ou le type d'éducation. L'exemple suivant tiré du corpus (HOU-oct19-LH) peut aider à lire de type de ligne. « @ID: fra, ara, swb|SimoninBil|HOU|2;11.|female||| Target\_Child||| » peut être traduit par : français, arabe, shimaore, langues utilisées dans la captation et pouvant potentiellement l'être par Houria / SimoninBil, nom du corpus / HOU code de la participante Houria / âge d'Houria lors de la captation / son sexe / son « rôle ». L'âge s'écrit habituellement sous la forme : « années;mois.jours », comme dans cet exemple : « 2;11.17 » pour 2 ans, 11 mois, 17 jours. Nous n'avons pas tenu compte des jours, mais arrondi au nombre de mois « 2;11. ».

**@Media:** code et type de la captation (ici toujours la vidéo). Les vidéos sont codées de la façon suivante : AAMMJJ-xx ; à savoir : année mois jour de la captation, puis xx correspond soit au code chiffré de l'enfant si le film est individuel, soit à l'ordre de captation des vidéos à la date concernée quand les films sont collectifs. Par exemple, 191011-05 désigne le cinquième film réalisé le 11/10/19. Mais pour, plus de lisibilité, les vidéos sont codées dans le texte de ce mémoire de la façon suivante : Code de l'élève, mois année, FE ou LH. Ex : HOU-oct19-LH.

**@Transcriber:** le nom du transcripateur (ici le nôtre, toutes les vidéos ayant été transcrites par nos soins).

**@Date:** date de la captation sous la forme jour-mois-année (le mois est codé par les 3 premières lettres du mot en anglais).

**@Location:** lieu de la captation (dans cette recherche, soit classe de PS école C pour l'année 2019-2020, classe de MS pour l'année 2020-2021).

**@Situation:** description plus ou moins sommaire de la situation. Quelquefois nous nous sommes contentée d'indiquer par exemple : « écoute du parolier *La Chenille* ». Mais, quand la compréhension de la situation l'exigeait, nous avons ajouté des éléments de contexte, nous avons pu mentionner par exemple le fait que la voix enregistrée dans le parolier était celle de la maman d'un des enfants présents dans la scène.

Ensuite, la transcription proprement dite comporte deux types de lignes :

- les lignes principales, qui sont introduites par le code du locuteur précédé du signe « \* » et comportent un énoncé (un seul), codé orthographiquement, et se terminant par un de ces trois marqueurs de fin d'énoncé : . ! ?

- les lignes dépendantes, introduites par « % », apportent des indications complémentaires sur l'énoncé, comme la prononciation ou des éléments multimodaux, des précisions ou commentaires sur la situation, ou une traduction quand c'est nécessaire. C'est le transcripateur qui décide de la liste des lignes dépendantes qu'il utilisera et des paramètres que celles-ci coderont. Le chercheur dispose avec CLAN d'un grand choix de lignes dépendantes, ce qui peut constituer un inconvénient pour le lecteur des transcriptions. Tout noter peut devenir contre-productif car illisible. Nous avons choisi de limiter le nombre de catégories d'évènements codés afin de ne pas alourdir la lecture, risque souligné par certains chercheurs (Cappeau et al. 2011 ; Cappeau et Gadet 2016/2017). Après avoir transcrit une partie des vidéos, nous avons finalement arrêté notre choix sur six types de lignes dépendantes seulement. Il est manifeste ici que les catégories choisies pour transcrire dépendent de ce que l'on veut étudier et vont ensuite conditionner l'analyse, « toute



transcription est en effet le résultat des positions théoriques et de l'interprétation du chercheur » (Parisse et Morgenstern 2010 : 3).

### 5.1.3 Les lignes principales

Transcrire c'est noter de l'oral par écrit, mais les conventions et les notions sous-jacentes propres à l'écrit, comme celles de phrase ou de mot, la ponctuation et l'orthographe, peuvent-elles être considérées comme pertinentes pour transcrire de l'oral ? Perçoit-on par exemple des unités telles que le mot dans le flux verbal ? Cette question est encore plus cruciale pour un jeune enfant plurilingue qui apprend le français oral, langue qui présente un écart important entre l'oral et l'écrit (Blanche-Benveniste 2000 ; Benazzo et Watorek 2021 ; Zribi-Hertz 2011, 2016) et qui a entre autres particularités celle de présenter des frontières orales floues entre les mots.

Le problème qui se pose au chercheur est le suivant : distinguer les unités linguistiques dans les propos des jeunes enfants en particulier les énoncés et les mots.

#### 5.1.3.1 Phrase, énoncé, tour de parole ?

La notion de phrase est-elle propre à l'écrit ou, autrement dit, les phrases existent-elles à l'oral ? Les fonctionnements de l'écrit et de l'oral sont très différents et de nombreux chercheurs considèrent que la notion de phrase ne peut convenir à l'oral. La présence d'une ponctuation identique à celle de l'écrit pourrait induire l'idée que la grammaire de l'oral, comme celle de l'écrit, comporte des « phrases », ce que ces chercheurs remettent en cause (Blanche-Benveniste 2000 ; Dister et Simon 2011). Ceci est encore plus vrai concernant l'oral d'enfants qui commencent tout juste à parler une langue et qui peuvent parler par holophrases, par énoncés tronqués attendant une expansion de la part de l'adulte, ou qui peuvent remplacer un élément linguistique par un geste.

Comme le font remarquer Dister et Simon (2008), déterminer l'unité pertinente pour l'analyse de l'oral est souvent tranché par le choix du tour de parole.

Nous ne parlerons alors pas de phrase, terme réservé à l'écrit, mais d'énoncé. La question est d'importance car CLAN impose de ne mettre qu'un énoncé par ligne principale. Comme le préconisent les chercheurs en acquisition, nous retenons donc la notion d'énoncé définie selon ces trois critères :

- l'énoncé doit respecter une logique syntaxique ;
- il doit correspondre à une courbe intonative ;
- il doit être limité par un silence ou la prise de parole d'un autre locuteur (Parisse et Le Normand 2006 : 6).

Bourdoux donne ces précisions supplémentaires :

« Le premier critère correspond à l'application de règles syntaxiques souvent « automatiques » héritées de l'apprentissage de l'écrit (un verbe par phrase, deux ou plus si la phrase comporte une subordonnée). Ici l'énoncé correspond à la phrase. Il y a des exceptions, notamment on trouve de nombreux énoncés à l'oral ne comportant pas de verbe, mais formés simplement d'un noyau nominal ou d'une interjection.

Le deuxième critère est souvent utilisé de manière instinctive. Il est très utile pour découper les énoncés sans verbe ou agrammaticaux.

Le troisième critère est souvent utilisé sans s'en rendre compte car dans beaucoup de situations de dialogue, les interlocuteurs ne prononcent qu'un énoncé par tour de parole. Le découpage en utilisant les silences est très utile pour transcrire des productions d'enfants de moins de deux ans. Dans le cas de très jeunes enfants, la durée maximale d'un silence à l'intérieur d'un énoncé (c'est-à-dire le silence trop court pour couper un énoncé) peut être allongée et portée à au moins 600 ms. » (2011 : 10).

En réalité, la question s'est peu posée pour notre corpus, car les tours de parole sont souvent courts, ils comportent peu de phrases complexes, et donc peu d'énoncés longs. En outre, l'intonation et les pauses donnent des indications importantes quand se pose la question de considérer des productions comme un ou plusieurs énoncés. Cette question est importante pour l'analyse car elle a une influence sur le calcul ultérieur de la longueur moyenne des énoncés (désormais LME) et donc sur la représentation du niveau de complexité syntaxique atteint par l'enfant. L'exemple donné ci-dessous par MacWhinney le montre :

« Consider the contrast between these next two examples. In the first example, the presence of the conjunction "and" motivates treatment of the words as a syntactic combination :

\*CHI: red, yellow, blue, and white.

However, without the conjunction or other intonational evidence, the words are best treated as separate utterances:

\*CHI: red.

\*CHI: yellow.

\*CHI: blue.

\*CHI: white.

As the child gets older, the solidification of intonational patterns and syntactic structures will give the transcriber more reason to group words together into utterances and to code retracings and repetitions as parts of larger utterances »<sup>184</sup> (2000/2018a : 58).

De nombreux exemples de ce type se sont présentés dans la transcription de nos captations, et ce d'autant plus que les enfants pouvaient être nombreux autour de la table, se disputant la parole. Le choix a souvent été fait de ne pas transcrire certaines interactions produites par des enfants ne faisant pas partie du corpus, de façon à ne pas couper l'énoncé d'un enfant ciblé.

### 5.1.3.2 Codes de l'écrit

Une transcription doit-elle respecter les conventions de l'écrit et en emprunter la ponctuation ? Si ce n'est pas le cas, comment, sans le secours de la ponctuation, noter les silences, l'intonation, les fins d'énoncés ? Que faire des innombrables énoncés tronqués ou terminés par un autre interlocuteur ? Comment marquer toutes ces caractéristiques de l'oral particulièrement fréquentes dans les interactions asymétriques enfant/adulte ? D'après Cappeau et Gadet, le découpage de l'oral ne saurait se faire avec les codes de l'écrit au risque de dénaturer la perception de l'oral (2016/2017). Pour ces auteures, il n'existe en effet pas de vraie correspondance entre les pauses de l'oral et la ponctuation, elles expliquent que l'utilisation de la ponctuation dans une transcription s'appuie sur d'autres indices que les pauses et l'intonation, et surtout qu'elle est déjà une interprétation. Or comme, le plus souvent, plusieurs interprétations sont possibles, la ponctuation préjuge déjà de l'analyse (Blanche-Benveniste 2000).

CLAN impose que les énoncés se terminent toujours par un marqueur de fin d'énoncé. Ils sont au nombre de trois : « . »<sup>185</sup>, « ? », et « ! », auxquels s'ajoute « +/ » quand le locuteur

184 « Considérons le contraste entre les deux exemples suivants. Dans le premier exemple, la présence de la conjonction "et" incite à traiter les mots comme une combinaison syntaxique :

\*CHI : rouge, jaune, bleu et blanc.

Cependant, sans la conjonction ou sans un indice dans l'intonation, les mots peuvent être traités comme des énoncés séparés :

\*CHI : rouge.

\*CHI : jaune.

\*CHI : bleu.

\*CHI : blanc.

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, la solidification des schémas intonatifs et des structures syntaxiques donnera au transcripateur davantage de raisons de regrouper les mots en énoncés et de coder les retours en arrière et les répétitions comme des parties d'énoncés plus vastes » (notre traduction).

185 Le point marquant la fin de l'énoncé est précédé d'un espace dans CLAN, ce qui apparaîtra dans les extraits cités.

s'interrompt ou est interrompu brusquement. CLAN permet aussi l'usage des « tone direction » « ↓ » et « ↑ » (MacWhinney 2000/2018a : 62) que nous n'avons pas utilisés : les marqueurs obligatoires permettant de façon indirecte de marquer l'intonation, nous avons ponctué par « . » pour un énoncé affirmatif, par « ? » pour un énoncé interrogatif et par « ! » pour un énoncé exclamatif. Notre analyse ne portant pas sur les phénomènes prosodiques, nous nous sommes contentée de marquer l'intonation de cette façon sommaire, même si nous savons que « les signes expressifs, comme le point d'interrogation ou d'exclamation, ne suffisent pas à noter tous les phénomènes de force illocutoire : ironie, hésitations, demande directe, etc » (Blanche-Benveniste 2000 : 25). CLAN autoriserait la présence d'autres éléments de ponctuation à l'intérieur d'un énoncé, appelés alors "separators" (MacWhinney 2000/2018a : 61) , mais nous avons choisi de nous en abstenir car cela aurait pu induire l'idée qu'il y aurait une « correspondance stricte entre phénomènes prosodiques et ponctuation écrite » (Dister et Simon 2008 : n.p.). Les pauses à l'intérieur d'un énoncé sont donc marquées par « (.) » (seul code retenu par Bourdoux 2011 : 18), mais aussi « (...) » et « (...) » en fonction de leur longueur : « Longer pauses between words can be represented as (.) and a very long pause as (...) »<sup>186</sup> (MacWhinney 2000/2018a : 65). Nous avons conservé non seulement les pauses marquées par un silence, mais aussi celles occupées par des ponctuants tels que « euh » ou « ben », ainsi que les répétitions de mots, qui constituent des « traces de l'élaboration de l'énoncé » (Dister et Simon 2008).

### 5.1.3.3 Balisage des énoncés et chevauchements de tours de parole

Les chevauchements de tours de parole sont très fréquents dans le corpus, en particulier dans les captations mettant en scène des groupes d'enfants. CLAN offre plusieurs possibilités d'indiquer les chevauchements. Nous avons utilisé la solution la plus simple, le « marqueur sommaire » « +< », mis au début de l'énoncé placé en deuxième position (Bourdoux 2011 : 18), car nul n'était besoin de savoir quelles parties des énoncés se chevauchaient, nous avons seulement besoin « to indicate the fact that two turns overlap »<sup>187</sup> (MacWhinney 2000/2018a : 73).

CLAN ne se prête pas à une visualisation des chevauchements, contrairement à d'autres logiciels comme ELAN avec lequel la transcription a une représentation horizontale (Pariße et Morgenstern 2010) ou Praat (Cappeau et al. 2011 ; Cappeau et Gadet 2016/2017). Or le choix de l'ordre de présentation des interactions qui se chevauchent a un impact sur la mise en valeur des différents interlocuteurs, mais aussi sur la représentation temporelle de l'évènement que peut se faire le lecteur. L'exemple ci-dessous issu de notre corpus le montre.

Les extraits de transcription CLAN apparaîtront dans des encadrés, avec la mention, soit juste avant dans le corps du texte, soit dans l'encadré entre parenthèses, du code de la captation. Les lignes citées sont précisées dans la parenthèse ou ont été conservées en début de ligne.

<p>*MAR: il dort le chat ? <i>(elle pose sa tête sur ses mains jointes)</i>          *HOU: 0 [=! rit] ! <i>(même geste)</i>          *MAR: +&lt; il dort ?          *MAR: m@i !          *JAH: +&lt; 0 [=! rit] ! (HOU-fev20-LH ; 94-100).</p>
--

Si l'on transcrit ainsi, c'est le rire d'Houria qui est mis en valeur et semble susciter la question réitérée de l'enseignante. Quant au rire de Jahid, est-il provoqué par l'interjection de l'enseignante ? Une transcription sous la forme qui suit induit une représentation différente de la scène :

<p>*MAR: il dort le chat ?</p>
--------------------------------

186 « Les pauses plus longues entre les mots peuvent être représentées par (..) et une pause très longue par (...) » (notre traduction).

187 « D'indiquer que deux tours se chevauchent » (notre traduction).

\*MAR: il dort ?  
\*HOU: +< 0 [=! rit] !  
\*JAH: 0 [=! rit] !  
\*MAR: +< m@i !

Il est alors possible d'interpréter le rire d'Houria comme dû à la répétition de la question de l'enseignante, qui à son tour provoque le rire de Jahid et l'interjection de l'enseignante. Il s'agit en réalité d'un extrait extrêmement bref où tout se produit d'une façon très rapide, quasiment simultanée, et où seul le balisage imposé par le logiciel permet de découper aussi finement. Dans la réalité de la situation, un observateur extérieur serait probablement incapable de donner autant de détails sur l'interaction à laquelle il vient d'assister.

Le fait que le découpage soit vertical peut aussi empêcher parfois de suivre la cohérence des énoncés ou l'action d'un locuteur dans le temps. Voici un exemple. Houria pose une question à l'enseignante à laquelle cette dernière répond avant la fin du premier énoncé. En transcrivant de cette manière avec des tours de parole séparés – mais des « pseudo-tours » (Dister et Simon 2008) – l'on s'interdit de percevoir la cohérence de l'énoncé d'Houria et on diminue de fait la LME de cet énoncé :

\*HOU: c'est shimaore ?  
\*MAR: oui (..) oui .  
\*HOU: +< sa maman ?

C'est là également une question de découpage des énoncés, c'est-à-dire de balisage. La solution ci-dessous est plus claire, et plus propre à mettre en valeur les compétences linguistiques de l'enfant :

\*HOU: c'est shimaore sa maman ?  
\*MAR: +< (..) oui (..) oui . (HOU-fev20-LH ; 50-52)

C'est bien évidemment cette dernière forme qui a été retenue. Ces questions de chevauchements se posent encore plus quand plusieurs participants parlent en même temps, comme dans l'exemple qui suit, où l'ordre de mention des locuteurs est parfaitement arbitraire :

\*KAO: le rose (.) vert (.) le citron (.) le bleu !  
\*HOU: +< un (.) deux (.) trois .  
\*MAR: +< un (.) deux (.) trois .  
\*JAH: +< un (.) deux (.) trois . (HOU-fev20-LH ; 309-312)

Et enfin ce dernier exemple montre qu'une suite d'actions (ici celles d'Houria) est découpée en plusieurs phases alors qu'il n'y a en réalité aucune transition entre elles. Et la présence des lignes dépendantes accentue encore cette perception.

\*IPAD: [- swb] paha gri alala .  
\*MAR: [- swb] paha gri alala .  
\*HOU: +< 0 . (elle sourit)  
%act: grand sourire  
\*JAH: +< 0 .  
%act: grand sourire  
\*HOU: [=! rit] ! (HOU-fev20-LH ; 88-93)

Dans cette captation, cinq enfants sont assis autour de la table, nous avons choisi de ne pas transcrire la totalité des actions et paroles produites, pour ne pas compliquer la lecture.

#### 5.1.3.4 Matériel non transcrit ou difficile à transcrire

Les captations sont rarement transcrites dans leur intégralité car certains passages ne présentent pas d'intérêt ou ne sont pas transcriposables.

**www (« Untranscribed Material »)** indique un matériau que le transcripteur ne souhaite pas transcrire, parce qu'il ne présente pas d'intérêt au regard de la situation : « when a

speaker says something that has no relevance to the interactions taking place and the experimenter would rather ignore it »<sup>188</sup> (MacWhinney 2000/2018a : 46). Notre corpus présente des passages de ce type : par exemple quand une personne extérieure à la situation vient parler à l'enseignante d'un autre sujet, ou quand les enfants filmés font des digressions, ce qui arrive assez souvent car, comme le fait remarquer Ochs, « young children frequently "tune out" the utterances of their partner »<sup>189</sup> (1979:46). Ce code a aussi été utilisé pour des extraits plus longs, quand le bruit trop important dans la classe rendait la transcription trop hasardeuse ou quand la maîtresse s'absentait pour aller s'occuper d'autre chose. Ces passages ont été notés « UNI (Unidentified) : www. », ligne généralement assortie d'un commentaire dans une ligne dépendante, qui explique pourquoi la transcription est interrompue.

Par ailleurs, les captations comportent des énoncés incompréhensibles. Les discours inintelligibles ont été codés « xxx » (« Unintelligible Speech ») quand le codage phonétique n'était pas possible, et « yyy » quand il l'était. Ces deux codages peuvent concerner un ou plusieurs mots. Bourdoux (2011 : 15) propose de coder yy un mot et de noter autant de yy que de mots supposés, or il est souvent impossible de déterminer le nombre de mots, nous n'avons donc pas retenu ce type de codage et conservé « yyy ».

## 5.1.4 Les mots chez des jeunes enfants plurilingues

### 5.1.4.1 Qu'est-ce qu'un mot et comment le coder ?

Pour MacWhinney, le transcripateur doit absolument tendre à faire correspondre les productions de l'enfant à des éléments de langue adulte car « a great deal of work in language learning is based on searches for words and combinations of words. If we want to conduct these lexical analyses, we have to try to match up the child's production to actual words. »<sup>190</sup> (2000/2018a : 41).

Mais l'interprétation des productions enfantines doit rester prudente, sans risquer de forcer ou de déformer les données. Cette tension est d'autant plus forte que la parole de l'enfant dans notre corpus est souvent éloignée de la langue standard, l'incertitude augmentant avec les enfants bilingues à cause des alternances de langues, ou d'une prononciation rendue difficile par les écarts phonologiques entre les langues. Quelquefois dans certaines séquences il n'est même pas possible de distinguer des mots. La notation phonétique (en ligne dépendante voir ci-dessous) permet d'éviter de surinterpréter les divergences entre les formes enfant et adulte.

Qu'est-ce qu'un mot dans le langage des jeunes enfants ? MacWhinney donne cette définition : « words are pronounceable forms, surrounded by spaces »<sup>191</sup> (2000/2018a : 42). D'après Vihman et McCune (1994), deux critères sont nécessaires pour les identifier, la ressemblance phonétique et le contexte. Les premiers mots prononcés par un enfant sont souvent peu reconnaissables, et, souvent, c'est plus l'interprétation de l'adulte qui les fait exister en tant que mots que la suite sonore réellement produite par l'enfant : « on peut dire qu'un mot est un mot quand l'intention communicationnelle de l'enfant a été correctement interprétée par l'adulte ET que la forme sonore se rapproche ou est similaire de celle de l'adulte » (Dodane et al. 2017 : 56). Parmi ces mots, ou « proto-mots » (op.cit.), on trouve aussi beaucoup d'onomatopées, d'interjections, d'éléments « paralexicaux » ou autres « énoncés paraverbaux » (Batista et al. 2019).

188 « Lorsqu'un locuteur dit quelque chose qui n'a aucun rapport avec les interactions en cours et que l'expérimentateur préfère l'ignorer » (notre traduction).

189 « Les jeunes enfants ignorent souvent les paroles de leur partenaire » (notre traduction).

190 « Une grande partie du travail dans l'apprentissage du langage est basée sur la recherche de mots et de combinaisons de mots. Si nous voulons mener ces analyses lexicales, nous devons essayer de faire correspondre la production de l'enfant à des mots réels » (notre traduction).

191 « Les mots sont des formes prononçables, entourées d'espaces » (notre traduction).

Ce qui est identifié comme une unité n'est pas toujours un mot au sens strict, mais peut aussi être une locution. Ainsi les phénomènes d'élision ou de liaison en français, la présence de nombreux « e » muets ou caducs, brouillent les frontières des mots et provoquent une multiplication des phénomènes de contraction phonétique, comme [ʒi] pour « je suis », ou [ʒepa] pour « je ne sais pas » ou « je sais pas ».

Les énoncés sont codés orthographiquement. Nous avons commencé par écrire comme nous entendions, nous transcrivions par exemple « ya » pour *il y a* prononcé [ja], ou « i veut » pour *il* prononcé [i], de façon à donner un reflet des productions orales plus conforme à la réalité. Mais cela présentait plusieurs inconvénients: il est souvent difficile d'entendre la prononciation exacte, et très compliqué d'uniformiser les formes graphiques choisies; par ailleurs l'attention portée sur ces phénomènes alourdit la tâche de transcription. Nous avons donc fait le choix de respecter scrupuleusement l'écriture orthographique et d'écrire « je suis » ou « je sais pas ». Le logiciel CLAN offre la possibilité d'une transcription phonétique sur une ligne dépendante quand l'écart entre l'oral et la norme écrite est trop important. L'utilisation de l'orthographe standard présente l'avantage de faciliter la recherche d'occurrences (MacWhinney 2000/2018a) et de permettre de réaliser des comparaisons avec d'autres locuteurs, d'autres corpus (Boulton et al. 2013). C'est en même temps une solution pour éviter l'effet de stigmatisation qu'une transcription truffée d'orthographe aménagée pour coller au plus près de l'oral peut générer (Mondada 2008 ; Dister et Simon 2008).

#### 5.1.4.2 Les formes particulières

Précisons tout d'abord que les éléments des autres langues sont précédés d'une mention entre crochets de la langue écrite sous la forme abrégée. Nous reviendrons plus bas sur les problèmes spécifiques posés par l'alternance de nombreuses langues dans le corpus (section 5.1.7.2).

Les formes particulières et les éléments « paralexicaux » (Dodane et al. 2017) occupent une place importante dans les débuts de l'acquisition de la L1, entretenant un lien fort avec le gestuel. Il semblerait que ce soit également le cas au début de l'acquisition de la L2, l'enfant se servant de tout ce dont il dispose pour pallier le manque de moyens linguistiques : interjections, gestes déictiques ou mimes, onomatopées (qu'il invente ou emprunte aux adultes). Des syllabes de remplissage, sortes de fillers L2, semblent également être utilisées par les bilingues émergents. Il convenait donc de pouvoir les identifier dans les transcriptions de façon à pouvoir les étudier. Ces éléments seront codées à la manière des « formes particulières » (Bourdoux 2011 : 16), ou « special form markers », nous avons choisi de coder les formes suivantes : les mots inventés par l'enfant « ...@c », ou par la famille « ...@f », les interjections « ...@i », les onomatopées « ...@o », les lettres « ...@l », et les fillers « ...@fs » (MacWhinney 2000/2018a : 43). Ce mode de codage permet que ces formes soient traitées comme des mots par CLAN.

Contrairement au choix du projet COLAJE (Bourdoux 2011 : 17) nous avons codé phonétiquement ces formes spéciales, qui peuvent souvent être des « inventions lexicales propres aux enfants » (Blanche-Benveniste et Pallaud 2001 : 14) ou des formes issues de la LH ( des onomatopées de cris d'animaux par exemple) plutôt que d'utiliser une orthographe plus ou moins arbitraire.

Les bruitages sont nombreux dans le corpus :

- les cris d'animaux : « r@o » pour le lion ou « mjau@o » pour le chat ; pour le chien, « wau@o » ou « rau@o » en dari. Pour évoquer le canard, trois onomatopées différentes sont utilisées par les interlocuteurs de la captation ANJ-sep19-FE : « kuakuak@o » en romani, mais aussi « kwëkwë@o » et « kwakwakwa@o ». Difficile de faire alors la part de l'influence culturelle ou personnelle sur la formation de ces onomatopées.

- les bruits de la vie physiologique : des « miam@o » plus ou moins redoublés, avec, comme variantes, « mam@o » ou « ʋamʋam@o », ou les bruits du sommeil « ʋpiʃ@o » ;
- les onomatopées conventionnalisées comme « ʃyt@o », « pfu@o », « s@o » ou « ps@o », « ulalalala@o », « ʋɪkkʋak@o » l'onomatopée rituelle de la classe pour marquer le début d'un conte, « ɔp@o » ou « ʃ@o », le bruit de l'eau qui coule ;
- les « inventions » de l'enfant et/ou de sa famille : ʃiʃi@f zasimwa@c buthan@c sevan@c bɛkbɛk@f
- des probables inventions des enfants comme « ajejeje@o » ; « əbm@o » ; « kaaa@o ».

Quelquefois la frontière est mince entre onomatopée, son plus ou moins conventionnel, et interjection inventée par l'enfant, comme par exemple pour ces bruitages : « ʋɔʋɔʋɔʋɔʋɔ@o » et « alakakək@c » (dans HOU-mar20-FE, lignes 24, puis 41 et 82). Doit-on les coder comme onomatopée, comme interjection, comme mot inventé par l'enfant ou par la famille ? La distinction entre onomatopées et interjections est rendue difficile par de fréquentes ressemblances morphophonologiques (Kleiber 2006). N'ayant pas décidé d'un codage spécifique, « @o » a aussi été utilisé dans quelques cas un peu particuliers pour transcrire le phonème initial d'un mot que l'on prononce pour aider un enfant à le retrouver, par exemple « z@o » pour dire « zèbre » (EDI-sep19-FE, 167-168), ou quand on bafouille un peu « f@o » (YAS-dec20-LH lignes 39 et 48).

Les « événements para-linguistiques » (Bourdoux 2011 : 17) comme les cris, les rires, les petits bruits qui accompagnent la parole sont codés avec des crochets [ ]. Voici la liste de ceux présents dans les transcriptions : [=! crie] ; [=! bruits de bouche] ; [=! rit] ; [=! sourit] ; [=! petits bruits] ; [=! prolonge la syllabe] ; [=! toussé]. Les rires sont généralement transcrits grâce à ce type de codage « [= ! .....] » et s'intègrent ainsi à l'énoncé. Ainsi le codage [=! rit] apparaît dans la ligne principale car on ne peut pas parler en même temps, comme dans ces exemples :

- « 0 [=! rit] une chenille . » (EDI-mar20-LH, 28);
- « ah oui (.) ʃyt@o (.) et il écoute l'histoire . » (EDI-déc20-LH, 124);
- « elle saute [=! crie] ! » (HOU-sep19-FE ; 132).

Mais les cris peuvent être codés en ligne dépendante car on peut parler en criant.

### 5.1.4.3 Identification des éléments linguistiques et interprétations du transcripteur

La transcription demande de réfléchir à un nombre conséquent d'éléments qui auront des conséquences sur l'analyse. Dans cet exemple, on peut se demander quels éléments de l'énoncé on reconnaît de façon certaine et quels éléments doivent être transcrits phonétiquement; quels éléments sont des fillers et pourquoi – et quels indices nous permettent d'étayer notre réponse; quels éléments sont en français, et lesquels en romani (*muj* signifie *bouche* en romani).

```
*ANJ: yyy la@fs [- rmn] muj .
%pho: ɔle la muj
%act: elle montre sa bouche (ZAK-nov20-LH, 34-37)
```

La question s'est également posée de savoir si « la » était un filler ou un article défini ou le mot déictique “là”, mais comme il précède un mot dans une autre langue nous avons choisi, peut-être provisoirement, de le marquer comme filler.

Plus loin dans ce deuxième extrait de la même vidéo (captation ZAK-nov20-LH, lignes 81-82), nous avons fait le choix de détacher ce que nous avons supposé être un filler (élément marqué @fs) :

```
*ABD: ə@fs yyy .
%pho: ə nebje
```

Nous aurions pu aussi transcrire de la façon suivante:

*ABD: yyy . %pho: ənebjɛ
-----------------------------

Mais un autre choix était possible, comme celui de ne pas le distinguer dans la suite des sons produits. Or il se détache nettement dans l'énoncé, et sa ligne d'intonation répond en écho aux deux énoncés précédents. Une analyse fine permet de dire avec quasi certitude qu'Abdallah répète ce que dit Haïka: « habillé » « je m'habille » (lignes 68 et 78). D'ailleurs, plus loin (ligne 94) Abdallah prononce une phrase proche de façon compréhensible, et il n'a pas été nécessaire de recourir à la ligne phonétique:

*ABD: ε@fs papa ε@fs s'habille .
----------------------------------

L'identification des éléments peut reposer sur différents indices : les gestes, l'intonation, la connaissance de l'enfant, de mots de sa langue, les énoncés produits plus tard dans la conversation, qui vont permettre une interprétation à posteriori. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus (captation ZAK-nov20-LH, lignes 34-37), la réponse de l'enseignante montre qu'elle n'a pas compris ce que dit Anja, ce n'est que lors de la transcription que la chercheuse a perçu « la muj », à savoir la bouche.

Il n'est pas rare que la compréhension de certains énoncés soit éclairée par la suite de la situation, nécessitant des allers et retours dans le fil de la transcription. Revenons sur cette phrase du parolier qui fait l'objet de nombreux échanges dans la captation, « je m'habille ».

59 *ABD: yyy ici . [atalekəm isi]
61 *ANJ: +< yyy . [ibij]
%act: Anja fait le geste de remonter son pantalon sur une jambe
65 *MAR: il s'habille .
66 *ZAK: yyy . [ibij]
68 *HAI: +< habillé .

Ainsi, l'énoncé 66 de Zakaria [ibij] s'éclaire quand on comprend que c'est une reprise de l'énoncé précédent. Et à son tour il permet d'entendre à posteriori celui d'Anja, [ibij], l'énoncé 61 que l'on n'avait de prime abord pas entendu car couvert par la voix d'Abdallah (59). Puis un peu plus loin, la prononciation particulière de l'énoncé 78 par Haïka permet à la fois de confirmer la bonne compréhension du précédent (68) et de comprendre le suivant prononcé par Abdallah (81):

78 *HAI: je m'habille . [ʒə mabijɛ]
81 *ABD: ə@fs yyy . [ə nebjɛ]

Examinons un autre exemple: les 4 extraits qui se suivent nous ont permis de comprendre les propos antérieurs d'Abdallah.

*IPA: [-rmn] Todem o muj sabahle . *ABD: +< ε@fs maman Haïka . (32-33)	La voix enregistrée pour le romani est celle d'une femme, une « maman »
*MAR: et comment il dit ton papa ? *ABD: e@fs papa . *MAR: écoutez ! *ABD: yyy ? [εmε[øsa] (40-45)	L'enseignante signale à Zakaria que son papa va parler. Abdallah répète « papa ».  Puis il dit : « c'est un monsieur ça » mais la prononciation est si déformée que c'est incompréhensible sur le moment.
*IPA: [-prs] Man khod ra shastam . *ABD: yyy ? [ε mε[ø] (46-48)	Abdallah a bien noté que c'est une voix masculine et il réitère sa question : « c'est un monsieur ? », mais c'est toujours incompréhensible.
HAI: ça c'est un monsieur. (55)	Quand Haïka prononce ces mots, nous devenons en mesure de comprendre les énoncés précédents.



Tous ces exemples montrent à quel point transcrire est complexe. Les interactions adjacentes, et la suite des répétitions par divers interlocuteurs peuvent s'éclairer mutuellement.

Ces exemples illustrent également que le fait d'avoir vécu les scènes filmées nous a aidée à l'interprétation des propos. Dans cette captation par exemple, le film est centré sur l'ipad qui est posé par terre, seules les chaussures des enfants sont visibles, pas leurs visages.

Etre à la fois l'enseignante et la chercheuse nous procure un avantage certain : celui d'une « histoire interactionnelle commune avec les apprenants » (Muller 2012 : 328) et d'une meilleure connaissance des enfants observés, ce qui contribuera à rendre l'analyse des données plus aisée en réduisant la part d'incertitude. Il aurait été difficile à quelqu'un d'autre ne connaissant pas les élèves d'effectuer ces transcriptions car il n'a pas toujours été facile de reconnaître la voix des enfants quand ils n'étaient pas à l'image. Dans la transcription de la captation ci-dessus, c'est souvent la connaissance des baskets d'un enfant ou le souvenir de la place qu'il occupait ce jour-là qui nous a servi d'indice pour reconnaître l'interlocuteur. Et maintes fois, c'est la connaissance d'un vécu commun ou d'éléments de la vie de l'enfant qui ont permis le décryptage de certaines situations.

## 5.1.5 Les lignes dépendantes

Le choix des éléments codés dans les lignes dépendantes dépend tout particulièrement de ce que l'on choisit d'observer et donc des questions de recherche. Pour Ochs (1979), une bonne transcription ne transcrit que ce que l'on a choisi d'analyser : plus elle est sélective plus elle est opérationnelle.

### 5.1.5.1 Choix des catégories d'événements codés

Dans la mesure où nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont l'enfant parvient à communiquer et aux moyens qu'il met en œuvre pour le faire, à savoir l'appui sur le contexte et les actions des participants, la multimodalité, et les répétitions, nous avons choisi d'utiliser six types de lignes dépendantes. Il s'agissait, d'une part, de noter le plus possible d'éléments permettant d'interpréter les propos de l'enfant, et, d'autre part, d'obtenir une transcription compréhensible sans avoir systématiquement recours à la vidéo.

Les lignes dépendantes sont présentées ci-dessous dans l'ordre généralement utilisé<sup>192</sup> :

- **la phonétique** (ligne « %pho ») : cette ligne transcrit l'énoncé en alphabet phonétique international (API), en respectant scrupuleusement le nombre de « mots » de la ligne principale : « on découpe la transcription sur la ligne phono en « mots » identiques à ceux de la ligne principale. Il faut exactement le même nombre d'éléments sur les deux lignes » (Bourdoux 2011 : 20). Il est donc nécessaire de coder également les mots identifiés sur la ligne principale, pas seulement les tronçons yyy. Il ne s'agit pas d'une transcription phonologique, seule la transcription phonétique<sup>193</sup> est possible dans CLAN (Morgenstern et Parisse 2007), c'est-à-dire qu'elle ne mentionne pas les allongements ou accentuations de syllabes, ni les groupes rythmiques ou les pauses entre les syllabes.

- **les gestes co-verbaux** (ligne « %gpx ») : cette ligne permet de mentionner les gestes co-verbaux. Nous avons distingué : les gestes seuls ou en combinaisons bimodales ; les gestes de pointages, les gestes conventionnels ou emblèmes, et les gestes de mime ou de faire-semblant ; et leur caractéristique redondante ou supplémentaire (section suivante).

192 Dans le manuel Colaje (Bourdoux 2011), il est demandé de respecter toujours un même ordre dans la présentation des lignes dépendantes, sans doute pour unifier la forme des transcriptions, plusieurs transpositeurs ayant participé au projet.

193 La phonétique est l'étude des sons des langues en général, alors que la phonologie s'intéresse aux sons d'une langue donnée. Dans la première, on transcrit ce qu'on entend, dans la seconde on est déjà dans l'interprétation (Rombi 2010).

- **les actions** (ligne « %act ») : cette ligne décrit les actions / activités de l'interlocuteur qui vient de parler sur la ligne principale (Bourdoux 2011 : 20). Nous avons utilisé cette ligne de façon beaucoup plus large pour coder toutes les actions dont la mention était nécessaire pour comprendre ce qui se jouait dans l'interaction, y compris quand il s'agissait de l'action d'un autre participant, en précisant alors l'acteur au moyen du code. Ainsi, les actions qui sont habituellement codées au moyen de la rubrique « %sit: » l'ont été dans cette ligne aussi. Les co-verbaux ont été notés deux fois : par un code dans la ligne « %gpx » et par un descriptif dans ligne « %act », car il n'était pas possible de compter les types de co-verbaux grâce aux fonctions CLAN si du texte accompagnait le code sur « %gpx ».

*EDI:	non (.) c'est la maîtresse .
%gpx:	BRE
%act :	dénégation de la tête (EDI-mai21-FE ; 82-84)

*HOU:	il nage .
%gpx:	BRI
%act:	elle mime le fait de nager (HOU-sep19-FE ; 62-64)

Les regards ont été également notés ici, comme dans Bourdoux (2011 : 21), mais aussi les mimiques, habituellement codées dans « %fac » (facial Gesture Tier), et les adresses qui le sont plutôt dans la ligne « %add » (Adresse Tier) qui sert à préciser à qui le locuteur s'adresse en cas d'ambiguïté.

- **les hétéro-répétitions (ligne « %rep »)** : les manuels utilisés ne prévoient pas de noter ce type de répétition (MacWhinney 2000/2018a, Bourdoux 2011). Ils ne tiennent compte que des auto-répétitions dans le même énoncé (Bourdoux 2011 : 17 ; MacWhinney 2000/2018a : 74). Mais au vu de notre problématique, seules les hétéro-répétitions nous intéressent, car nous allons étudier ce type de répétitions qui peut indiquer des saisies de données dans l'input et une possible appropriation des éléments linguistiques repris (Canut 2013). Nous avons donc ajouté cette catégorie dans les lignes dépendantes. Nous avons distingué les répétitions partielles, identiques, ou avec extension, en fonction de leur rapport avec le dernier énoncé prononcé.

**Tableau 34 : Codes des types de répétitions**

<b>Partielles</b>	<b>notées PAR</b>	- Si prononciation différente de celle du modèle - Reprise de la fin de l'énoncé précédent (un ou quelques mots) - Reprise d'un mot extrait de l'énoncé précédent
<b>Identiques</b>	<b>notées IDE</b>	Répétition de l'énoncé précédent entier avec une prononciation identique
<b>Extensions</b>	<b>notées EXT</b>	- Extension ou reformulation - Extension bilingue - Enoncé repris avec correction de la prononciation

Les répétitions peuvent être en français ou dans une langue héritée (dans ce cas le code de la langue est accolé au code de la répétition).

- **les commentaires du transcripteur (ligne « %com »)**: dans cette ligne, le transcripteur peut exprimer divers commentaires, soit pour expliquer ou contextualiser une interaction difficilement compréhensible pour une personne étrangère, soit pour faire diverses remarques en prélude à l'analyse, ou pour faire part de doutes sur ce qui est transcrit en ligne principale. C'est habituellement la ligne « %int » qui « permet de proposer une transcription alternative » (Bourdoux 2011 : 22).

- **les traductions (ligne « %fra »)** : dans cette ligne figurent les traductions en français des énoncés en LH.

### 5.1.5.2 Le non verbal

L'essentiel de la transcription porte sur le verbal, mais le non-verbal est également pris en compte parce qu'il nous permet d'interpréter certains énoncés, et que, par ailleurs, il sera mis en regard dans l'analyse avec la dimension linguistique. Nos transcriptions prennent en compte :

- les mimiques ou expressions faciales ;
- les regards, pour leur valeur déictique et pour l'expression des émotions ;
- et surtout les gestes qui accompagnent ou remplacent la parole.

Comme il n'existe pas de généralisation des conventions de transcription multimodale, il est important de prendre le temps d'identifier et d'explicitier les choix de codage (Colón de Carvajal 2019). D'après cette auteure, la transcription des phénomènes non verbaux doit être à la fois claire, complète et brève de façon à ce qu'il n'y ait pas obligation de revenir sans cesse à la vidéo.

La parole est multimodale dès son apparition et le geste (seul ou accompagnant la parole) sert d'étayage aux habiletés linguistiques et à leur développement. Rappelons brièvement la chronologie du développement multimodal développée dans le chapitre 1. D'abord apparaissent des gestes seuls, qui tendent ensuite à disparaître avec l'apparition du langage, au profit des combinaisons bimodales (Batista et Le Normand 2010). Les co-verbaux sont de trois types et apparaissent dans cet ordre en fonction du stade de développement du langage : les gestes déictiques, puis conventionnels et iconiques. Le type de relation parole/gestes évolue également au cours du développement : les combinaisons sont d'abord redondantes, puis deviennent complémentaires et supplémentaires, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure que les énoncés s'allongent, les gestes qui les accompagnent se chargent en information. CLAN permet la transcription du gestuel, même s'il n'est pas le logiciel le plus adapté pour traiter la multimodalité. MacWhinney (2000/2018a) et Bourdoux (2011) privilégient le codage des pointages seuls (sous la forme %xpnt), ce qui s'explique, CLAN étant utilisé pour de très jeunes enfants, chez qui le pointage constitue le geste le plus fréquent. Nous avons eu besoin de coder les manifestations de la gestuelle, dans la mesure où nous allons analyser l'évolution de la gestuelle chez des enfants plus grands lors de l'acquisition de la langue seconde et voir s'il y a une évolution analogue à celle observée chez de plus jeunes enfants lors de l'acquisition de la L1. Il nous a donc semblé pertinent de coder les types de gestes présentés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 35 : Codes des types de gestes co-verbaux**

	Type de relation parole/geste	Déictiques	Emblèmes	Iconiques
<b>Gestes seuls</b>		GD	GE	GI
<b>Combinaisons Bimodales</b>	Redondant, quand par exemple, le locuteur pointe le chien en disant « chien »	BRD	BRE	BRI
	Supplémentaire <sup>194</sup> , quand il pointe l'objet en disant autre chose que sa dénomination	BSD	BSE	BSI

Nos transcriptions comprennent un grand nombre d'énoncés dits nuls, c'est-à-dire sans parole, car les enfants observés, ayant des compétences encore limitées en français, s'expriment beaucoup par le non-verbal. Les enfants interagissent alors de façon efficace

<sup>194</sup> La distinction redondant/supplémentaire n'a pas été retenue lors de l'analyse.

sans la langue et il était intéressant de garder trace de ce type d'interactions pour pouvoir les appréhender lors de l'analyse. Ces énoncés nuls nous ont servi à transcrire tous les gestes seuls, déictiques, emblèmes, ou iconiques, mais aussi les sourires, qui constituent à la fois des signes de l'attention conjointe et de véritables interactions faisant avancer l'échange. Chaque fois qu'un enfant produit un élément signifiant - geste ou mimique d'assentiment ou de dénégation, sourire, déictique ou mime - nous avons choisi de le coder. Voici quelques exemples :

```
*EDI: 0 .
%gpx: GE
%act: il opine (EDI-mai21-FE ; 89-91)
```

```
*JAH: 0 [=! sourit] .
%gpx: GE
%act: il opine (JAH-fev20-LH ; 110-112)
```

Deux possibilités existent pour certains gestes ou mimiques : le codage avec les crochets [ ] ou dans les lignes dépendantes «%gpx » et « %act , [=! hoche la tête] ou :

«%gpx : GE

%act : hoche la tête »

Pour la plupart il n'y a pas d'ambiguïté, seuls les sourires ont pu être codés de deux façons différentes. Les concernant, le codage n'est pas très rigoureux, nous en convenons, mais cela aurait été trop coûteux en temps de le revoir, d'autant que l'analyse en tient très peu compte. Ceci nous ramène à une difficulté plus générale de l'opération de transcription. Celle-ci a duré en tout pas loin de deux ans ; or il est impossible de savoir dès le début ce qu'il va être pertinent de transcrire et comment le faire. Les conventions se construisent donc tout en transcrivant ; elles ne peuvent se construire que de cette façon si l'on souhaite qu'elles soient réellement adaptées à ce qui existe dans les captations. A plusieurs reprises, nous avons été contrainte de réviser toutes les transcriptions déjà effectuées lorsque nous avons pris une décision quant à un code, pas encore déterminé jusque là.

### 5.1.5.3 Séquentialité verbal et co-verbal

Comme le font remarquer Cappeau et al, les logiciels de transcription sont susceptibles d'imposer une conception de l'oral en représentant « la chaîne discursive comme un empilement de couches d'informations, dissociant les plans » (2011 : 93). Dans les productions des jeunes enfants, le verbal et le gestuel sont souvent étroitement imbriqués, autrement dit « nonverbal and verbal behaviors interoccur »<sup>195</sup> (Ochs 1979 : 58). En voici un exemple issu du corpus (captation ABD-mar20-FE, lignes 113-117) : Il s'agit d'une co-narration avec l'enseignante, en présence d'une autre élève qui ne s'exprime presque pas. Abdallah raconte l'histoire de la chenille avec des accessoires, la marionnette chenille se trouve dans un sac figurant un cocon, et Abdallah explique qu'un papillon va sortir. Parallèlement à l'énoncé verbal, sa main mime toute une « histoire » : elle marche sur la table, attrape quelque chose, le malaxe, puis le porte à la bouche. Dans la transcription, nous avons choisi une solution économique en gardant l'énoncé entier mais en distinguant 4 co-verbaux.

```
*ABD: ε@fs va venir le papillon xxx [=! bruits de bouche].
%gpx: BSI BSI BSI BSI »
```

195 « les comportements non verbaux et verbaux s'entremêlent » (notre traduction).

Les 4 co-verbaux sont détaillés dans la ligne %act: « sa main marche sur la table, elle attrape quelque chose, le malaxe, puis le porte à sa bouche ». Cependant, cette solution est insatisfaisante d'un point de vue multimodal dans la mesure où elle ne respecte pas le rapport texte/gestes et leur séquentialité. Une représentation en 2 lignes parallèles serait plus fidèle à la réalité de l'expression :

**Tableau 36 : Présentation horizontale de la séquentialité parole/gestes**

<b>Verbal</b>	ε@fs va venir le papillon +/-	xxx .	0 [=! bruits de bouche] !	0 .
<b>Co-verbaux iconiques</b>	La main d'Abdallah marche sur la table.	La main attrape vivement quelque chose.	La main malaxe l'objet.	La main porte l'objet à la bouche qui l'engloutit.

Mais cette forme de présentation n'est pas possible avec CLAN<sup>196</sup>. Si l'on veut faire apparaître la séquentialité gestuelle, il faut adopter la solution suivante, beaucoup plus difficile à lire :

113	*ABD:	ε@fs va venir le papillon +/-
114	%pho:	ε va vəni læ kəpijɔ̃
115	%gpx:	BSI
116	%act:	la main d'Abdallah marche sur la table
117	*ABD:	xxx .
118	%gpx:	BSI
119	%act:	la main attrape vivement quelque chose
120	*ABD:	0 [=! bruits de bouche] !
121	%gpx:	BSI
122	%act:	la main malaxe l'objet
123	*ABD:	0 .
124	%gpx:	BSI
125	%act:	la main porte l'objet à la bouche qui l'engloutit

Les exemples de ce type, dans lesquels le verbal ne se comprend pas sans le gestuel qui le complète et s'imbrique avec lui dans des suites signifiantes en elles-mêmes, sont très nombreux dans notre corpus, à un moment de leur développement où les enfants ont déjà de grandes capacités d'expression mais pas forcément les mots. Nous aurions aimé par moment pouvoir dessiner cette imbrication ou la représenter comme sur une portée musicale, ce que permet le logiciel ELAN, mais pas CLAN. La même démonstration pourrait être faite avec des exemples issus de nombreuses autres captations, comme EDI-mai19-FE, SIM-fev20-LH ou ANJ-sep19-FE. Dans cette dernière qui sera analysée en détail (section 8.1.2), Anja montre un mode d'expression très diversifié, mêlant gestes, onomatopées, bruits de bouche, phrases ou mots en romani et répétitions de mots en français.

La notation du non verbal, très souvent indispensable pour que la transcription soit intelligible, ne peut donc pas toujours s'effectuer d'une façon claire qui montre les rapports verbal/non verbal. Par ailleurs, CLAN assujettit le non-verbal (en ligne dépendante) au verbal (en ligne principale), ce qui ne rend pas toujours compte de la réalité de la production bimodale, comme dans l'exemple ci-dessus.

Millet et Estève, dans le cadre de la transcription de discours bimodaux d'enfants sourds, parlent de « productions conjointes » dans lesquelles « productions vocales et gestuelles co-construisent les propos du locuteur » (2010 : 19) sans que l'on puisse donner la prééminence au verbal ou au non-verbal. Ces auteurs préfèrent alors considérer les deux modes, oral et gestuel, comme une unité : l'« unité syntactico-sémantique (...) plus proche de l'analyse du *vouloir-dire* de l'enfant que de son dire linguistique effectif » (Millet et Estève 2010 : 29).

<sup>196</sup> Avec le logiciel ELAN, en revanche, il est possible de mettre ainsi en parallèle des lignes dédiées à plusieurs modes d'expression, des exemples en sont donnés dans Millet et Estève (2010).

C'est le « vouloir-dire » des enfants, usant de différents modes, que nous nous sommes attachée à traduire de la façon la plus lisible possible.

### 5.1.6 La transcription des entretiens

Dans la mesure où ce qui nous intéresse, plus que leur forme, c'est le contenu des entretiens et les informations qu'ils nous apportent sur la famille, le type d'environnement langagier familial et l'acquisition des langues familiales, les entretiens ont fait l'objet d'écoutes attentives accompagnées d'une prise de notes. Kaufmann (2008), s'inscrivant ainsi dans la tradition de la Grounded Theory, préfère l'immersion dans l'histoire des sujets par des écoutes répétées de leur parole, accompagnée de la rédaction de fiches, aux retranscriptions intégrales qui, d'après lui, changent la nature des données. Certains extraits ont néanmoins été transcrits quand les mots ou la forme du discours adoptés par les informateurs étaient intéressants en eux-mêmes. Nous voulions en outre nous réserver la possibilité de leur donner ainsi la parole en les citant.

Nous avons transcrit ces extraits en conservant les marques de l'oral et les avons fait figurer dans les comptes rendus ou analyses.

#### **Codes de transcription des entretiens<sup>197</sup>**

: :: :::	Allongement de la syllabe
+	Pause
...	Demande d'achèvement
CAPITALES	Accentuation, emphase
↑ ↓	Intonation ascendante ou descendante
(pour lui)	Commentaires sur les dialogues
Hadje	Mot d'une autre langue

### 5.1.7 La transcription des énoncés plurilingues

Nos données - qu'elles appartiennent aux corpus des paroliers (A), des productions langagières (B) ou des entretiens (C) - comportant d'autres langues que le français, il était nécessaire de transcrire ces langues que nous ne maîtrisons pas. En fonction du type d'observables, différentes stratégies ont été utilisées.

#### 5.1.7.1 Transcriptions des traductions des paroliers

La transcription des énoncés du texte des paroliers était nécessaire pour l'enseignante pour distinguer les mots, décomposer les phrases et pouvoir visualiser la correspondance entre les syntaxes des différentes langues. Elle était également indispensable à la chercheuse pour la transcription des captations vidéos dans lesquelles ces énoncés figurent. Etant donné la diversité des langues en jeu, dont certaines sont non écrites ou s'écrivent dans d'autres alphabets, la transcription a posé de nombreuses questions méthodologiques et théoriques, parmi lesquelles le choix des énoncés à traduire, la nécessité ou non d'écrire les énoncés traduits, la translittération de l'arabe et du dari, l'écriture des langues non standardisées comme le shimaore ou le kibushi, la compétence des traducteurs, la "validité" des traductions, ou la nécessité pour nous d'accéder à une connaissance minimale de ces langues.

197 Ces codes ne correspondent pas à un mode de convention normalisé.

Les énoncés figurant dans les imagiers et paroliers ont été écrits d'après les transcriptions/translittérations effectuées par les parents eux-mêmes (ou les informateurs) lors de la séance d'enregistrement. Dans la mesure où nous n'avons pas de connaissance de ces langues, nous estimons que la proposition des parents est légitime et fait autorité (Traverso 2002). Par ailleurs, en tant qu'enseignante et chercheuse, nous souhaitons reconnaître les parents comme experts de leurs langues, et adopter une posture dans laquelle « le chercheur n'est pas en position de surplomb, il agit *avec* ses interlocuteurs qui ne sont pas des objets d'enquête mais des acteurs » (Canut C. et al. 2018 : 115). Pour le romani nous avons réécrit certains mots à l'aide d'ouvrages sur la langue (Heinschink et Krasa 2010; de Gila-Kochanowski 1994). Pour le dari, nous avons dû avoir recours à posteriori à une locutrice de la langue capable de l'écrire translittérée en caractères latins, car les deux personnes qui avaient enregistré les traductions n'avaient qu'une connaissance orale de la langue. L'arabe a été transcrit par les parents traducteurs en caractères latins. Il n'existe pas de modèle unifié de translittération de l'arabe (Perrin 2016), mais les arabophones ont l'habitude de l'écrire dans l'écriture latine: certaines lettres arabes sans équivalent sont transcrites par des chiffres en langage sms en usage en Europe (Saadane et al. 2016). Concernant le kabyle, la mère de Jamila a pendant longtemps hésité à transcrire, n'ayant qu'une connaissance orale du berbère et ne se sentant pas légitime pour l'écrire, puis, lors de l'entretien de fin de recueil, elle a accepté de proposer une écriture phonétique.

Tchicaya disait, parlant de langues africaines, que « ce n'est pas un paradoxe que de dire que les langues sans écriture s'écrivent » (1964: 162). Il précise que les missionnaires en particulier ont bricolé des systèmes d'écriture qui puissent recouvrir les sons de la langue. Nous avons procédé de même, ce qui peut paraître inapproprié dans le cadre d'une thèse en sciences du langage, mais, ainsi que le défend Detey (2007), nous avons fait ce choix pragmatique qui permet de répondre à deux préoccupations: pour la recherche, de favoriser un accès aisé aux énoncés des paroliers en usant de modes d'écriture non normés, et pour le lecteur, de donner « une idée de ce qui est réellement prononcé » (Traverso 2002 : 89) sans pour autant recourir à un codage phonétique difficile à lire. L'ensemble des transcriptions des traductions d'un parolier forme alors un corpus parallèle dont voici un exemple :

**Tableau 37 : Exemple d'un corpus de transcription d'un parolier**

FRANCAIS	ALBANAIS	ARABE	BOSNIAQUE	POLONAIS	RROMANI	SHIMAORE
La moufle	Mitra	SebaEiyat	Rukavica	Rękawiczka	I rukavica	
Il était une fois...	Një herë e një herë	Kan ya ma kan	Jednom davno	Pewnego razu	Sasa jekh drom	Hale halele
Une grenouille	Një bretkosë	A jrana	Jedna žaba	Žaba	Jekh žamba	Shiwatrotro
La grenouille dit:	thotë bretkosa	A jrana	Žaba kaže	Žaba powiedziała	I žamba phenel	Shiwatrotro arongwa
J'ai froid!	Jam i ftohte	Fiya el berd	Ja sam hladna	Jest mi zimno	Šilyavav	Niskiya baridi
J'ai chaud!	Jam nxehtë	Fiya esehd	Ja sam vruča	Jest mi ciepło	Si manzi tatipe	Niskiya hari
Nous avons chaud!	Jemi nxehtë	Fina esehd	Mi smo vrući	Jest nam ciepło	Si amenzj tatipe	Rissu kiya hari
Le lapin arrive.	Arrin një lepur	Al 9anab ja.	Jedan zec je došao	Przyszedł królik	Jekh šošoj avol	Sungura assuja
Ils disent:	Ata thonë	Galou	On je rekao	Mówią	Von vaçaren	Wassu rongwa
Un hérisson	Një iriq	Al 9anfoud	Jež	Jež	Jekh kanzaùri	Landra
Une fourmi	Një milingonë	A nemla	Jedna buba	Mrówka	Jekh çir	Tsussu
Nous avons froid!	Jemi te ftohte	Fina el berd	Nama je hladno	Jest nam zimno	Si amenzj šil	Rissu kiya baridi

### 5.1.7.2 Transcription des énoncés plurilingues dans CLAN

Il faut distinguer ici deux types d'énoncés, ceux issus de l'écoute des paroliers (les énoncés de l'ipad ou les répétitions de ces énoncés), qui ont tout simplement été retranscrits exactement sous la même forme que ceux figurant dans le tableau ci-dessus ; et ceux qui résultent d'une alternance de langues par les locuteurs. Comme nous l'avons exposé plus haut, les mots d'une autre langue que le français, langue la plus utilisée du corpus B, sont précédés de crochets mentionnant le nom de la langue, comme par exemple [- bos] pour le bosniaque, nous conformant au manuel (MacWhinney 2000/2018a : 31).

Dans l'en-tête listant les langues utilisées dans la transcription (« @languages »), la langue figurant en première position est toujours le français car « the first code given is for the language used most frequently in the transcript »<sup>198</sup> (op. cit. : 31). Dans toutes les captations, les en-têtes placent le français en première position, et ensuite toutes les langues présentes dans l'activité captée, langues qui peuvent être assez nombreuses et qui ne concernent pas forcément chaque locuteur pris individuellement. Or l'ordre d'acquisition des langues n'est pas forcément le même pour tous les enfants qui participent à une même activité filmée ; par exemple les langues présentes dans la captation seront le français, le shimaore et le kibushi, mais un enfant aura le shimaore en L1 et le français en L2, et un autre enfant de ce groupe sera locuteur du français L1 et comprendra le kibushi sans le parler.

CLAN offre aussi la possibilité de coder les mots isolés de la même manière que les formes particulières avec la marque terminale « @s:ara » les trois lettres représentant le code langue (MacWhinney 2000/2018a : 98). Dans un souci de simplicité de lecture, nous n'avons pas eu recours à cette possibilité, ce qui a comme inconvénient de ne pas pouvoir marquer la fin de l'extrait dans une autre langue, comme dans les exemples suivants :

- « [- swb] Nissu diya (.) il mange à la cantine » (HOU-jan21-LHb, 162) ;
- « il a dit [- ara] Ghloubet et ça veut dire il est fatigué » (LIL-jan21-LH, 195) ;
- « 140 [- ara] gel al madrassa l'école » (YAS-mai21-LH, 140).

Cependant il est quelquefois difficile d'identifier la langue à laquelle appartient un mot du fait de la proximité socio-linguistique des aires d'usage de ces langues et des nombreux emprunts par les locuteurs (Léglise 2018 ; Li 2018) : difficile de dire par exemple dans notre corpus si certains mots ressortent du bosniaque ou du romani pour les locuteurs d'ex-Yougoslavie, ou de l'arabe, du berbère ou du français pour les familles d'origine maghrébine.

Par ailleurs, lors de la transcription sur CLAN se sont posés de fréquents problèmes d'interprétation des énoncés prononcés par les enfants à cause d'homophonies (Pallaud 2003: 67) translingues. Par exemple, dans la captation ANJ/ZAKsep20-LH, plusieurs énoncés montrent des confusions possibles entre le romani et le français : Abdallah dit-il « mande » (ligne 202), ce qui signifie *chez moi* en romani (Heinschink et Krasa 2010 : 17) ou *manger* ? Les mots suivants constituent d'autres sources possibles de confusion : « ici » avec le mot romani « si », qui est la copule à la 3ème personne au singulier ou au pluriel (op. cit. : 40) ; ou « ça » avec « sa » qui signifie *tout* (op. cit. : 150). Voici un autre exemple de possible confusion : entre l'arabe « wa » (oui) et le français « ouah » (LIL/YAS-sep20-LH, lignes 88 et 102). Deux phénomènes jouent ici, l'homophonie et la prononciation quelquefois approximative d'enfants très jeunes qui de plus peuvent faire des alternances codiques, car « pour eux, point de « langues » au pluriel : ils parlent, c'est tout. En faisant feu de tout bois » (Wharton 2006 : 21).

---

198 « le premier code indiqué correspond à la langue la plus fréquemment utilisée dans la transcription » (notre traduction).



Les différentes formes de transcription que nous venons de décrire répondent ainsi à des contraintes méthodologiques et à des objectifs différents, nous les reprenons dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 38 : Les différents types de transcription**

<b>Types de données</b>	<b>Procédés utilisés</b>	<b>Codes de transcription</b>
<b>Dans les paroliers (corpus A) :</b> Enregistrements de traductions de phrases dans différentes langues	Transcription par les locuteurs eux-mêmes (langues souvent écrites dans d'autres alphabets ou ne disposant pas d'une écriture standardisée)	- Différents pour chaque langue et liés à la compétence de l'informateur - Nécessitant souvent une translittération
<b>Dans les captations vidéos des interactions (corpus B) :</b> - Énoncés issus de l'écoute des paroliers - Énoncés dans d'autres langues que le français	- Utilisation des transcriptions du corpus A - Visionnage des captations avec les parents qui ont traduit et transcrit	- Conventions CLAN et respect de la transcription faite par les parents - Idem
<b>Dans les entretiens (corpus C) :</b> - Longs énoncés des parents dans une autre langue (quand présence d'un traducteur) - Quand le témoin est bilingue, quelques mots dans une autre langue	- Pas de transcription des paroles du parent, seulement de la traduction elle-même - Transcription faite par le locuteur lui-même lors de l'entretien, ou à posteriori, à la demande du chercheur	- Selon la convention de codage des entretiens

La transcription a représenté une part conséquente du travail de thèse. Par ailleurs il a fallu réfléchir à différents modes de transcription en fonction du type d'observables à transcrire. La transcription du corpus B, même si elle suivait un chemin bien balisé par les concepteurs du logiciel CLAN, a posé un certain nombre de questions méthodologiques, qu'il convenait d'exposer ici, du fait de la difficulté de sa prise en main, de l'âge des locuteurs et du caractère multilingue des données, entre autres. Nous pensons par ailleurs, à l'instar de Benazzo et Leclercq, qu'« il est essentiel de documenter avec précision et transparence la méthodologie adoptée, pour le recueil des données comme pour leur transcription, leur annotation et leur description chiffrée, car cela garantit leur fiabilité, leur comparabilité avec d'autres études, et permet leur réplique » (2021 : 64).

La transcription ne constitue que le début du travail d'analyse, nous allons exposer dans la section suivante notre méthodologie d'analyse proprement dite.

## 5.2 Les méthodes d'analyse

*« L'objectif est de garder une continuité entre le travail de recueil des données, les analyses et les hypothèses théoriques que les données vont inspirer. Ainsi, la théorie sera nourrie de l'observation réelle des faits de langue en contexte » (Morgenstern et Parisse 2017 : 13).*

Cette section expose la méthodologie d'analyse déployée dans cette recherche. Nous parlerons ici surtout de l'analyse du corpus principal, celui des interactions (corpus B), en lien cependant avec les autres corpus. En effet, de nombreux éléments des paroliers (corpus A)

figurent dans les captations. Quant au corpus C des entretiens avec les parents, il nous a permis de dresser, pour chaque étude de cas, un portrait de l'enfant et de sa famille, qui éclaire l'analyse des interactions. Le corpus C est fondamental dans notre approche et répond au « souci de décrire l'environnement langagier de l'enfant avant même d'analyser ses propres usages » (Ghimenton 2008 : 214).

Précisons par ailleurs que deux types d'analyse ont été réalisés. Dans cette section nous décrivons la méthodologie d'analyse des productions linguistiques. Cependant, un autre type d'analyse a été mis en œuvre, plus proprement sociolinguistique, à savoir l'analyse du contenu des entretiens du corpus C, dont il sera question dans le chapitre 7.

Notre démarche vise à appréhender comment chaque enfant franchit les étapes de développement de façon singulière, en fonction de l'input auquel il est exposé, les énoncés prononcés constituant des indices du travail cognitif entrepris par l'enfant pour analyser ce qu'il entend et reconstruire la langue pour lui-même : « il s'agit d'observer ce que l'enfant dit, à partir de ce qu'il entend dans son entourage, ce qui reflète ses capacités cognitives » (Canut 2004 : 11). Nous avons procédé dans des études fines, « manuelles », captation par captation, interaction par interaction. Nous exposons dans un premier temps ce mode d'analyse des productions enfantines et de leur progression dans le temps. Cette analyse qualitative repose également sur des panoramas généraux du développement langagier établis pour chacune des études de cas. Le logiciel CLAN nous a permis de comptabiliser les paramètres choisis et de dresser des tableaux quantitatifs sur l'ensemble des captations de chaque enfant, mettant en regard les activités avec ou sans langues héritées (LH). Cette analyse quantitative, exposée dans un deuxième temps, nous a été utile pour montrer des tendances, par exemple une utilisation plus ou moins forte des répétitions ou des gestes verbaux et leur évolution dans le temps.

### 5.2.1 Des analyses qualitatives longitudinales

*« L'analyse qualitative est une activité fascinante. À l'entrée, une masse imposante de données brutes — notes de terrain, transcriptions d'entrevues, documents divers — ; à la sortie, une description et une analyse minutieuses d'un phénomène savamment questionné. Entre les deux, une activité longue et patiente d'interprétation passant par une série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions toujours plus éclairantes, toujours mieux intégrées. Mais peut-on la décrire, l'examiner elle-même, cette activité d'analyse? Est-il possible d'en cerner les opérations les plus courantes, d'en dégager l'algorithme de façon à pouvoir s'en imprégner plus profondément, la mener de façon plus consciente, voire en améliorer des aspects? » (Paillé 1994 : 147).*

Pour rappel, notre analyse vise, premièrement, à appréhender les processus d'appropriation du français langue seconde et, deuxièmement, à chercher si cette appropriation est facilitée quand les interactions incluent les langues premières. Pour répondre à notre question 1, à savoir « de quelle manière des enfants de 3-5 ans scolarisés à l'école maternelle française peuvent-ils se saisir d'éléments de français langue de l'école et se les approprier? », nous avons entrepris 10 analyses qualitatives longitudinales du développement du français. Puis, pour répondre à notre question 2, à savoir, « l'appropriation du français sera-t-elle facilitée si les interactions langagières proposées par les adultes et les activités de classe incluent les 2 langues, et si des liens explicites sont faits entre LH et FE ? », nous avons examiné de façon systématique les tours de parole qui suivent

l'écoute des enregistrements en LH et étudié la façon dont les enfants s'en emparent. Nous présentons successivement ces deux aspects dans les sections qui suivent

### 5.2.1.1 Analyses longitudinales de l'appropriation du français

L'analyse longitudinale du développement du français a débuté par une organisation des données. Une commande de CLAN permet de sélectionner facilement les lignes que l'on souhaite voir apparaître dans une transcription, comme, par exemple, uniquement les lignes principales, ou uniquement les tours de parole d'un locuteur, avec ou sans les lignes dépendantes. Nous avons ainsi pu constituer des inventaires recensant toutes les productions orales recueillies pour chaque enfant sur toute la durée d'observation, ces listes constituent la base de l'« analyse syntaxique » des énoncés de l'enfant (Canut 2000 : 157) et permettent une analyse longitudinale du développement langagier pour chaque étude de cas.

Puis nous avons cherché à repérer dans ces tableaux comment une même construction syntaxique se développait et s'enrichissait. Cette étape du travail ne s'est pas déroulée selon ce qui mériterait de s'appeler une méthode, mais dans une observation fine, faite d'allers et retours incessants dans les captations, qu'on peut décrire comme une longue « *étude de détail*, mot à mot et stylo en main, pour repérer des oppositions, des récurrences, des enchaînements, des listes, des répétitions, des variations, etc » (Rispaill 2011 : 172).

Comme explicité plus haut (sections 1.2.8 et 2.2.6 ; tableaux 5 et 9), nous pouvons établir des parallèles entre trois cadres théoriques. Les deux premiers décrivent le développement linguistique en L1, il s'agit de la linguistique de l'acquisition (Canut et al. 2012 : 43-44 ; Lentin 1998/2009) et des théories basées sur l'usage (Tomasello 2015 ; Dabrowska et Lieven 2005), le troisième concerne les quelques études existantes portant sur l'acquisition bilingue précoce de l'anglais L2 (Wong Fillmore 1979 ; Tabors 1997/2008 ; Saville-Troïke 1987, 1988). Ces auteurs décrivent des étapes de développement similaires, dans des terminologies différentes. Le tableau ci-dessous reprend les termes que nous utilisons pour décrire le développement linguistique des enfants observés.

Tableau 39 : Grille des terminologies retenues pour l'analyse

Repères dans l'évolution du langage entre 2 et 7 ans (Canut et al. 2012 : 43-44, 2018, 2021)	Evolution langagière en L1 (Tomasello 2015 ; Dabrowska et Lieven 2005)	Développement L2 précoce ( Wong Fillmore 1979 ; Tabors 1997/2008 ; Saville-Troïke 1987, 1988)
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mots isolés</li> <li>■ Constructions simples, de 2 à quelques mots</li> <li>■ Constructions simples multiples, juxtaposées ou coordonnées, et capacité à raconter une petite histoire</li> <li>■ Énoncés avec une construction complexe ; expression d'idées plus abstraites et décontextualisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Énoncés de 1-2 mots / holophrases</li> <li>● Schémas-pivots (structure mot pivot avec slot)</li> <li>● Constructions basées sur l'item Inventaire de constructions indépendantes liées au contexte, juxtaposées ou emboîtées</li> <li>● Constructions complexes et plus abstraites</li> <li>● De plus en plus de généralisation et d'abstraction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilisation L1 (<i>dilingual discourse</i>)</li> <li>● Période non verbale (<i>silent period</i>)</li> <li>● Holophrases et chunks en situation (<i>telegraphic speech</i>)</li> <li>● Combinaisons de chunks et de mots, selon le modèle <i>frame-and-slot</i></li> <li>Discours formulaique (<i>formulaic speech</i>)</li> <li>● Usage « créatif » de la L2 (<i>productive language use</i>)</li> </ul>

Au cours de l'analyse, nous utiliserons certains termes en référence à ces cadres théoriques. Pour mémoire, un *chunk* est un ensemble de mots mémorisés comme un bloc (section 1.2.4), et un *slot* un élément mobile qui vient s'insérer en le précisant au sein d'un cadre, ou *frame* ( section 1.2.4). Notons que le concept de *frame-and-slot* est de notre point de vue équivalent à celui de *schéma-pivot*. Dans les analyses, nous indiquerons les modèles *frame-and-slot* en italiques de la façon suivante : « *frame SLOT* », le slot en capitales, le cadre en minuscules. Nous parlerons aussi de l'usage « créatif »<sup>199</sup> de la langue, *créatif* étant mis entre guillemets, quand nous l'entendrons au sens de *productive* dans « productive language use » (Tabors 1997/2008 ; section 2.2.5). Le stade « créatif » correspond au moment où l'enfant construit ses propres phrases.

A partir de l'inventaire des productions langagières de chaque enfant, nous avons cherché, dans une analyse longitudinale, à montrer comment il construit la syntaxe du français au fur et à mesure que ses énoncés s'allongent, à partir de deux types d'analyses distinctes mais complémentaires.

Partant du cadre théorique de la linguistique de l'acquisition (première colonne du tableau), nous avons repéré la progression dans la construction de la phrase : des constructions simples, aux constructions simples multiples juxtaposées ou coordonnées, puis aux constructions complexes comprenant une complexité syntaxique (Canut 2000 : 160-161 ; Canut et al. 2012 ; 2018 ; 2021). Prenons l'exemple de l'évolution d'Abdallah sur trois périodes successives. En période 2, ses productions correspondent au début de l'étape des constructions simples ; il produit par ailleurs un seul énoncé comportant deux verbes juxtaposés. En période 3, ses phrases simples se sont allongées et enrichies et comportent désormais sujet, verbe et complément ; il fait une tentative de construction complexe. En période 4, Abdallah commence à produire toujours majoritairement des constructions simples coordonnées.

**Tableau 40 : Exemple d'évolution syntaxique selon la linguistique de l'acquisition**

Période 2	Période 3	Période 4
manger. lui manger lui. lui va manger. oui bien mangé	a@fs mangé (.) ça. m@fs prend m@fs bain. ε@fs met a@fs de l'eau. après on rentre dans n@fs maison.	moi j'ai mangé un pomme. elle a trop mangé. elle a plus faim. moi j'ai pas l'attrape.
a mangé va voler	c'est ça j'ai dit moi.	après j'ai yyy prendre après je veux pas prendre. ε@fs peut pas après le@fs tombe.

D'autres éléments que le type de construction ont également été repérés, comme l'apparition de nouveaux temps de conjugaison, des questions, de certains introducteurs de complexités qui permettent de situer l'enfant dans son évolution langagière, d'après la grille ci-dessous, construite à partir de celles de Canut et al. (2012 : 43 ) et de Canut et al. (2018 : 113-114). Ici ne figurent que les étapes observées dans notre corpus. Nous avons par ailleurs préféré reprendre la numérotation de 2012, plus à même de nous fournir des outils de description adaptés au corpus dans la mesure où elle comprend une étape supplémentaire au début<sup>200</sup>. Ces deux grilles sont par ailleurs basées sur les mêmes descripteurs et les étapes se chevauchent et s'inscrivent dans un même continuum.

199 Notre traduction de « productive » dans l'expression « productive language use » (Tabors 1997/2008).

200 La grille de Canut et al. (2018) regroupe dans une seule étape les étapes 1 et 2 de Canut et al. (2012).

**Tableau 41: Evolution de la production langagière, repères utilisés dans l'analyse**

<p><b>Etape 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Enoncés contenant des constructions relevant de la « phrase simple », comportant de un à quelques mots « <i>il mange</i> » ou « <i>viens ici !</i> »</li> </ul>
<p><b>Etape 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Production de constructions simples associant plusieurs idées juxtaposées ou coordonnées par des connecteurs comme <i>et, puis, alors</i> « <i>il shoote dans le ballon et il va loin</i> »</li> <li>■ Les enfants disposent d'un vocabulaire courant ; Ils deviennent capables de raconter une petite histoire.</li> </ul>
<p><b>Etape 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Production d'énoncés comportant une seule construction syntaxique complexe « <i>il veut rentrer dans sa chambre</i> » « <i>elle trouve que c'est drôle</i> » <i>constructions avec pour + infinitif, parce que, quand, si, qui</i></li> <li>■ Compréhension des questions Qui? Quoi? Qu'est-ce que?</li> <li>■ Utilisation du passé composé et de l'imparfait</li> <li>■ Expression d'idées qui ne renvoient pas à une réalité immédiate et concrète: « <i>J'espère que Tonton viendra demain.</i> »</li> </ul>

Nous avons analysé par ailleurs comment l'enfant construit à partir de ce qu'il sait déjà et élabore petit à petit des modèles syntaxiques, ou autrement dit, comment il complexifie progressivement ses constructions par juxtaposition ou emboîtement (modèle « frame-and-slot »), selon les modèles des théories basées sur l'usage pour la L1 et ceux des études plus anciennes décrivant les mêmes phénomènes pour la L2. Pour ce faire, nous avons cherché dans les captations successives les énoncés comportant un même verbe. Ce verbe, accompagné d'éléments différents, fait office de schéma-pivot, puis le modèle de construction est transféré à d'autres verbes (construction item-based). Le tableau ci-dessous offre un exemple de cette démarche : nous avons recensé les productions construites à partir du verbe *manger* par Abdallah sur trois périodes successives, puis observé qu'Abdallah utilise aussi ce modèle de construction transitive avec d'autres verbes. Autrement dit, l'observation a porté sur une forme de reprises : celle d'énoncés déjà dits précédemment et qui se complexifient progressivement.

**Tableau 42 : Exemple de construction d'un modèle syntaxique selon les théories basées sur l'usage**

Période 2	Période 3	Période 4
<b>Constructions avec « manger »</b>		
<p>manger. lui va manger. lui manger lui. manger lui. va manger lui. lui manger lui. manger cerise ε@fs mangé. α@fs mangé [vev]. ça lə@fs mange. et ça l@fs va manger. oui bien mangé manger wə@fs [- rmn] <b>pabay.</b></p>	<p>@fs mangé (.) ça.</p>	<p>elle mange ø@i ça. après a@fs mange. e@fs manger un pomme. moi aussi j'ai mangé. moi j'ai mangé un pomme. elle a trop mangé. elle a pas mangé. j'ai tout mangé un pomme. j'ai tout mangé ça. i@fs va pas manger.</p>

Transfert du modèle à d'autres verbes transitifs		
	jɛn@fs donné. zɛ@fs dit ça. je ouvre (...) ça. ɛ@fs met a@fs de l'eau.	moi j'ai pas l'attrape. moi j'ai vu pomme [- rmn] pabaj. Mais moi j'écris Abdallah ici là.

Cette comparaison a été facilitée par le fait que certaines captations portaient sur le même support et qu'on pouvait retrouver d'une période à l'autre les mêmes types de constructions qui avaient évolué. Ainsi dans l'exemple ci-dessus, les activités des périodes 2 et 4 portent sur le même support, celui de la chenille qui mange divers fruits, ce qui explique le nombre important d'occurrences du verbe *manger*. Il s'est trouvé dans de nombreux cas que le modèle frame-and-slot prenait aussi la forme d'énoncés mixtes, comportant des éléments linguistiques de LH et de FE, sous forme d'« alternances codiques » (Alby 2013). Deux exemples figurent dans les productions d'Abdallah ci-dessus (les mots en rouge sont du romani), mais Abdallah recourt peu à la L1. Yasar en revanche produit de nombreux énoncés mixtes tels que « gel al madrassa l'école » ou « i@fs manger zebda et khomèz » (YAS-mai20-LH ; 140 et 63). Nous avons examiné les constructions de ce type dans le cadre de la construction du français, en nous intéressant au « rôle qu'elles [les marques transcodiques] peuvent jouer comme relais ou appuis dans les efforts de formulation en L2 » (Py 1991 : 152).

Le développement de chaque enfant est ainsi observé, et un tableau synoptique rend compte de cette évolution.

### 5.2.1.2 Evaluer l'impact du translanguaging

Après avoir observé comment l'enfant fait pour construire le français, nous avons cherché comment il établit des liens entre LH et FE. Autrement dit, les enfants observés utilisent-ils le translanguaging et comment? Et quelles sont les différentes stratégies observées en fonction de la place des enfants dans le continuum?

Si le développement d'une L2 est analogue au développement monolingue d'une L1 en termes de processus (Ellis 2001 ; Canut 2013), il existe aussi des différences qu'il convient de mettre en évidence. L'enfant s'appuie sur ce qu'il sait déjà, et ce « déjà-là » peut être « un tremplin dans la construction d'une L2 » (Berthoud et Py 1993 : 92). Le translanguaging peut-il contribuer à étayer la construction de la L2 ? Et à quoi sert-il dans le cas des enfants qui parlent le français comme L1 ?

Nous investiguerons sur cette question en examinant nos données de deux façons :

- En comparant les façons de faire des enfants entre les activités avec ou sans LH : que font-ils des LH quand elles sont présentes dans l'activité ? Les tableaux récapitulants les paramètres LME, les types de mots, gestes et répétitions nous permettront de comparer les situations avec ou sans LH et d'évaluer si les situations incluant la LH induisent des modifications et lesquelles.

- En analysant la configuration des interactions qui suivent immédiatement l'écoute des énoncés en LH, à des temps différents de l'expérimentation. Les réactions à l'écoute des paroliers ont été étudiées de façon systématique pour chaque enfant du continuum au début et à la fin de l'expérimentation (et pour un temps intermédiaire pour certains enfants). Un codage de ces réactions s'est élaboré au fur et à mesure de l'analyse à partir de ce qui apparaissait dans les données. Selon une méthodologie de théorisation ancrée, ce n'est que lors de l'analyse des dernières captations que la liste des codes a pu prendre une forme définitive. Les réactions des enfants se produisent soit en LH, soit en FE, ou portent sur la LH

ou sur le FE, selon des modes différents qui surviennent à des moments différents de l'expérimentation et apparaissent dans un ordre relativement stable, ce qui nous a permis de les classer dans 3 rubriques que nous désignerons par :

- réaction neutre ou sans réaction,
- réactions en ou à propos de la LH,
- réactions en ou à propos du FE.

Nos catégories sont rangées dans le tableau ci-dessous, accompagnées d'exemples :

**Tableau 43 : Codage des réactions après l'écoute des paroliers en LH**

L'enfant...	code	exemples
- ne réagit pas, se désintéresse, regarde ailleurs, ne montre aucune expression sur son visage.	<b>neutre</b>	
- s'intéresse au locuteur qui a réalisé l'enregistrement.	<b>Locuteur</b>	« C'est maman » ou « c'est qui ? », ou l'enfant confirme que sa maman parle telle langue
- s'intéresse et réagit, accueille ou confirme l'énoncé en souriant, ou en l'approuvant d'un mot ou d'un geste, emblème ou iconique ; il le ratifie, le valide.	<b>Valide LH</b>	« Oui » ou approbation d'un signe de tête
- répète tout ou partie de l'énoncé en LH.	<b>Répète LH</b>	
- commente en LH ou raconte un évènement en rapport de sens avec l'énoncé écouté.	<b>Commente LH</b>	« [- fuf] Doombi ne ngaara thioubalel » (= <i>des souris il y en a dans le village</i> )
- approuve, confirme la traduction en français proposée par l'enseignante ou un camarade.	<b>Valide trad FE</b>	Réponse « oui » à la question : « [- skg] voalavo (.) c'est les souris ? »
- répète tout ou partie d'un commentaire en français produit par l'enseignante ou un autre enfant après l'écoute de l'enregistrement.	<b>Répète FE</b>	
- commente, ajoute des précisions ; il peut s'agir d'une description de l'illustration du parolier ou d'une « traduction » de l'énoncé en LH.	<b>Commente FE</b>	« [- swb] Nissu diya (.) il mange à la cantine » « ça veut dire qu'elle joue ! »
- produit un discours plus général que dans le codage « locuteur » : sur la langue elle-même, son usage en famille, les usages d'une expression.	<b>Discours épilinguistique</b>	« oui parce que ma maman i@fs parle en langue (.) en mahorais » « ma maman elle me dit toujours [- ara] hamdoullah si on a fini »

Les catégories s'organisent selon un axe vertical qui va d'un moindre engagement dans l'activité avec la catégorie réaction « neutre » à un intérêt et des commentaires demandant de plus en plus de maîtrise du français. Ainsi, il est plus difficile pour l'enfant de produire des commentaires que de répéter un énoncé, et plus difficile de répéter que de juste accuser réception après une écoute. Soulignons que ce que nous caractérisons comme des « commentaires » en FE s'apparentent souvent à des traductions en français, mais nous avons préféré parler d' « équivalent linguistique » car il est souvent très difficile dans le contexte des activités LH observées, de déterminer si la production de l'enfant est un commentaire de l'image du parolier, un commentaire de la traduction, souvent donné par l'enseignante en amont, ou véritablement une traduction. C'est pour cette raison que nous avons par prudence préféré la désignation plus large de « commentaire ». Les discours épilinguistiques, quant à eux, peuvent difficilement être produits en deça de l'étape 3 de

complexification de la syntaxe permettant l'expression d'énoncés plus abstraits (Canut et al. 2012).

## 5.2.2 Analyses quantitatives par études de cas

CLAN permet d'effectuer différentes opérations sur le corpus, que nous décrivons dans cette section.

### 5.2.2.1 Quantification de certains paramètres

Grâce à CLAN, nous avons pu obtenir le calcul de la longueur moyenne des énoncés (LME), indice du degré de construction de la langue. Le logiciel permet aussi de comptabiliser les types de gestes utilisés, les types de répétitions et en quelle langue, le nombre de types de mots en obtenant la liste des mots, pour un locuteur donné, et pour chaque captation. Ces paramètres sont détaillés dans le tableau-dessous dans lequel nous précisons la commande CLAN utilisée et le type de résultats obtenus, ici pour une captation faisant partie du corpus d'Abdallah (noté ABD).

Tableau 44: Procédures utilisées pour la quantification des paramètres

	Longueur moyenne des énoncés	Gestes	Répétitions	Types de mots
<b>Commande CLAN utilisée</b>	mlu @ +t*ABD -t%mor +sxxx +syyy PUIS freq @ +t*ABD +o +sxxx +syyy +s0	freq @ +t*ABD +t%gpx	freq @ +t*ABD +t%rep	freq @ +t*ABD +o
<b>Résultats obtenus pour ABD-oct19-LH</b>	LME : 1,256 nombre d'énoncés verbaux = 39, nombre total de mots = 49 Nombre d'énoncés particuliers : 2 xxx, 5 yyy, 0 nuls	5 BD <sup>201</sup> 6 BI	12 fra <sup>202</sup> 12 rmn	31 (10 types LH)  0 filler
<b>Remarques</b>	Les énoncés avec yyy ou xxx sont comptés dans le nombre d'énoncés, mais pas les énoncés nuls			On obtient également la liste des types

Le calcul de la longueur des énoncés prend en compte tous les mots, quelque soit la langue, puisqu'aucun signe ne permet de les distinguer dans les énoncés - rappelons que seul le début de l'extrait prononcé dans une autre langue est signalé. Mais il est aisé de les retrouver dans la liste des types de mots, ainsi que les autres formes particulières. Comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous, cette liste range les types de mots dans l'ordre décroissant du nombre d'occurrences :

« 8 oui 5 Lulu 4 <u>šošo</u> 3 debout 2 dans 2 l'eau 1 <u>ćelen</u> 1 <u>žòlka</u> 1 əbm@o (...) »
--

201 B pour combinaison Bimodale – D pour Déictique – I pour Iconique  
202 fra pour français – rmn pour romani



Il est possible de distinguer les types de mots en LH (soulignés dans l'exemple), ainsi que les fillers, onomatopées ou autres formes particulières.

La LME a été calculée en tenant compte des énoncés incompréhensibles (xxx) et de ceux qui ont été assortis d'une transcription phonétique (yyy). Nous expliquons plus bas pourquoi nous avons fait ce choix. Nous avons également quantifié les énoncés particuliers (xxx, yyy, et nuls) qui peuvent constituer un indicateur concernant la prononciation ou un indice du développement langagier.

Les gestes sont comptés par types en distinguant les gestes seuls (G) ou en combinaisons bimodales (B), les déictiques (D), emblèmes (E), ou iconiques (I). Nous n'avons pas tenu compte pour l'analyse de la distinction redondant/supplémentaire. D'une part il est quelquefois difficile de trancher sur ce type de fonction lors de la transcription, et nous n'étions pas sûre de notre codage, mais surtout, les catégories G/B et D/E/I sont suffisantes pour appréhender le stade d'évolution.

Le comptage des répétitions s'est fait initialement sur un double critère : le caractère partiel identique ou d'extension et le critère de la langue, ces critères n'étant pas liés. Nous sommes revenue sur toutes les transcriptions pour lier ces deux critères, mais en définitive le critère le plus intéressant lors de l'analyse a été la langue dans laquelle s'effectuaient les répétitions, leur fonction pouvant être différente en fonction de la langue.

Des tableaux récapitulent ces paramètres pour chaque étude de cas en mettant en regard les captations d'une même période qui se distinguent par le fait qu'elles incluent ou non les LH. Ci-dessous figurent, en guise d'exemple, les premières lignes du tableau concernant l'étude de cas d'Anja :

**Tableau 45 : Quantification des paramètres - Corpus Anja (tableau partiel)**

ANJA 12/2016	LME, nombre d'énoncés verbaux, nombre de mots <sup>203</sup>		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (en LH)	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
ANJ-sep19-FE 2;08	1.615 én. = 13, 2 nuls	1.238 én. = 21, 6 nuls	2 GI	1 GD	3 fra	0	16 (7 LH)	16 (6 LH)
ANJ-oct19-LH 2;09	mots = 21 6 yyy 3 xxx	mots = 26 7 xxx 5 yyy	4 BD	2 GI				
			1 BE	5 BD				
			2 BI	4 BI				
ANJ-déc19-LH 2;11		1,600 én. = 15, 12 nuls mots = 24 3 xxx 1 yyy		1 GD 4 GE 13 BD		1 rmn		11 (3 LH)
ANJ-sep20-LH ANJ-sep20-FE 3;08	1.933 én. = 15, 9 nuls mots = 29 5 xxx	2,211 én. = 19, mots = 42 2 xxx 2 yyy	2 GD	7 BD	2 fra	4 fra	20 2 fillers	24 (1 LH) 5 fillers
			4 GE					
			1 GI					
			5 BD					
			1 BE					
			1 BI					

Les tableaux chiffrés LME/gestes/répétitions/types nous ont permis d'identifier des régularités ou des originalités dont nous avons cherché la cause dans les captations pour essayer de comprendre quels phénomènes ils recouvrent.

203 Dans le cas où le nombre d'énoncés nuls, incompréhensibles (xxx) ou difficiles à interpréter (yyy) était important, nous l'avons mentionné dans le tableau.

### 5.2.2.2 Questions autour des modes de calcul de la LME

La LME peut refléter des réalités très différentes en fonction de son mode de calcul. Nous présentons ici les questions que ce calcul a posées lors des analyses.

Le calcul de base de la LME (MLU en anglais) « mlu @ +t\*ABD -t%mor » ne prend pas en compte les énoncés dans lesquels il y a des parties incompréhensibles – qu'ils soient transcrits phonétiquement avec « yyy » ou avec « xxx » car « xxx, yyy and www are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts »<sup>204</sup> (MacWhinney 2000/2018b : 18). Il suffit que l'énoncé contienne une portion « yyy » ou « xxx » plus ou moins longue, pour qu'il soit retiré du calcul dans son entier, et que les mots avérés qui le composent ne soient pas comptés non plus.

Or pour certains enfants, les mots non interprétables peuvent être très nombreux. Ainsi, dans les premières analyses concernant Abdallah, dont le discours comprenait un grand nombre d'énoncés incompréhensibles du fait de ses difficultés de prononciation, les chiffres ne reflétaient pas sa compétence linguistique, car un grand nombre d'énoncés n'était pas pris en compte et le calcul portait alors sur un très petit nombre d'énoncés ; de plus certains mots étaient omis.

Un énoncé contenant des portions inintelligibles peut pourtant comporter une vraie phrase parfaitement compréhensible en contexte, comme le montrent les deux exemples ci-dessous :

*ABD: oui xxx (.) assis . %act: puis il montre la chaise quand il dit assis %com: il donne une longue explication en parlant très fort (le xxx est très long) (ABD-oct19-LH ; 218-222)
---

*ABD: yyy Lulu (.) Lulu yyy . %pho: ɔtɔ̃ jyjy jyjy jeteepat %act: il montre l'ipad puis pose successivement ses deux mains sur la table (ABD-oct19-LH ; 137-140)
---

Or Abdallah exprime quelque chose qui est interprétable en contexte. Et il nous a semblé important d'en tenir compte. Il nous a paru problématique d'exclure ce type d'énoncé, à plus forte raison dans un contexte où les énoncés peuvent être incompréhensibles du fait du bilinguisme car prononcés dans une autre langue.

Nous avons alors utilisé la formule « mlu @ +t\*ABD -t%mor +sxxx +syyy » qui permet de faire en sorte que les yyy et xxx soient comptés comme énoncés, mais pas comme morphèmes (MacWhinney 2000/2018b). Le tableau ci-dessous permet de voir la différence entre les deux calculs. Avec la solution adoptée, le nombre d'énoncés augmente ainsi que le nombre de mots, et cela exerce un impact sur le calcul de la LME.

204 « xxx, yyy et www sont EXCLUS du décompte des énoncés et des morphèmes » (notre traduction).

**Tableau 46: Comparaison de deux types de calcul de la LME – Corpus Abdallah**

Abdallah	Calcul initial LME « mlu @ +t*ABD -t%mor »		Calcul adopté comprenant les énoncés incompréhensibles	
	FE	LH	FE	LH
ABD-sep19-FE ABD-oct19-LH	2.556 énoncés = 9, 2 nuls words = 23 6 yyy, 3 xxx	1,333 énoncés = 33 words = 44 5 yyy, 2 xxx	1,471 énoncés = 17 mots = 25	1,256 énoncés = 39 mots = 49
ABD-mar20-LH ABD-mar20-FE	2,150 énoncés = 20, 1 nul words = 43 4 yyy, 3 xxx	2.087 énoncés = 23, 1 nul words = 48 13 yyy, 8 xxx	2.346 énoncés = 26 mots = 61	1.419 énoncés = 43 mots = 61
ABD-mai21-LH ABD-mai21-FE	2.895 énoncés = 19, 1 nul words = 55 8 xxx	2,978 énoncés = 46 words = 137 5 xxx, 5 yyy	3.037 énoncés = 27 mots = 82	3.145 énoncés = 55 mots = 173

Les énoncés nuls en revanche n'ont pas été intégrés dans le calcul de la LME, car ils l'auraient singulièrement fait baisser pour certains enfants. Les énoncés nuls nous ont en effet servi à noter la multimodalité (gestes, actions, mimiques), ils sont donc porteurs d'une signification et peuvent jouer un rôle capital dans l'expression des enfants au début de l'acquisition L2. Nous avons tenu compte de leur proportion dans le nombre d'énoncés quand elle était importante.

Ainsi, en fonction de son mode de calcul, et parce qu'elle n'est qu'une moyenne, La LME peut refléter des réalités très différentes, et dans certains cas il est nécessaire de procéder à d'autres types de calcul. Nous pouvons citer, comme autre exemple, la difficulté que nous avons rencontrée dans l'analyse du corpus de Lilia. L'évolution de la LME chez elle s'est avérée de prime abord contre intuitive. Elle est reportée dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 47 : Quantification des paramètres - Corpus Lilia (tableau partiel, LME)**

LILIA	LME	
	FE	LH
LIL-sep19-FE LIL-oct19-LH	3.400 énoncés = 20 mots = 68	3.000 énoncés = 13 mots = 39
LIL-sep20-LH LIL-sep20-FE	5.304 énoncés = 23 mots = 122	2.615 énoncés = 13 mots = 34
LIL-nov20-LH		4.852 énoncés = 27 mots = 131
LIL-jan21-LH LIL-jan21-FE	3.429 énoncés = 28 mots = 96	3.118 énoncés = 34 mots = 106

La longueur moyenne des énoncés de Lilia est de 3, 4 et 3 en septembre-octobre 2019, quand elle entre en PS. Un an plus tard, en septembre 2020, la captation en français montre une LME de 5.227. Mais la captation en français de la même période montre une LME particulièrement basse : 2,615 (LIL-sep20-LH). Et curieusement dans les dernières captations de janvier 2021, la LME revient au niveau de la première période (autour de 3). Les

captations les plus récentes montrant une LME très faible, nous avons voulu essayer de comprendre pourquoi.

Il est vrai que, si Lilia est toujours très attentive, elle n'est pas toujours très bavarde, elle montre même quelquefois une certaine retenue, ce qui peut entraîner une LME plus basse. On sait par ailleurs que la performance n'est pas toujours le reflet de la compétence, un enfant peut très bien être capable de formulations complexes, mais certains jours, ne s'exprimer que par énoncés courts, soit parce qu'il est fatigué ou que l'activité ne l'intéresse pas. Il se trouve que d'une façon générale pour tous les enfants, les énoncés sont en moyenne plus courts dans les captations filmant l'activité autour du sac ou du parolier *Ma journée*. Effectivement les énoncés traduits peuvent être courts, seulement composés d'un verbe et de son sujet.

Il n'en demeure pas moins que, le même jour dans deux captations montrant des activités différentes (écoute collective LH ou narration individuelle FE) mais portant sur le même thème de *Ma journée*, la performance de Lilia passe du simple au double : 2,615 à 5,304.

Examinons les trois captations dans lesquelles les énoncés sont courts.

Observons tout d'abord les deux captations avec LH - notons que souvent l'activité d'écoute en LH suscite des énoncés moins longs que les activités en FE, car les enfants font alors beaucoup de répétitions d'un mot en LH, ce qui fait baisser la moyenne. Dans la captation LIL-sep20-LH, le nombre d'énoncés n'est que de 13, ce qui ne constitue pas une base suffisante pour une analyse pertinente. Lilia répond par monosyllabes à la plupart des questions posées par l'enseignante, ou elle se contente de compléter des phrases des interlocuteurs par des énoncés à un seul mot (comme juste « chenille ») ou par des morceaux de phrases. Enfin, elle produit quelques énoncés difficilement perceptibles ou tronqués à cause des interventions incessantes de Yasar.

Dans la captation LIL-jan21-LH, on relève 3 « xxx », 1 « yyy », 5 « oui », 7 répétitions de l'arabe ne comportant qu'un seul mot, 2 répétitions de deux et trois mots en arabe, mais en revanche Lilia prononce aussi des énoncés longs comme « mais ma maman i@fs me dit comme ça » (97) ou « il a dit [- ara] Ghlobet et ça veut dire il est fatigué » (94).

Dans la captation en FE (LIL-jan21-FE), nous relevons : de nombreux oui/non (7), 2 « [- ara] ghobes » (lignes 51 et 63), un certain nombre d'énoncés à deux mots comme « du beurre » (38) ou « il dort » (76), mais aussi des énoncés beaucoup plus longs comme « il va manger du beurre avec du pain » (44) ou « il y a une fille et là et lui et elle la fille » (81). La fréquence des énoncés courts fait baisser la LME alors que Lilia est manifestement capable de produire des énoncés longs.

Si l'on recalcule la LME en retirant du total des mots tous les mots en LH, et en ôtant du total des énoncés, tous les énoncés d'un seul mot, les énoncés entièrement en arabe (sans code-switching) et les énoncés incompréhensibles, alors la LME prend des valeurs différentes comme le montre le tableau ci-dessous qui compare les deux modes de calcul.

**Tableau 48 : Comparaison de deux types de calcul de la LME – Corpus Lilia**

LILIA	LME (et nombre d'énoncés verbaux, nombre de mots)		LME recalculée : (total mots – mots LH) : [total énoncés – (énoncés LH + xxx + 1 mot <sup>205</sup> )]	
	FE	LH	FE	LH
LIL-sep19-FE LIL-oct19-LH	3.400 énoncés = 20 mots = 68	3.000 énoncés = 13 mots = 39	5 énoncés = 12 mots = 60	4,714 énoncés = 7 mots = 33
LIL-sep20-LH LIL-sep20-FE	5.304 énoncés = 23 mots = 122	2.615 énoncés = 13 mots = 34	5.714 énoncés = 21 mots = 120	4,25 énoncés = 8 mots = 34
LIL-nov20-LH		4.852 énoncés = 27 mots = 131		5,777 énoncés = 18 mots = 122
LIL-jan21-LH LIL-jan21-FE	3.429 énoncés = 28 mots = 96	3.118 énoncés = 34 mots = 106	5 énoncés = 17 mots = 85	5,625 énoncés = 16 mots = 90

La LME tourne alors autour de 5 et ne montre qu'une légère augmentation sur la période d'observation. Ainsi la LME est un indicateur qu'il convient de manier avec prudence et de mettre en rapport avec les données effectives. Les calculs de CLAN, nous ont été très utiles pour repérer des tendances, mais néanmoins ils ne représentent qu'une petite part de l'analyse, l'essentiel du travail a consisté à étudier finement la réalité des discours prononcés par les enfants.

Ainsi, l'analyse des captations nous permettra d'aboutir à une vue générale sur le développement du français pour chaque cas et de considérer le rôle de la LH dans ce développement. Nous pourrons éclairer cette évolution grâce aux éléments socio-biographiques donnés par les parents.

Cette analyse ne peut prendre sens que *située* en contexte, dans les environnements langagiers qui soutiennent le développement. Nous avons explicité plus haut la très grande variabilité dans les environnements langagiers (sections 1.1.4, 2.1.1 et 2.2.1). Dans les deux chapitres qui suivent, nous décrivons les contextes à des niveaux d'échelle allant du macro au micro : depuis les contextes sociolinguistiques des pays d'origine - décrits grâce à la littérature, géographique, historique, sociologique et sociolinguistique - aux contextes familiaux que nous ont décrit les parents dans les entretiens du corpus C, jusqu'aux portraits des enfants établis à partir du double regard des parents (toujours grâce au corpus C) et de l'enseignante (grâce au journal de terrain). Ces éléments contextuels sont essentiels à la compréhension du développement langagier (section 4.1.1). Le chapitre 6 décrit les contextes sociolinguistiques des pays d'origine des parents des enfants choisis pour les études de cas, et le chapitre 7 trace les portraits de ces familles et de chacun de ces 10 enfants.

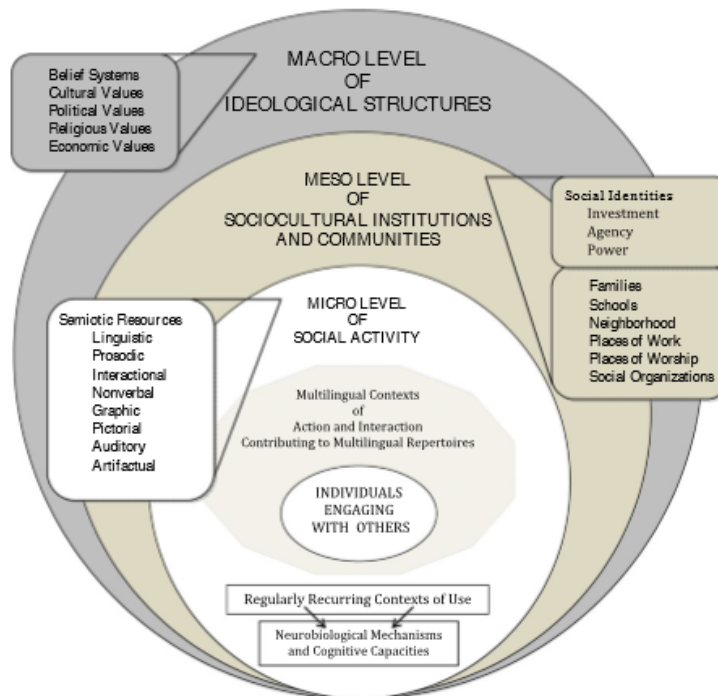
<sup>205</sup>Les énoncés à 1 mot sont essentiellement des énoncés du type « oui » ou « non ».

## 6 Contextes sociolinguistiques des pays d'origine des familles

Nous postulons que le contexte est en réalité constitué d'une superposition de couches interdépendantes (section 4.1.1), et qu'il est nécessaire de considérer également le niveau macro (Coste 2005, Hamers 2004, The Douglas Fir Group 2016), ce qui implique de décrire le contexte français dans lequel arrivent les familles, mais aussi celui du pays d'origine. The Douglas Fir Group (2016), groupe composé de 15 chercheurs travaillant sur le plurilinguisme mais issus de cadres théoriques aussi divers que « sociocultural theory (Johnson, Lantolf, Negueruela, Swain), language socialization theory (Duff), social identity theory (Norton), complexity and dynamic systems theory (Larsen–Freeman), usage-based approaches (Ellis, Ortega), the biocultural perspective (Schumann), ecological and sociocognitive approaches (Atkinson), variationist sociolinguistics (Tarone), systemic functional linguistics (Byrnes, Doran), and conversation analysis (Hall) »<sup>206</sup> (2016 : 20), propose un modèle général de l'acquisition des langues et du langage qui prend en compte les contextes à des niveaux d'échelle allant du macro au micro, modèle schématisé dans la figure ci-dessous. Dans cette représentation, trois niveaux interdépendants influencent l'apprentissage de la L2. L'apprentissage est vu par le Douglas Fir Group comme un processus qui commence au niveau micro de l'activité sociale (petit cercle), avec des individus qui s'engagent avec d'autres dans des contextes multilingues d'interaction. Ces contextes sont façonnés au niveau méso (cercle du milieu) par des institutions et des communautés comme la famille, l'école, le quartier, etc. Au niveau macro de la société (grand cercle), les représentations sur l'usage et l'apprentissage des langues façonnent et sont façonnées par les institutions et les communautés (niveau méso), ainsi que par l'action des individus (niveau micro). Chacun de ces niveaux est essentiel mais n'existe que dans une interaction constante avec les autres, et chacun donne forme au niveau suivant tout en étant façonné par lui, dans une dynamique de changement permanent.

---

206 « La théorie socioculturelle (Johnson, Lantolf, Negueruela, Swain), la théorie de la socialisation linguistique (Duff), la théorie de l'identité sociale (Norton), la théorie de la complexité et des systèmes dynamiques (Larsen-Freeman), les approches basées sur l'usage (Ellis, Ortega), la perspective bioculturelle (Schumann), les approches écologiques et sociocognitives (Atkinson), la sociolinguistique variationniste (Tarone), la linguistique fonctionnelle systémique (Byrnes, Doran) et l'analyse conversationnelle (Hall) » (notre traduction).



**Illustration 15: « The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching » (The Douglas Fir Group 2016 : 25)**

A l’instar de Ghimenton (2008) qui décrit les caractéristiques sociolinguistiques de la Vénétie car elles exercent une influence sur l’environnement langagier de l’enfant dont elle observe le développement, nous commencerons par décrire les caractéristiques des pays d’origine des parents des enfants de notre corpus, dont nous pensons qu’elles déterminent en partie celles de l’environnement familial dans lequel ces enfants grandissent et débent leur apprentissage du langage. Cela revient à tenir compte de la socialisation première de ces enfants et des savoirs déjà inculqués avant l’entrée à l’école, car il est nécessaire de « s’intéresser aux connaissances vernaculaires, les décrire et les interpréter » ce qui revient à « reconnaître le rôle du contexte dans l’apprentissage » (Py 1997/2004 : 146). D’une façon plus large, d’après Deprez, pour comprendre les parcours migratoires et linguistiques singuliers des enfants observés et de leurs familles, nous devons recourir à des données et informations de différents types et associer « les données historiques, les usages observés ou déclarés et les transformations en cours, *in vivo* » (Deprez 2021a : 206).

La description des contextes grâce à la littérature croisera les histoires singulières racontées par les parents dans le corpus d’entretiens, et les mettra en perspective. Elle éclairera également le processus d’élaboration des paroliers et les questions linguistiques et sociolinguistiques qu’ils ont posés (section 4.4.3).

Nous présentons dans ce chapitre les contextes socio-linguistiques dans lesquels s’inscrivent les familles des 10 enfants de notre échantillon. Mais nous commencerons par des données contextuelles plus générales concernant l’échantillon des familles du corpus C1 qui reflète la composition de la population de l’école C. Ensuite nous décrirons de façon plus approfondie cinq contextes sociolinguistiques, ceux qu’il nous est nécessaire de connaître pour mieux appréhender les biographies langagières des 10 enfants et de leur famille. Nous exposerons ainsi successivement les paysages socio-linguistiques de l’Afghanistan, des Peuls du Sénégal, de l’ex-Yougoslavie, de l’Algérie et de Mayotte.

## 6.1 Origine des élèves de la classe observée

### 6.1.1 L'échantillon global des élèves

31 élèves sont passés par la classe entre septembre 2019 et juillet 2021 et font partie de la cohorte observée et filmée, 7 dont les familles viennent du Maghreb, 9 de Mayotte, 7 d'ex-Yougoslavie, 3 d'Afrique subsaharienne, 1 d'Afghanistan, 1 d'Albanie, 1 de Martinique, et 2 hexagonaux. Cette cohorte de 31 enfants représente un échantillon (puisque'il correspond aux enfants de la même classe d'âge et d'un même secteur géographique d'habitation), mais il reflète le profil habituel de la population de l'école C. En effet, depuis des années, les enfants dont les parents sont originaires du Maghreb, de Mayotte ou d'ex-Yougoslavie constituent entre un quart et un tiers de la population scolaire, les enfants issus de familles venant d'Afrique subsaharienne étant également relativement nombreux.

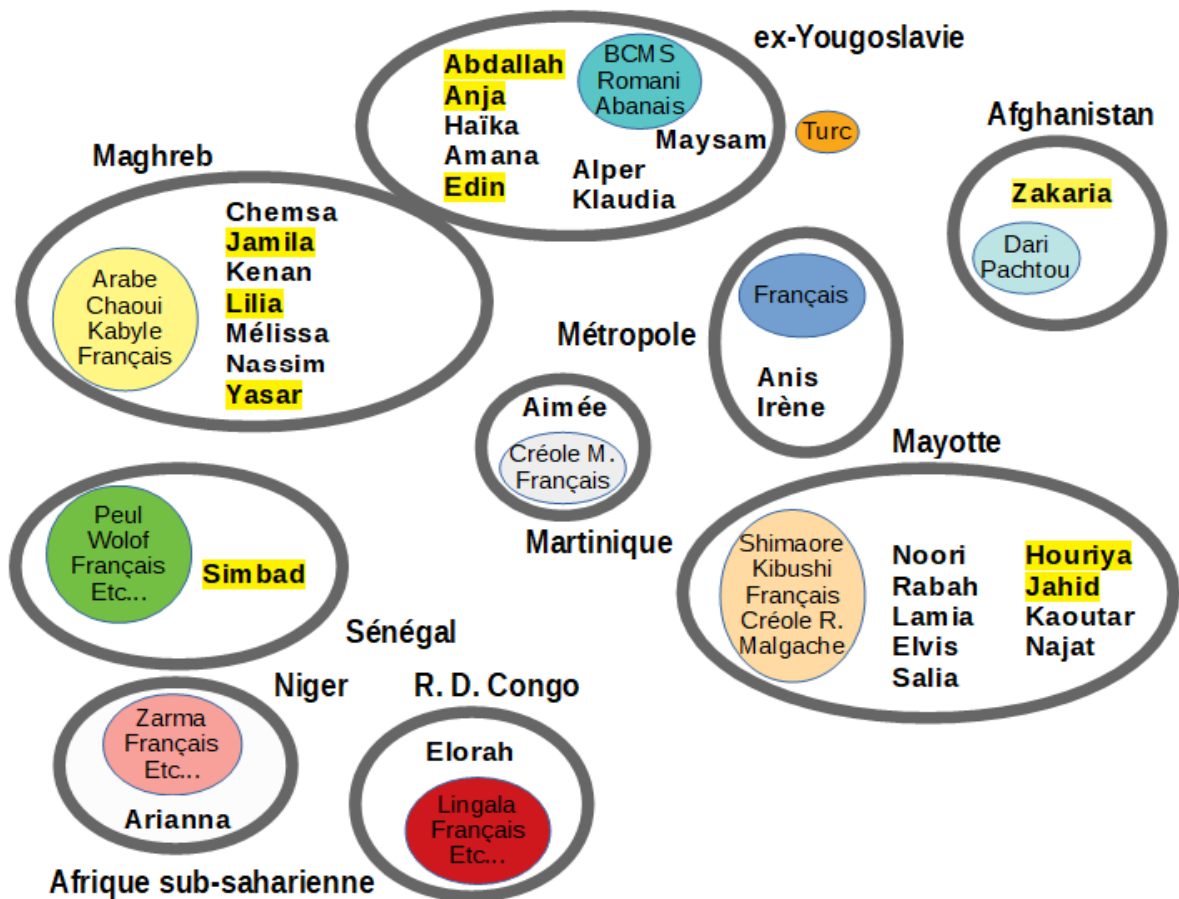
Le tableau ci-dessous montre la liste de ces 31 enfants par aire géographique et fait apparaître leurs origines ainsi que les caractéristiques de leur environnement langagier familial (sont surlignés en gras les 10 enfants retenus pour l'étude).



Tableau 49 : Liste des enfants du corpus C1

AIRES	PSEUDOS	Pays d'origine ou de passage des parents et grands-parents Date d'arrivée (si récente)	Environnement langagier familial	
			LAE	Langues non adressées
MAGHREB	CHEMSA	Algérie 2012 France	Français	Arabe, kabyle
	JAMILA	Algérie 2012 France		
	KENAN	France, Maroc, Portugal	Français	Arabe
	LILIA	Algérie 2013 France	Français, arabe	Chaoui
	MELISSA	France, Algérie, Maroc	Français	Arabe
	NASSIM	Maroc, Espagne, 2015	Arabe	Français, espagnol
	YASAR	France, Algérie	Arabe, français	
EX YUGOSLAVIE	ABDALLAH	Serbie 2010 Kosovo	Romani, français	Serbe, albanais
	ANJA	Kosovo 2000, Macédoine 2015	Romani Kosovo Romani Macédoine	Français
	HAÏKA	Kosovo 2000, Macédoine 2015		
	AMANA	Kosovo 2000, Bosnie, Allemagne	Français	Bosniaque, romani
	ALPER	Albanie 2014	Albanais	Français
	KLAUDIA	Kosovo 2015	Albanais	Français
	EDIN	Bosnie 2012, France	Bosniaque	Français
	MAYSAM	France, Turquie, Yougoslavie, Espagne	Romani, français	Turc
AFGHANISTAN	ZAKARIA	Afghanistan 2019	Dari, pachto	
MAYOTTE	HOURLIA	Mayotte 2017, Comores	Shimaore, français	
	JAHID	Mayotte 2016, Madagascar	Français	Shimaore, kibushi
	KAOUTAR	Mayotte 2011	Français	Shimaore
	LAMIA	Mayotte 2018	Shimaore	Shimaore
	NAJAT	Mayotte 2012	Shimaore, français	
	NOOR	Mayotte 2019	Shimaore, kibushi	Français
	RABAH	Mayotte 2006	Shimaore, français	
	SALIA	Réunion 2000, Maroc	Français	Arabe
	ELVIS	Réunion 2020, Madagascar	Français Créole réunionnais	Malgache
AFRIQUE SUBSAHA- RIENNE	ARIANNA	Niger 2011	Français	Zarma
	ELORAH	RDCongo 2013, Suisse Alémanique	Français	Lingala, allemand
	SIMBAD	France, Sénégal (aller et retour)	Peul	Français, wolof
MARTINIQUE	AIMEE	Martinique 2017, RDCongo, Suisse Alémanique	Français, créole martiniquais	Lingala
FRANCE	ANIS	France (Algérie)	Français	Arabe
	IRENE	France	Français	

Ce panorama montre une grande diversité d'origines diverses et de langues. De nombreux enfants entendent plus de deux langues dans leur environnement familial. En effet, la réalité de beaucoup de pays est fondamentalement multilingue, et les acteurs arrivent porteurs de réalités sociolinguistiques complexes et dynamiques. Nous avons représenté ce panorama global de la classe dans le schéma ci-dessous par aires géographiques des origines. Les pseudonymes des enfants faisant l'objet des études de cas sont surlignés en jaune.

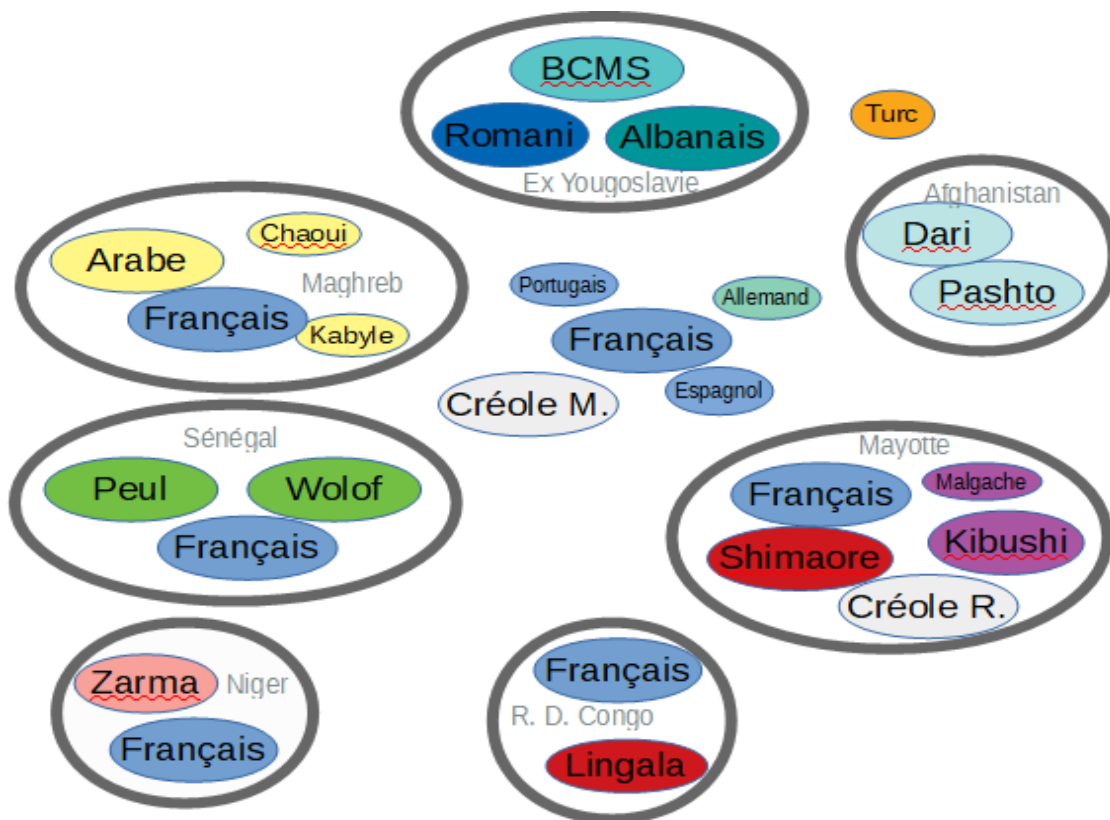


*Illustration 16 : Corpus enfants et aires géographiques d'origine*

### 6.1.2 Aires linguistiques

Les langues présentes dans le corpus composent une sorte de mosaïque dans laquelle deux types de frontières s'enchevêtrent, celles qui relèvent d'une classification typologique/génétique des langues, ou celles qui résultent de phénomènes de contact (Trimaille et Matthey 2013) : les langues peuvent ainsi appartenir à des familles différentes, mais entretenir des contacts dans une aire linguistique et dans les répertoires des locuteurs. Ainsi, les ressortissants de l'ex-Yougoslavie présents dans l'école C. se connaissent et discutent ensemble très souvent dans une des langues de leur répertoire, le BCMS, l'albanais ou le romani, plus rarement le français.

Toutes les langues apparaissant dans le corpus sont représentées dans le schéma ci-dessous, organisées par zones géographiques (matérialisées par les cercles correspondant plus ou moins à un pays, dont le nom est écrit en gris sur le schéma) et par familles selon un code couleur (la famille indo-européenne est représentée dans différentes teintes de bleu en fonction du sous-groupe). Ce schéma ne prétend pas avoir de validité scientifique, mais il permet de visualiser les rapports entretenus par ces langues dans les répertoires linguistiques du corpus. Les langues présentes dans une même aire entretiennent des rapports de proximité, ou « xénité », matérielle, culturelle et linguistique (Dabène 1994), et présentent des ressemblances. Utilisées par des locuteurs qui vivent dans des pays multilingues, et ont de ce fait des répertoires plurilingues, ces langues font l'objet d'emprunts mutuels, de mélanges et présentent des frontières poreuses, très visibles dans le corpus des paroliers.



**Illustration 17 : Aires linguistiques**

Toutes ces langues sont parlées dans les familles qui constituent notre corpus. Elles sont parlées en France et présentes sur le territoire français. Parmi les langues figurant dans le corpus, sont reconnues comme langues de France :

- le shimaore, le kibushi, les créoles réunionnais et martiniquais, classées dans les langues régionales des Outremer;
- parmi les « langues non-territoriales », c'est-à-dire « des langues sans lien géographique avec le territoire de la République, issues de l'immigration mais parlées par des citoyens français depuis plusieurs générations. Ce sont des langues qui ne bénéficient d'aucun statut dans les territoires d'où elles sont originaires »<sup>207</sup>: l'« arabe dialectal (dans ses diverses variétés parlées en France, distinctes de l'arabe « littéral », officiel dans plusieurs pays) », le berbère et le romani.

207 <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Agir-pour-les-langues/Promouvoir-les-langues-de-France> (consulté le 05/08/23).

D'autres langues, comme le dari, le turc, le bosniaque, le peul, et bien d'autres, si elles n'appartiennent pas aux langues de France, sont néanmoins parlées en France, ces « langues de migration » que Deprez préfère aujourd'hui appeler « langues en migrations » au pluriel (Villa-Perez et Totozani 2022). Nous venons de décrire un panorama général montrant la très grande diversité des origines et langues de la classe dans son entier. La suite de ce chapitre traitera des contextes socio-linguistiques des 10 études de cas que nous avons choisi d'observer, à savoir plus particulièrement 5 pays d'origine.

### 6.1.3 Cinq contextes sociolinguistiques

On ne peut étudier les « pratiques micro-sociolinguistiques » au sein des familles sans disposer d'une connaissance de « l'environnement macro-sociolinguistique ». Aujourd'hui plus que jamais en effet, les politiques linguistiques familiales (Deprez 2021b; Matthey 2017; Haque 2012) sont à considérer à des échelles diverses prenant en compte les phénomènes de diasporas, les va-et-vient entre plusieurs pays, la facilitation des relations avec la famille étendue par les réseaux sociaux (Blommaert et al. 2005), ce qui justifie à nos yeux la nécessité d'une présentation approfondie des contextes socio-linguistiques de ces pays. L'exposé de la situation historique et sociolinguistique des différents contextes vise à mieux appréhender le statut socio-linguistique des langues dans les pays d'origine, ainsi que les pratiques langagières au sein des familles, les répertoires linguistiques des parents et leurs représentations épilinguistiques, tout ce qui constitue l'environnement langagier des sujets observés. Nous décrivons aussi les langues du point de vue de leurs caractéristiques linguistiques, l'objectif étant de documenter les langues premières dans une perspective contrastive avec le français, de manière à éclairer le passage de la L1 à la L2 dans les processus acquisitionnels de la L2.

Lors de l'échantillonnage théorique qui a présidé au choix des 10 cas d'enfants bilingues émergents, nous avons essayé de constituer un échantillon représentatif de la population de l'école. Pour cette raison, les enfants provenant du Maghreb, d'ex-Yougoslavie, en particulier les enfants roms, et de Mayotte sont les plus nombreux. L'Afrique subsaharienne est également représentée mais plutôt par un contre-exemple, la politique linguistique de la famille de Simbad visant à transmettre le peul, alors que d'une façon générale les parents originaires d'anciennes colonies françaises privilégient le français (Beauchemin et al. 2016). Et enfin, le cas de Zakaria, emblématique de l'enfant allophone qui vient tout juste d'arriver en France était à ce titre intéressant pour notre problématique. Ces cinq contextes vont donc être décrits dans la partie qui suit :

- l'Afghanistan, d'où est arrivé tout récemment Zakaria ;
- le Sénégal, pays d'origine des parents de Simbad où il a fait un séjour d'un an et demi juste avant son arrivée dans la classe ;
- l'ex-Yougoslavie, d'où viennent les familles d'Anja, Edin et Abdallah, arrivées à des époques différentes ;
- l'Algérie, d'où viennent les familles de Yasar, Lilia et Jamila, ces familles entretenant des liens avec la France depuis plusieurs générations ;
- et enfin Mayotte d'où viennent la famille d'Houria, arrivée récemment, et celle de Jahid dont la migration est plus ancienne.

Nous récapitulons dans le tableau synoptique ci-dessous les caractéristiques des contextes que nous allons décrire plus dans le détail dans les sections qui suivent.

Tableau 50 : les caractéristiques des contextes

	Mayotte	Ex-Yougoslavie	Algérie	Afghanistan	Sénégal
<b>Subjectivité des frontières spatiales</b>	Lien avec Comores, Madagascar et Réunion et la métropole	Migrations depuis 1970 et plus encore depuis la guerre et l'éclatement du pays	Longue histoire commune avec la France, parcours transnationaux des familles	Importante diaspora mondiale, « itinérances transnationales » des hommes jeunes	Importante diaspora peule, Langue peule présente dans une vingtaine de pays africains
<b>Répertoires linguistiques plurilingues dans un écosystème régional</b>	Shingazidja, shimwali, shindzuani, shimaore, kibushi, arabe, français, créole réunionnais	BCMS, albanais, romani (différents dialectes), macédonien, slovénien, turc,...	Arabe dialectal, berbère (kakyle, chaoui), arabe standard, français	32 langues dont 2 langues officielles et majoritaires le dari et le pachto	Plus de 40 langues, le peul et le wolof font partie des 6 langues nationales
<b>Présence et statut du français</b>	Langue de scolarisation et de l'administration		Langue de la colonisation parlée par de nombreux locuteurs		Langue officielle, langue de l'administration et d'enseignement
<b>Présence de l'arabe du fait de celle de l'islam</b>	Majorité musulmane, le comorien s'est écrit en caractères arabes	90 % de musulmans au Kosovo, 51 % en Bosnie	Islam religion d'état	Pays musulman dari et pachto écrits avec l'alphabet perso-arabe <sup>208</sup>	Pays majoritairement musulman, l'arabe fait partie des répertoires
<b>Niveaux de scolarité et rapports à l'école</b>	Très hétérogènes : de pas scolarisés à niveau bac et plus	Roms souvent pas ou peu scolarisés surtout s'ils ont grandi pendant la guerre	Variables, scolarisation en français ou en arabe en fonction du pays	Très variable Femmes non scolarisées sous le régime taliban	Sénégalais scolarisés en français
<b>Attitudes face aux langues premières dans la mobilité</b>	Minorisation des L1 vues comme inutiles et valorisation du français	Valorisation des L1 pour communication avec la famille élargie	Minorisation des langues berbères et du dialectal au profit de l'arabe standard	Dari lingua franca du pays valorisée à l'extérieur (le persan est plus valorisé)	Valorisation du peul par la diaspora
<b>Transmission familiale</b>	Plus on a été scolarisé, plus on transmet le français	Transmission de la L1 dans les 3 familles	Arabe utilisé par les enfants plus en réception qu'en production	Transmission surtout du dari	Transmission plus importante des langues vernaculaires (peul) que véhiculaires (wolof)
<b>Des pratiques langagières hétérogènes</b>	Nombreuses alternances de langues : shimahozungu	Alternances de langues, et français amené par la fratrie	Beaucoup de parlars mixtes, existence d'un « arabe de France »		Choix de ne pas parler français, (choix rare dans les familles subsahariennes)

208 L'alphabet perso-arabe une forme modifiée de l'alphabet arabe, utilisée pour écrire le persan.

## 6.2 L'Afghanistan

La famille de Zakaria a migré récemment. Le père est venu d'abord pour préparer l'installation de sa famille, puis mère et fils ont suivi. Zakaria entre à l'école dès son arrivée en France. A ce titre, il correspond tout-à-fait au public ciblé par la circulaire régissant la scolarité des élèves allophones. Le parcours de cette famille est emblématique des vicissitudes récentes qu'a connu l'Afghanistan.

Ce pays est la victime d'une histoire tourmentée et d'une situation géographique l'ayant placé dans une position de tampon entre les grandes puissances. Victime de la rivalité entre les empires britanniques et soviétiques au dix-neuvième siècle et pendant la première partie du vingtième siècle, il devient ensuite « l'un des principaux théâtres de la rivalité de la guerre froide » (Maley 2011 : 38). Après une période sous domination britannique de 1838 à 1919, l'Afghanistan accède à son indépendance. Suivent une cinquantaine d'années de paix pendant lesquelles il se modernise, avec, à partir de 1959, l'abandon du voile islamique, l'instauration de la mixité dans les universités, l'autorisation des partis politiques et l'organisation des premières élections législatives en 1965. L'État devient laïc et tolérant et une classe intellectuelle ouverte sur le monde se forme.

Survient ensuite une succession de coups d'états, accompagnés de retours en arrière quant à la démocratie, les avancées n'ayant d'ailleurs pas toujours été bien acceptées par une population rurale plutôt traditionaliste. A la suite d'un coup d'état communiste en 1978, les troupes soviétiques envahissent et occupent le pays, puis s'enlisent dans une guerre contre les Afghans, soutenus par les USA et le Pakistan. Les talibans arrivent au pouvoir en 1996 et créent un « Ministère pour la Promotion de la vertu et la Prévention du crime » qui instaure un régime coranique extrêmement strict caractérisé par une forte intolérance religieuse. L'école pour tous est supprimée puis réouverte pour les garçons seulement. La maman de Zakaria n'a pas été scolarisée pour cette raison. L'enseignement est assuré par des mollahs qui remplacent « les institutrices désormais cloîtrées à la maison » et veillent à l'application de la loi islamique (Leclerc 2022a). Les minorités, en particulier les Hazaras, subissent des massacres, qu'on peut qualifier de nettoyage ethnique, ce qui vaut aux talibans la condamnation de la communauté internationale (Maley 2011). L'intervention militaire des Américains en 2001 renverse le régime taliban, un gouvernement de transition est alors instauré. Mais le départ des Américains en août 2021 laisse le champ libre pour le retour des talibans.

### 6.2.1 L'émigration afghane

Ravagé par des années de guerre et par des sécheresses répétées, déstabilisé par l'insécurité et l'absence d'état de droit, l'Afghanistan compte de nombreux réfugiés. Leclerc (2022a) parle de cinq millions de réfugiés à la fin des années 1980 sur une population de 21 millions. A quoi s'ajoutent plus d'un million de déplacés de l'intérieur (un peu plus pour Monsutti 2009). D'après Fleury Graff et al. (2021), l'Afghanistan était le premier pays d'origine des migrations internationales entre 1979 et 2013, principalement vers le Pakistan et l'Iran. L'Europe est moins concernée avec environ 60 000 demandes d'asile en 2019, principalement pour l'Allemagne, la France et la Grèce. Ces dernières années, l'Afghanistan est devenu le premier pays d'origine des demandes d'asile en France, avec 80 % des protections accordées en 2020 et donc très peu de situations irrégulières. Mais le problème pour les Afghans est d'abord d'arriver jusqu'en France (*op. cit.*), comme le montre le récit de l'« effroyable voyage » de Gulwali (Passarlay et Ghouri 2016 : 430).

Cependant l'émigration afghane ne serait pas seulement due à des circonstances difficiles. D'après Monsutti, « même en situation de guerre, la fuite devant la violence n'est pas

toujours incompatible avec une véritable stratégie migratoire. Dans le contexte afghan, la dispersion résulte d'un choix planifié par lequel les membres des groupes familiaux cherchent à diversifier leurs moyens de subsistance tout en diminuant les risques liés à l'insécurité dans laquelle ils évoluent, tant dans leur pays d'origine (combats persistants) que dans les pays de destination (contrôles policiers, vagues d'expulsion) » (2009 : 85-86). Monsutti observe qu'il existe chez les Afghans une tradition d'« itinérances transnationales » des hommes jeunes, ces migrations étant vécues comme des rites de passage à l'âge adulte. Cette mobilité serait autant de l'ordre d'un mode de vie que d'une réponse à des contraintes extérieures. Ces mouvements, déjà anciens et très importants en direction des pays voisins que sont le Pakistan et l'Iran, peuvent aussi servir désormais d'étapes vers l'Occident. Une extension du « territoire circulatoire » est observée, avec deux itinéraires pour se rendre en Occident : vers l'Australie par l'Indonésie, et vers l'Europe occidentale par l'Iran, la Turquie, puis les Balkans ou l'Italie. Cette itinérance est facilitée par l'existence de diasporas déjà sur place et par les liens transnationaux permis par les nouvelles technologies de la communication et du transport (op. cit. ; voir aussi Tarrus 2007).

## 6.2.2 De nombreuses communautés ethno-linguistiques

L'Afghanistan, « pays multiethnique et multilingue » (Omari 2016 : 27) montre une « diversité extrême » (Maley 2011 : 45) : le pays compte plus de 30 langues et dialectes, dont la plupart appartiennent aux langues indo-européennes du groupe indo-iranien (Omari 2016 ; Qassem 2019). En font partie les deux langues officielles : le pachto, langue de l'ethnie majoritaire, et le persan, qui joue un rôle « fédérateur » entre les différentes ethnies de tradition persane dont les hazaras<sup>209</sup>. L'interprète des parents de Zakaria ne mentionne d'ailleurs que ces deux langues : « en Afghanistan on parle deux langues farsi, c'est dari, et pachto » (E1Zak). Les autres langues font essentiellement partie de la famille turcique, l'ouzbek et le turkmène étant les plus représentées (Leclerc 2022a). Dans un pays à ce point pluriethnique et multilingue, les Afghans étaient conscients depuis des siècles de la nécessité d'une grande tolérance. L'hymne national afghan comprend d'ailleurs cette phrase « c'est le pays de tous » en mentionnant explicitement 14 ethnies différentes (Omari 2016 : 26).

Les talibans ont rompu cet équilibre en favorisant leur langue et leur ethnie d'origine, les pachtones, au détriment de tous les non-pachtones. Le pachto est parlé dans le sud-est et le centre-est de l'Afghanistan et au Pakistan où il a le statut de langue régionale. Il s'écrit avec des caractères arabes auxquels s'ajoutent des signes supplémentaires en raison de l'existence de nombreux phonèmes particuliers.

## 6.2.3 Le dari (ou persan d'Afghanistan)

En tant que lingua franca, le dari s'est longtemps imposé comme langue administrative même si les pachtonophones protestent régulièrement (le pachto est la langue dominante dans l'armée). Les deux langues officielles sont désormais rivales et deviennent l'enjeu des changements successifs de régimes politiques. Mais plusieurs facteurs contribuent à favoriser une place prédominante du dari : sa simplicité (langue beaucoup plus facile à apprendre que le pachto) ; son statut en Afghanistan de langue de l'administration, de la culture et du commerce ; un usage plus fréquent dans la communication quotidienne que pour le pachto ; son ancienneté de langue écrite dotée d'une riche littérature ; son statut de langue officielle dans trois pays qui entraîne plus de communication dans cette langue et une plus grande reconnaissance internationale (Omari 2016).

---

209 Le pachto est la langue maternelle de 39 à 42 % de la population, le dari de 27 à 32 % (Omari 2016 : 44).

Le dari est langue première pour environ un quart de la population, mais environ la moitié des Afghans le parlent : « Etant donné que le dari est utilisé presque partout sur le territoire et qu'il gagne toujours plus de locuteurs, il pourrait un jour devenir la première langue de la plupart des Afghans ou même la langue de la nation » (op.cit. : 44). Le dari peut d'ailleurs être considéré comme langue véhiculaire en Afghanistan (op.cit. : 46) dans la mesure où la majeure partie des Afghans la parlent (entre 80 et 90%).

Le dari est l'une des trois variétés du persan moderne avec le farsi parlé en Iran et le tadjik parlé au Tadjikistan (Faghiri et Samvelian 2019). Ces trois variétés « sont considérées comme trois langues différentes, bien que, sur le plan strictement linguistique, le farsi et le dari constituent des variantes régionales très proches » (Leclerc 2022a). Le persan de Kaboul diffère de celui de Téhéran par la prononciation et quelques variantes stylistiques et de vocabulaire. Elles sont mutuellement intelligibles, mais les différences avec le tadjik sont plus importantes, car ce dernier s'écrit avec l'alphabet cyrillique et comporte de nombreux emprunts aux langues turciques. Le persan s'écrit avec l'alphabet arabe (même si certaines lettres se prononcent différemment) auquel ont été ajoutées trois lettres absentes en arabe : le « p », le « g », le « tch ». Le farsi est généralement considéré comme le « persan standard ». Les Afghans tiennent à employer, pour parler de leur langue, le mot *dari* signifiant « persan de la cour » ; maintenant des traits plus archaïsants du persan, il en est une forme plus littéraire et plus traditionnelle (Leclerc 2022a). L'interprète présente lors de l'entretien E1Zak a utilisé trois termes différents pour désigner le dari : le dari, le farsi, et le perse (pour dire *le persan* peut-être, dénomination que curieusement elle n'emploie pas). Les deux informatrices qui nous ont proposé des traductions et des translittérations, toutes deux nées en France et diplômées de l'enseignement supérieur, ont exprimé le regret que seul le persan d'Iran semble reconnu internationalement et que, seul, il soit enseigné à l'INALCO. L'un des rares ouvrages permettant d'apprendre le persan ne mentionne pas les deux autres variétés de la langue (Kabiri-Dautricourt 2006/2017).

Les principales caractéristiques linguistiques du dari, différant de celles du français, et pouvant constituer de potentiels obstacles à son apprentissage sont les suivantes : l'ordre canonique des constituants de la phrase est SOV ; il existe de nombreux verbes composés (combinaison d'un verbe et d'un élément non verbal, ex : faire perte) ; et le groupe nominal ne comporte pas de genre, pas d'article défini, pas d'accord en nombre (Faghiri et Samvelian 2019).

## 6.3 L'ex-Yougoslavie

Trois enfants de notre échantillon sont issus de ce contexte sociolinguistique, deux enfants roms, Abdallah et Anja, et un enfant bosniaque, Edin. Pour tous les trois les langues premières dominant dans l'environnement langagier familial. Pour les deux enfants roms, la guerre et les discriminations ont été la cause de la migration, mais le parcours de la famille d'Anja est différent de celui de la famille d'Abdallah, car si la toile de fond sociolinguistique est la même, les parents ne font pas partie de la même génération et n'ont pas migré au même âge. Les parents d'Abdallah sont venus à l'âge adulte étant déjà mariés, alors que la mère d'Anja a grandi en France. En revanche, son mari est arrivé récemment. Les parents d'Edin quant à eux, à l'instar de ceux d'Anja sont de deux générations migratoires différentes : le père a grandi en France et la mère est arrivée pour se marier.

L'effondrement du communisme dans la fin des années 1980 et la dislocation de l'URSS en 1991 eurent des conséquences sur tout le Bloc de l'Est. En Yougoslavie, la fin du régime de Tito a vu resurgir des tensions ethniques, et naître des revendications nationalistes qui ont provoqué une succession de guerres sanglantes et l'éclatement du pays en 6 états : la



Bosnie-Herzégovine, la Croatie, la Macédoine, le Monténégro, la Slovénie et la Serbie, dotée de 2 provinces autonomes, la Voïvodine et le Kosovo. Ces guerres ont également engendré des flux importants de migrations à l'intérieur du pays, d'une république nouvellement créée à l'autre, mais aussi à l'extérieur, vers d'autres pays d'Europe, en particulier l'Allemagne, mais aussi la France (Krulić 2015).

### 6.3.1 Le BCMS

Ce conflit a eu des conséquences importantes sur la situation sociolinguistique des nouvelles Républiques issues de la dislocation du pays (Garde 2004). Comme le fait remarquer Djordjevic Léonard, « les langues, tout comme leurs locuteurs, sortent rarement indemnes d'un conflit armé. Les guerres redessinent les territoires, déplacent les populations et modifient les configurations sociolinguistiques » (2016 : 3). La langue, jusque-là désignée sous le nom de serbo-croate et qui était parlée comme langue maternelle par la majorité des Yougoslaves, a elle aussi « éclaté » en quatre variétés devenues langues officielles des nouveaux états : le croate, le bosniaque (ou bosnien), le serbe et le monténégrin. L'intercompréhension entre ces quatre "variétés" est quasi totale, les différences entre elles, mineures, se manifestent principalement dans le lexique, pas dans la grammaire (Garde 2004 ; Leclerc 2021b). Il s'agit pour Djordjevic Léonard d' « une seule et même variété » (2016 : 6). Cependant les politiques nationalistes ont voulu exacerber les différences existantes et en particulier celles touchant à l'alphabet utilisé, latin pour la Bosnie et la Croatie, cyrillique pour la Serbie et le Monténégro<sup>210</sup>, ce qui a pour conséquence de nuire à la communication entre ces différents Etats, y compris avec la Slovénie et la Macédoine, dans la mesure où le serbo-croate était pour tous les Yougoslaves la langue première ou seconde enseignée à l'école. Par souci de neutralité, les linguistes nomment désormais cette langue le BCMS, sigle contenant les initiales des quatre appellations. Nous utiliserons ici plutôt les désignations données par les locuteurs eux-mêmes (le « bosniaque » et le « serbe »).

D'un point de vue linguistique, le BCMS est une langue slave, de la famille indo-européenne. Nous ne retiendrons ici que les caractéristiques qui la distinguent du français et peuvent être des sources potentielles de difficultés à son acquisition : la présence de seulement cinq sons vocaliques, l'absence d'articles, la présence de déclinaisons casuelles sur les noms, pronoms et adjectifs, un ordre libre pour les constituants de la phrase, une distinction entre verbes perfectifs et imperfectifs (Aljović 2019).

### 6.3.2 Le Kosovo et les langues des minorités

De nombreuses minorités linguistiques sont représentées en ex-Yougoslavie. Nous ne mentionnerons ici que le romani et l'albanais dans la mesure où ces langues font partie des répertoires linguistiques fréquemment observés dans l'école C. : leurs locuteurs viennent principalement du Kosovo. Il est nécessaire d'en préciser les raisons historiques. Si les migrations des Yougoslaves ne sont pas récentes et se poursuivent pour les ressortissants des Etats issus de l'ex-Yougoslavie, le Kosovo est particulièrement concerné (Gjeloshaj Hysaj 2017). La question des minorités y est particulièrement aiguë et parmi elles, celle constituée par les Roms (Auzias 1995a).

Le Kosovo est une région serbe, frontalière avec l'Albanie, comptant une très forte majorité albanophone qui représente presque 90 % de la population (Garde 2004, Leclerc 2021a). La guerre au Kosovo (1998-1999) contraignit au moins 800 000 personnes à quitter le pays pour les pays voisins puis l'Europe (Gjeloshaj Hysaj 2017 ; Leclerc 2021a). Puis les

---

<sup>210</sup> Cependant pour ces deux états l'alphabet latin garde son importance en raison des besoins sur le plan international (Garde 2004).

émigrations continuèrent au cours des années 2000 (Mermet 2009) malgré la déclaration d'indépendance du Kosovo en 2008. L'albanais a longtemps été utilisé de façon officielle au Kosovo qui était province autonome, puis, en 1989, il a été chassé des médias et de l'enseignement. Après l'intervention de l'OTAN en 1999, la situation s'est renversée et l'albanais est devenu dominant (Garde 2004 ; Leclerc 2021a). La situation des minorités serbes et roms est alors devenue très difficile avec un fort niveau de violences interethniques (Gobin 2006).

Par ailleurs, le nombre important de migrations chez les Kosovars s'explique aussi par la précarité économique : le Kosovo fait partie des pays les plus pauvres d'Europe avec un taux de chômage s'élevant à plus de 30 % de la population active et jusqu'à 60 % chez les moins de 30 ans (Gjeloshaj Hysaj 2017). Notre corpus compte un exemple de famille kosovare albanophone, la famille de Klaudia.

### 6.3.3 Les Roms d'Ex-Yougoslavie

Auzias (1995b) estime le nombre de Roms en ex-Yougoslavie à 1 000 000, dont 500 000 en Serbie. Ils seraient les « victimes oubliées de la guerre »<sup>211</sup>, oubliées par les Yougoslaves mais aussi par la communauté internationale (op. cit. ; Gobin 2006). La guerre a rendu les frontières moins franchissables et a paupérisé toute la population, en particulier les Roms. La Serbie recrutait les Roms pour les postes dangereux de l'armée. Partout, ils vivaient dans la terreur, triplement en risque d'extermination : « comme ethnies, comme non-Serbes, comme musulmans » (Auzias 1995b: 73). Les Roms du Kosovo ont migré massivement, pris en tenaille entre Albanais et Serbes (Auzias 1995a), victimes d'un nettoyage ethnique ou de pogroms (Reyniers 2009), et en butte à des discriminations permanentes (Gobin 2006). D'après un rapport de l'OFPRA (2021), leur nombre serait passé de 120 000 en 1990 à 8800 en 2011. Tous les informateurs rencontrés (entretien E1ABD) et la plupart des auteurs mettent l'accent sur la détérioration des conditions de vie des Roms entre le temps de l'ex-Yougoslavie communiste et l'époque actuelle, avec la rupture de la guerre (Auzias 2009 ; Reyniers 2009 ; Guyon et Neziri 2011). Et en particulier la scolarisation a été lourdement impactée car toute une génération, celle qui a grandi pendant la guerre, n'a pas été scolarisée (Guyon 2009). Les Roms kosovars sont la communauté rom la plus représentée sur le département (Mermet 2009) et dans l'école C, même si certains conjoints sont originaires de Macédoine ou de Serbie.

### 6.3.4 Le romani et les « parlars romanes »

Le romani est une langue de diaspora : les Roms sont présents dans toute l'Europe, mais aussi sur les autres continents (Montclair 2009 ; Williams 2003). Cette langue existe sous la forme de très nombreuses variétés : 27 dialectes sont ainsi identifiés sur le site ROMLEX (base de données lexicales des langues romani).

Une standardisation a été adoptée en 1990 avec un alphabet qui puisse transcrire tous les dialectes, mais aujourd'hui encore ce romani standard est très discuté et fait l'objet de conflits sans fin au sein de l'élite internationale rom (Montclair 2009 ; Canut C. 2011), dans une tension entre homogénéisation en une langue unique et reconnaissance d'une multiplicité de variétés. Il s'agit pourtant d'une standardisation qui n'érige pas une norme unique mais considère un faisceau de formes dialectales (Garo 2002).

Mais, seul patrimoine et étendard des Roms qui n'ont ni religion commune ni nation (op. cit.), cette langue fait l'objet d'enjeux identitaires très forts, et touche la question

---

211 Expression reprise d'un article du journal l'Express : [https://www.lexpress.fr/actualites/1/styles/les-roms-du-kosovo-victimes-oubliees-de-la-guerre\\_1985704.html](https://www.lexpress.fr/actualites/1/styles/les-roms-du-kosovo-victimes-oubliees-de-la-guerre_1985704.html)

éminemment polémique de « *l'unité fondamentale de ce peuple européen* » (Montclair 2009 : 21). Deux positions s'affrontent : l'une affirme que l'intercompréhension est aisée entre les différentes variétés, la langue se divisant seulement en deux « superdialectes », et que les différences entre les variétés proviendraient uniquement des emprunts nombreux aux langues locales (Courthiade 1989/2011, 2008 ; Heinschink et Krasa 2010). Pour Courthiade, spécialiste du romani, il est manifeste qu'une profonde unité (grammaticale et dans une moindre mesure phonologique) sous-tend l'apparente variété dialectale. Il explique que les populations discriminées et reléguées ont subi des pertes en vocabulaire qu'elles ont alors compensées par des emprunts lexicaux à chacune des langues locales des populations qu'elles côtoyaient. « L'empreinte des langues non tsiganes distingue donc les « dialectes » tsiganes les uns des autres » (Williams 2003 : 12). Il suffisait pour uniformiser la langue de « remettre en large circulation tout le patrimoine lexical encore gardé çà et là, afin de le sauver de l'oubli et lui rendre la vie » (Courthiade 2008: 91). L'autre position affirme que cette langue est « dotée d'une des plus fortes variations langagières à travers l'Europe (Canut C. 2007 : 20) et juge que cette re-création est artificielle et qu'elle équivaut à une « réécriture de l'histoire » (Canut C. 2011 : 70). Pour C. Canut, s'il a été si difficile de choisir une forme standard c'est bien le signe qu'on ne peut évacuer la question de la multiplicité et de la diversité linguistique, et ces débats ont le grand inconvénient d'occulter la question sociale et d'empêcher qu'on s'y intéresse. Elle rejette par ailleurs l'idée d'une perte d'authenticité de la langue romani au contact des non-roms et déplore le discrédit ainsi jeté sur les pratiques langagières réelles et sur la singularité des différents « parlers romanes »<sup>212</sup>. Il est par ailleurs manifeste que de très nombreux Roms ne se reconnaissent ni dans une origine commune ni dans cette langue standard (Williams 2003 ; Montclair 2009), ceci transparait d'ailleurs dans nos entretiens. Courthiade observe ce paradoxe : « il n'est pas rare d'observer que des Roms parlant des lectes fort proches prétendent ne pas se comprendre » (1995 : 23), ce qui ne les empêche pas dans les faits de discuter abondamment. La langue joue une double fonction : vis à vis de l'extérieur, elle a un rôle de distinction face au non-tsiganes ; à l'intérieur, elle permet de manifester la singularité de chaque groupe tzigane (Williams 2003). A notre sens, le fond du débat revient à savoir si l'on se focalise sur la langue formelle - et écrite - le romani, ou sur les pratiques langagières, les *parlers romanes* (op. cit.). Dans notre corpus, les parents désignent le plus souvent la langue par « le yougoslave » ou « le kosovar ». Jamais ils ne parlent spontanément d'une langue qui serait celle des Roms. Si l'on précise la question, alors ils disent parler « romane » et non pas « romani ». Ainsi, la mère d'Anja refuse la dénomination de romani par peur d'être assimilée aux Roms de Roumanie. Quant au père d'Abdallah, il s'explique en traduisant la question/réponse suivante : « quelle langue vous parlez↑ + sar vi čhib vakăres↑ on dit + me vakărav + moi je parle romane » (E1ABD). Williams explique : « *Romanes* est un adverbe : « à la manière de ». Les membres des différentes communautés tsiganes, lorsqu'ils déclarent user d'une langue propre, ne disent pas qu'ils parlent une langue – la romani – mais qu'il parle à la manière de leurs frères – *romanes*. Bien parler, c'est parler comme ses frères. On se rend compte alors que l'usage *romanes* peut se passer de romani » (2003 : 38). Mais pour ce spécialiste des communautés roms ce qui les caractérise le plus, c'est le bi/plurilinguisme (Tirard 2019) et « le jeu sur plusieurs parlers, le jeu *romanes* » (Williams 2003 : 30), car ce jeu souple entre les différents usages permet l'adaptation à toutes les situations en dehors et au sein de la communauté : « le monolinguisme, même dans une langue tzigane, est perçu comme un enfermement. La pratique d'une langue tzigane ne donne du prestige, aux yeux des autres *Tziganes*, que si elle s'accompagne de la maîtrise de la langue des *Gadjés* » (op. cit. : 29).

Deux études portent sur l'enseignement à l'école du romani standard, l'une en Roumanie (Volle 2006), l'autre en Serbie (Apostolović 2022, 2023) et montrent les difficultés auxquelles

212 Cette expression est utilisée par Volle pour désigner les « pratiques langagières effectives » (2006 : 372).

se heurtent les enseignants qui tentent d'imposer aux enfants une langue hors-sol qu'ils n'identifient pas comme leur.

D'un point de vue linguistique, le romani est une langue indienne de la famille indo-européenne. Elle comporte un double système de déclinaisons : trois cas (direct, oblique et vocatif) et cinq autres cas marqués par des suffixes qui indiquent la fonction du mot (datif, génitif, locatif, ablatif, instrumental). Ce système complexe permet au romani d'avoir un ordre des mots très souple. La grammaire du nom est similaire à celle du français, la conjugaison est beaucoup plus simple. Les voyelles du français qui n'existent pas en romani peuvent poser problème aux apprenants (Tirard 2019).

## 6.4 Le Sénégal

La famille de Simbad est d'origine sénégalaise, mais se considère comme appartenant à deux pays, le Sénégal et la France. Les parents tiennent d'ailleurs à entretenir ces deux identités à travers la langue peule et le français. Notons que les immigrés originaires d'Afrique subsaharienne sont relativement nombreux à avoir conservé leur nationalité d'origine (Beauchemin et al. 2016).

Les influences françaises et britanniques se sont disputé jusqu'en 1814 le territoire actuellement occupé par le Sénégal et la Gambie. Le premier est devenu colonie française et la seconde constitue aujourd'hui une enclave anglophone dans le Sénégal. La première école française a été créée à Saint-Louis en 1817 sous la direction de l'instituteur Jean Dard qui avait pour méthode d'enseignement de passer par la langue des enfants, le wolof, puis de traduire en français. Mais les autorités coloniales, pensant l'école comme un « instrument d'assimilation », ont démis rapidement Jean Dard de ses fonctions pour instaurer un enseignement plus traditionnel du français avec interdiction de parler les langues locales (Faty 2014).

Colonie française, le Sénégal a obtenu son indépendance en 1960. Léopold Sédar Senghor a emporté la première élection présidentielle de 1963 puis a été réélu plusieurs fois régulièrement jusqu'à sa démission en 1980. Père de l'Indépendance ayant gouverné de façon tolérante et démocratique, et grand francophile, il a eu des funérailles nationales en 2001 (Leclerc 2020).

### 6.4.1 L'émigration internationale

L'émigration internationale n'est pas apparue avec l'indépendance mais elle prend de l'importance à ce moment-là, vers les pays environnants et vers la France (Lessault et Flahaux 2013). Elle concerne d'abord des hommes seuls entre les deux guerres, puis des étudiants africains qui viennent à Paris, et enfin une migration plus importante de main-d'œuvre à laquelle succédera un regroupement familial massif à partir de 1974 (Leconte 2001, 2016). La France constitue la première destination européenne des émigrants sénégalais (Flahaux et al. 2010). Les chercheurs expliquent cette mobilité « comme un produit de la paupérisation croissante des familles sénégalaises et comme une stratégie de diversification des ressources » (Lessault et Flahaux 2013: 59). La mobilité doit être appréhendée en termes de circulations, comprenant des retours au pays et des pratiques de va-et-vient de « transmigrants » qui « choisiraient de vivre à cheval sur plusieurs pays, circulant de l'un à l'autre » (Flahaux et al. 2010 : 22). La région de Dakar est à la fois un « pôle de redistribution des migrations au départ et au retour et un espace de ré-investissement des migrants, surtout dans le domaine immobilier » (Lessault et Flahaux 2013 : 64), ce qu'illustre un récent

ouvrage, récit de vie du père de l'auteure, venu de Mauritanie, mais effectuant des allers-et-retours entre Dakar et Paris (Dramé 2022). Les Peuls font partie, avec les Manjaks, les Soninkés et les Wolofs, des ethnies les plus représentées (Leconte 2001), mais ils migrent aussi vers d'autres pays occidentaux comme les Etats-Unis, L'Italie et l'Espagne (Lessault et Flahaux 2013).

## 6.4.2 La situation sociolinguistique

Le Sénégal est un pays pluriethnique et plurilingue. Leclerc (2020) recense plus de 40 ethnies et langues, dont les langues nationales, le diola, le malinké, le puular, le sérère, le soninké et le wolof, qui sont aussi celles suffisamment normalisées pour être langues d'enseignement. Nous ne parlerons ici que de celles qui appartiennent au répertoire de la famille de Simbad. Le wolof est langue maternelle pour environ 40 % des Sénégalais, le peul pour 15 % d'entre eux, mais le wolof est compris et parlé par au moins 90 % de la population et sert de langue véhiculaire (Leclerc 2020). Le wolof et le peul appartiennent au groupe ouest-atlantique de la famille nigéro-congolaise.

Senghor a instauré le français comme langue officielle dans le but de consolider l'unité du pays. Il prônait un bilinguisme dominé par le français (Faty 2014), la Constitution reconnaissant également les 6 langues nationales. En réaction à cette politique de francisation, se sont ensuite développés des travaux visant à revitaliser les langues nationales, et en particulier le wolof (Faty 2014, 2015). Par un phénomène que les chercheurs nomment « wolofisation », l'usage du wolof s'est étendu à tout le pays, passant d'un état vernaculaire à un état véhiculaire, et devenant une *lingua franca* (Faty 2015). Calvet (1994, 2011) a parlé de double diglossie ou de diglossie enchâssée, entre, d'une part, le français (langue officielle) et le wolof (langue véhiculaire), puis, d'autre part, entre le wolof et les autres langues nationales.

« Ainsi le wolof est-il *la langue d'intégration à la ville*, l'instrument nécessaire pour tout rural s'installant dans la capitale par exemple, tandis que le français serait plutôt *la langue d'intégration aux structures de l'Etat* : les modes d'acquisition dominants de ces deux langues sont d'ailleurs différents et témoignent de cette différence de statut : acquisition "spontanée" dans un cas, scolaire dans l'autre, même si le français s'apprend aussi dans la rue » (Calvet 1994 : 101).

Beaucoup de non-wolofs ont peur que le wolof ne tue, n'engloutisse leurs langues, et l'on assiste par exemple à une revendication identitaire de la part des Peuls, la « haalpularisation » (Faty 2015). D'après Leconte (2001), les langues vernaculaires sénégalaises, telles que le soninké, le mandjak et le peul, sont transmises dans la majorité des familles migrantes, davantage que les langues véhiculaires, telles que le wolof, à laquelle elles préfèrent le français, langue de leur nouvel environnement.

## 6.4.3 Le français

Le français n'est langue maternelle que pour une infime partie de la population et n'est parlé que par « 20 % des Sénégalais et à peine 1 % à 2 % des Sénégalaises » (Leclerc 2020). Il a une fonction véhiculaire et il est présent dans l'environnement graphique du pays avec le wolof et l'arabe (Calvet 1994, 2011). Il occupe les domaines de la vie politique et culturelle, de l'administration et de l'enseignement.

« Ancienne langue coloniale greffée sur une situation dans laquelle elle n'avait aucune racine, le français est en train de prendre – comme on dit d'une bouture qu'elle prend – de se plier à l'univers africain, d'en devenir l'un des vecteurs. En un mot, le français devient une langue africaine urbaine (presque) comme les autres, même si en même temps cette langue prend des formes de plus en plus différentes : l'appropriation identitaire passe par la différenciation » (Calvet 2011 : 200).

Il s'est en effet transformé de différentes manières de par des interférences ou des créations sémantiques ou morphologiques (op. cit.). D'une façon générale, la co-présence de plusieurs langues dans les répertoires des locuteurs entraîne des phénomènes d'hybridation et de métissage (op. cit. ; Leconte 2016).

#### 6.4.4 Le peuple peul

Les Peuls constituent une ethnie minoritaire présente dans une vingtaine de pays africains qui forment une bande s'étendant d'ouest en est du Sénégal au Tchad. L'identité peule reposerait sur trois éléments que sont le pastoralisme, l'islam et le nomadisme (Seydou 2018 ; Kervella-Mansaré 2017), mais cette apparente unité serait en partie illusoire parce que les Peuls de l'Ouest sont en grande partie sédentaires et citadins et qu'il existe aussi quelques Peuls non islamisés (Kervella-Mansaré 2017). Pour Seydou, cette identité « n'existe qu'à l'état virtuel, à travers un discours décalé bien qu'encore unitaire faisant (...) référence au *pulaaku*, manière d'être et de se comporter censée définir cette communauté » (2018 : 79) qui leur permet de se défendre justement peut-être parce qu'ils ont conscience de cette fragilité.

Kervella-Mansaré (2017) parle de « peuple en réseau » notion qu'il justifie pour plusieurs raisons. Tout d'abord les Peuls sont dispersés sur une zone géographique discontinue, ce qui incite à parler d' « archipel peul ». Ensuite, les Peuls considèrent qu'ils viennent tous d'une même souche. Les théories les plus fantaisistes ont d'ailleurs été échafaudées sur leur origine, reflets de la « tradition séculaire de la représentation des Peuls, opposant populations étrangères et autochtones, nomades et sédentaires, blanches et noires » (Pondopoulo 2004 : 96). Et enfin, le réseau internet favorise aujourd'hui l'existence d'associations de Peuls sur l'ensemble de la planète, une diaspora importante existant en Europe et aux États-Unis.

#### 6.4.5 La langue peule

Le peul fait partie des langues de la grande famille Niger-Congo. Il est désigné par le terme *pulaar* par les locuteurs d'Afrique occidentale, par celui de *fulfulde* partout ailleurs (Mohamadou et Déme 2019). Il existe un continuum de parlers depuis l'aire dialectale du pulaar à l'Ouest jusqu'aux aires linguistiques de l'Est. Le pulaar est le plus représenté des dialectes peuls dans la diaspora de France.

D'après Malherbe (1983), le peul est une langue très difficile qui est restée remarquablement homogène en regard de son étalement géographique. Bien qu'elle ait emprunté abondamment aux différentes langues locales, l'intercompréhension demeure assez aisée. Seydou (2015) qualifie le peul du Mali de langue très précise et très complexe sémantiquement. Le peul est en cours de standardisation de façon à pouvoir être promu dans les systèmes d'enseignement, mais « en attendant qu'un organe international habilite statue en harmonisant les normes au niveau des différents états ayant le peul écrit en partage, nous assistons, avec les TIC<sup>213</sup>, au déclenchement d'un processus d'uniformisation des normes qui participe de l'harmonisation du peul » (Diallo 2012 : 5).

Le pulaar comprend 27 consonnes et 5 voyelles qui s'opposent en longues et brèves (Mohamadou et al. 2017 ; Calvet 2011). L'ordre des composants de la phrase est le suivant : sujet verbe objet. Sa caractéristique la plus prégnante est son organisation en classes nominales marquées par des suffixes et par le changement de la consonne initiale au pluriel sur tous les membres du GN, cette dernière transformation opérant également sur le verbe

---

213 TIC : technologies de l'information et de la communication.

(Mohamadou et Déme 2019). La numération est organisée sur une base 5, comme pour le wolof.

## 6.5 L'Algérie

Les familles de Lilia, Jamila et Yasar sont originaires d'Algérie, mais les parents sont de générations migratoires différentes, certains nés en France, d'autres en Algérie. Cette situation est caractéristique de la diaspora algérienne déjà ancienne en France et des liens familiaux existants entre les deux pays (Ali-Bencherif et al. 2019). Dans ces familles, le français fait déjà en quelque sorte partie des langues premières (Bouziri 2002), et ces familles, dont certains membres ont pu conserver leur nationalité d'origine (Beauchemin et al. 2016), sont souvent binationales (Labat 2012), voire « transnationales » faisant des allers et retours entre le pays et la France depuis plusieurs générations.

L'actuel territoire algérien a été occupé par les Berbères depuis l'Antiquité, peuple dont la culture et la langue ont résisté au cours de l'histoire à différentes occupations dont celle des Romains (Leclerc 2021c). L'invasion des Arabes, après la mort du prophète Mahomet en 632, a réussi à imposer la religion musulmane et, dans une large mesure, la langue arabe, qui s'implanta par les mosquées, plus dans les villes que dans les campagnes.

Durant une grande partie de son histoire ancienne, l'Algérie, et toute la région aujourd'hui appelée le Maghreb, a été dominée par de nombreuses dynasties arabo-berbères rivales. Puis elle est devenue une province de l'empire ottoman, de 1515 à 1830, période pendant laquelle elle a bénéficié néanmoins d'une grande autonomie. Les Français se sont emparés d'Alger en 1830, mais la conquête de l'Algérie par la France a été longue et n'a pris fin qu'en 1848 après une guerre sans merci (Leclerc 2021c). Dès 1830, les premiers colons – français mais aussi issus d'autres pays européens – se sont installés en masse et l'Algérie est devenue une « colonie de peuplement », cette présence étant nécessaire pour éviter que la population ne se soulève. Les colons ont imposé leur langue qui est devenue quasi exclusive dans l'Administration, mais la France n'a pas réussi à imposer l'école en français.

L'émigration des Algériens vers la France a démarré juste avant la Première Guerre mondiale (Kateb 2012). La France ayant besoin de main-d'oeuvre pour reconstruire son économie a recruté des algériens d'origine paysanne. C'est parmi ces travailleurs qu'une conscience ouvrière a commencé à se développer, ainsi que le nationalisme algérien (Labat 2012), mouvement qui allait conduire à la guerre. La guerre d'Algérie (1954-1962) a mis fin à 130 années de colonisation française.

### 6.5.1 L'émigration algérienne

Il est manifeste dans ce rapide aperçu qu'il existe entre l'Algérie et la France une « longue histoire commune et complexe » qui exerce inmanquablement une influence sur les circulations migratoires et les pratiques langagières (Ali-Bencherif et al. 2019).

Les mouvements de populations ont été nombreux entre les deux rives de la Méditerranée : « pays d'immigration pour les Européens durant la période coloniale, l'Algérie est depuis plus d'un demi-siècle un pays d'émigration massive » (Kateb 2012 : 6). Il convient aussi de ne pas oublier dans ces mouvements migratoires le rapatriement des Français d'Algérie, entre 1962 et 1965, qui a concerné environ un million de personnes, et l'accueil des harkis après la guerre.

L'immigration maghrébine, surtout algérienne, est déjà ancienne, mais contrairement à celle des pays de l'Europe du Sud, elle a continué au-delà de 1974, date à laquelle les pouvoirs publics français ont décidé d'arrêter l'immigration à l'exception du regroupement



familial, et ont institué une « prime au retour ». 57 % des immigrés originaires du Maghreb sont arrivés après cette date, « une continuité que l'on peut imputer à la montée en puissance du regroupement familial, mais aussi à celle des migrations pour études, et à l'exil de nombreux Algériens » (Beauchemin et al. 2016 : 46). Cette immigration se poursuit aujourd'hui : « les entrées enregistrées à la fin des années quatre-vingt-dix et au début des années deux mille étaient de l'ordre de 20 000 par an, dont 70% en France. Bien qu'en baisse en valeur relative, le nombre d'Algériens enregistrés à l'entrée du territoire français n'a cessé d'augmenter, un peu plus de 12 000 en 1999 et en 2000, pour se situer à plus de 20 000 en 2009, avec un maximum de 28 000 en 2003 » (Kateb 2012 : 10). Jusque-là l'émigration algérienne était orientée principalement vers la France, mais désormais les destinations se diversifient vers l'Espagne, le Canada et les États-Unis. Ces flux migratoires ont pour causes le travail, les études, ou le regroupement familial. Mais depuis 1991, conséquence de la détérioration de la situation en Algérie et du développement de la violence, celle des groupes armés ou celle des appareils de sécurité de l'État, une fraction importante des flux migratoires est constituée par des demandeurs d'asile : ils ont représenté en Europe près de 80000 personnes entre 1992 et 2008, dont un tiers des demandes pour la France (op. cit.). Aujourd'hui, de nouvelles tendances apparaissent dans l'émigration des Algériens : l'émigration se féminise, les migrants sont jeunes et plus diplômés.

Cette intrication des deux histoires donne aux relations entre la France et l'Algérie une coloration très particulière, Dazugan évoque une « perpétuelle leçon de tango » (2009), et cette relation affective est d'autant plus sensible que les deux populations sont étroitement imbriquées. Il existe en effet un « véritable pont humain entre les deux pays » (Ali-Bencherif et al. 2019 : 13), si l'on considère à la fois le grand nombre d'Algériens qui comptent des membres de leur famille en France, et le grand nombre de Français liés directement à l'Algérie, il n'est pas abusif de parler d'une « présence interne/externe de l'Algérie à la France » (Dazugan 2009 : 92).

Nous avons insisté sur ces liens multiples car cette question est prégnante dans les entretiens avec beaucoup de familles dont le pays d'origine a des liens anciens (coloniaux le plus souvent) avec la France, mais plus encore avec les familles originaires d'Algérie, où l'on se rend compte que, d'une génération à l'autre, de nombreuses allées et venues ont eu lieu entre les 2 pays, comme nous le verrons dans les récits de vie des parents des élèves.

### 6.5.2 La situation socio-linguistique

Depuis l'Indépendance, l'Algérie n'a pas connu de véritable état démocratique, et « dès son indépendance, le pays allait être récupéré par une oligarchie qui jouerait un rôle immense dans son devenir linguistique » (Leclerc 2021c), en promouvant une politique d'arabisation qui a imposé l'enseignement de l'arabe classique, avec exclusion de toute autre langue : les langues berbères, le français, mais aussi la langue du pays, l'arabe algérien. S'ensuit une tension entre une politique linguistique monolingue et un plurilinguisme de fait, entre une langue officielle qui n'est la langue maternelle d'aucun algérien et des langues pratiquées au quotidien mais peu reconnues et dévalorisées.

La situation linguistique de l'Algérie est extrêmement complexe, il s'agit d'un plurilinguisme organisé autour de trois sphères : les sphères arabophone, berbérophone et celle des langues étrangères (Ali-Bencherif et al. 2019).

La sphère arabophone présente une forte diglossie entre une variété haute et survalorisée, l'arabe littéraire ou *fusha* et des variétés basses, des arabes dialectaux (*darija* ou *darja*) utilisés dans la vie courante et très dévalorisés (Biichlé 2020). L'arabe standard a été instauré langue officielle à l'indépendance, mais il n'est pas utilisé au quotidien. Il est parlé exclusivement dans l'administration, et seulement par une partie de la population (environ la moitié), la plus scolarisée, qui l'a appris à l'école comme langue seconde. Ainsi



bon nombre d'Algériens sont incapables de comprendre les informations télévisées diffusées en arabe officiel (Leclerc 2022b). L'arabe standard ne s'est pas imposé, concurrencé par le français. De son côté, l'arabe algérien est nié par les structures officielles et très dévalorisé ; c'est la langue de communication courante, il s'est même étendu à la sphère médiatique et aux réseaux sociaux qui ont permis un passage à l'écrit même s'il n'a pas d'écriture standardisée (Ali-Bencherif et al. 2019). Cet arabe dialectal algérien comprend des variétés diverses qui peuvent être assez différentes d'une région à une autre. Il reflète son histoire : il contient des mots berbères, concernant en particulier le vocabulaire de l'agriculture, l'élevage et la toponymie, des mots turcs, espagnols ou français (Leclerc 2022b). De plus, parlé le plus souvent entre plurilingues, il est considéré par les locuteurs comme abâtardi (Biichlé 2020) car très « mélangé ». L'humoriste algérien Mohamed Fellag en parle ainsi : « l'algérien de la rue est une langue trilingue, un mélange de français, d'arabe et de kabyle ». Il explique comment il utilise la langue dans son travail de comédien : « Travailler ces langues, ça m'amuse aussi; c'est riche, on s'adapte tout de suite; un mot qui manque en arabe dialectal, hop ! on le prend au français et on le conjugue en arabe, on le triture et on en fait un mot. Un ami kabyle m'a raconté une discussion sur la langue qu'il a eue avec sa mère; il lui disait : tu sais en kabyle il y a beaucoup de mots arabes et français ; par exemple, *jami*, c'est du français, et sa mère qui lui dit: « jami de la vie», *jami*, c'est du kabyle, je l'ai toujours dit; elle l'avait intégré » (cité par Leclerc 2022b).

La sphère berbérophone correspondrait à 27 % de la population, mais c'est un chiffre difficile à établir, la plupart des algériens étant issus des 2 ethnies (Leclerc 2022b). De nombreux Algériens parlent l'une des variantes du berbère (le chaoui ou le kabyle par exemple), mais dans les entretiens ils ne le mentionnent généralement que si la question est posée explicitement. Une des principales caractéristiques du berbère est le morcellement de la langue en un grand nombre de parlers locaux dispersés dans un grand nombre de pays où ils sont nommés différemment : *amazigh* au Maroc, *tamazight* en Algérie (Leclerc 2022b). Après avoir subi une période de répression à l'indépendance (Chaker 2004), les berbérophones ont fini par voir reconnaître leurs droits linguistiques, et le Tamazight est devenu langue officielle en 2016, ainsi que langue enseignée et langue de l'écrit (Ali-Bencherif et al. 2019).

La sphère des langues étrangères comporte principalement le français : officiellement absent, il s'impose dans de nombreux domaines, en particulier dans l'enseignement supérieur scientifique et technique (op. cit.). Il n'est mentionné dans aucune des constitutions des pays du Maghreb, mais il est pourtant répandu partout et de plus en plus considéré comme une langue véhiculaire. Pour Azouzi, « l'arabe officiel n'étant pas la langue la mieux partagée, l'arabe dialectal n'est pas non plus le même d'un pays à l'autre, d'une région à une autre, le berbère non plus, c'est le français qui est appelé à la rescousse quand les Maghrébins doivent communiquer entre eux, discours officiel non compris » (2008 : 40). Un autre facteur joue aussi, c'est en France qu'il y a le plus grand nombre d'immigrés maghrébins : l'émigration joue effectivement un grand rôle dans cet ancrage du français au Maghreb (Ali-Bencherif 2017) et par ailleurs il existe une créativité culturelle en français et une littérature francophone dans les pays du Maghreb (Azouzi 2008).

Ainsi le français, perçu comme une langue d'ouverture vers le monde et de réussite sociale, a aussi un rôle de langue véhiculaire. Plusieurs personnes mentionnent dans nos entretiens qu'il est souvent parlé et transmis dans les familles.

### 6.5.3 La langue arabe ou les langues arabes

L'arabe fait partie des dix langues les plus parlées dans le monde : langue officielle de plus de 22 pays et parlée par 320 000 000 de personnes. C'est la langue de l'islam, raison de sa

diffusion : « l'apparition de l'islam a fait sortir l'arabe de son territoire d'origine et lui a donné une dimension internationale, en raison de son utilisation comme langue seule et unique pour tous les devoirs et rituels religieux, et du fait que le coran, comme texte sacré, ne peut être lu ou écrit qu'en arabe. » (Saadane et al. 2016). Une langue couvrant un aussi grand territoire, de l'Océan Atlantique jusqu'au Golfe Persique, ne peut que s'actualiser en un très grand nombre de variétés dialectales. Ces dernières sont habituellement classées en trois grands types : celles du Maghreb, celles du Machrek et celles du Golfe. « Des différences entre ces variétés s'observent à tous les niveaux — phonologie, lexicque, morphologie et syntaxe, à tel point que les locuteurs des différents dialectes trouvent des difficultés à s'entre-comprendre s'ils ne passent pas par une langue intermédiaire qui est l'arabe standard (pour les gens éduqués) ou l'égyptien, le dialecte le plus médiatisé » (Al Zahre 2019). D'après certains auteurs dont Barontini (2007) qui cite Caubet, désigner cette langue sous la forme d'un vocable au singulier qui sous-entend l'existence d'une langue unique ou unifiée revient à méconnaître sa réalité socio-linguistique. Il serait plus juste de parler « des langues arabes » (Messaoudi 2013).

D'un point de vue linguistique, l'arabe (ou les arabes) dispose(nt) d'un système de consonnes très complet (28) dont beaucoup sont gutturales, mais de seulement 3 voyelles, souvent assourdis et difficiles à distinguer pour un non-arabophone. La grammaire de l'arabe présente des différences avec celle du français. Le verbe est souvent avant le sujet et il n'existe pas de verbe être, mais des phrases nominales. Seuls existent les déterminants définis, préfixés au nom, qui est suivi de l'épithète. Les pronoms compléments d'objet sont suffixés au verbe (Krasa et Quitout 2011). Il existe un seul pronom pour introduire les subordinées et les relatives. D'après Lahrouchi (2019), l'arabe algérien et l'arabe marocain sont très proches, phonologiquement et morphosyntaxiquement. Leurs différences avec l'arabe classique sont les suivantes : la perte des voyelles brèves de l'arabe et la réduction des voyelles longues en voyelles brèves, l'absence du marquage casuel. L'arabe dialectal partage une grande partie de son vocabulaire avec l'arabe standard, auquel s'ajoute un important substrat berbère et un grand nombre d'emprunts au français et à l'espagnol.

Les langues arabes et berbères appartiennent aux langues afro-asiatiques (ou chamito-sémitiques) mais à deux branches distinctes, l'arabe fait partie de la branche sémitique (avec l'hébreu, l'amharique et le tigrigna), les langues berbères formant une autre branche.

#### 6.5.4 Les langues berbères

Le terme *berbère* désigne un ensemble de langues parlées dans le nord de l'Afrique par environ 22 millions de locuteurs sur un territoire discontinu qui s'étend d'ouest en est, du Maroc à l'Égypte, et du nord au sud, de la Méditerranée au Mali et au Niger. La question est souvent posée de savoir si le berbère forme une langue ou plusieurs langues ; pour Chalah (2012), l'intercompréhension n'est pas réalisée pour les Berbères de régions différentes qui doivent alors recourir à l'arabe ou au français. Les Berbères sont les premiers habitants du nord de l'Afrique. Le kabyle et le touareg font partie des variétés les plus connues (Lahrouchi et Zribi-Hertz 2019). Le berbère n'est pas uniformisé, son écriture non plus, il peut être écrit avec l'alphabet latin, l'alphabet arabe ou l'alphabet tifinagh (Leclerc 2022b). Cet ancien alphabet berbère « a été réactivé et est aujourd'hui utilisé en Algérie et au Maroc dans les inscriptions officielles » (Lahrouchi et Zribi-Hertz 2019) mais c'est la notation à base latine qui est aujourd'hui privilégiée (Chaker 2004). De nombreux locuteurs n'ont qu'une connaissance orale de leur langue, ce qui n'empêche pas l'usage d'une écriture intuitive comme la pratique la mère de Jamila que nous avons sollicitée pour transcrire les traductions en kabyle.

Comme l'arabe, le berbère est riche en consonnes et pauvre en voyelles. Dans le groupe nominal, il n'y a pas d'article défini et l'épithète se place après le nom. L'ordre des constituants de la phrase est le plus souvent verbe-sujet-objet. La conjugaison distingue les événements "inaccomplis" et "accomplis", il s'agit d'une langue aspectuelle (Lahrouchi et Zribi-Hertz 2019). Dans notre corpus figurent quelques enregistrements en kabyle, ces extraits sont remarquablement mélodieux, Chaker fait remarquer que cette langue se caractérise par « un accent de type mélodique » et qu'elle est perçue « comme une langue « chantante » » (2004 : 6).

### 6.5.5 L'arabe, une langue de France

L'arabe dialectal et le berbère font partie des « langues de France », comme « langues non-territoriales » (section 3.2.1). Sur le site du Ministère de la Culture, il est précisé à propos de l'arabe dialectal: « dans ses diverses variétés parlées en France, distinctes de l'arabe « littéral », officiel dans plusieurs pays »<sup>214</sup>. Mais de quel dialectal s'agit-il? D'après Barontini (2007), il s'agit de l'arabe maghrébin. Mais pour Biichlé, l'arabe tel qu'il est parlé en France est différent de l'arabe parlé au Maghreb, même si les liens forts avec la langue du pays grâce aux séjours de vacances et aux réseaux sociaux permettent à ses locuteurs de l'entretenir et de le revivifier (Ouhassine, 2017 ; Ali-Bencherif 2017) : « Des études ont aussi démontré que dans les familles qui ont émigré au milieu du vingtième siècle, les langues d'origine ont disparu de la pratique, à peu près, au bout de trois générations, principalement, en raison de l'absence de contact avec les pays de départ et de l'éloignement. Par contre, ceux qui ont émigré plus récemment ont maintenu la pratique de leurs langues premières parce que les liens avec les pays d'origine se sont fortement maintenus. » (Blanchet 2017 : 9). Pour Biichlé, il existerait donc bel et bien une langue arabe de France, il cite un extrait d'entretien : « Y parlent arabe mais, l'arabe à la française quoi ! [...] on reconnaît toujours heu heu toujours que heu c'est c'est un Français qui a appris l'arabe » (2020 : 148). L'arabe est la deuxième langue parlée en France après le français (Ennasiri 2022) : il est présent en France depuis au moins 60 ans, parlé par environ 3 millions de personnes (Caubet 2006), il est par ailleurs « la langue la plus transmise en France » (Héran et al. 2002). Il peut donc être considéré comme tout aussi légitime que les dialectes marocain, algérien ou tunisien. Il fait désormais partie intégrante du paysage culturel et linguistique français : « La darja apparaît pour la France comme un patrimoine qui ne serait pas limité à ses héritiers légitimes, mais qui se donnerait en partage. Tant dans le domaine musical que dans celui de la créativité linguistique et humoristique, ceux qui s'en emparent, en la « re-prenant » à leur compte, assument l'héritage des parents tout en produisant une création originale résolument ancrée dans la modernité, les derniers courants musicaux, voire les nouvelles technologies (textos, chats, etc.) » (Caubet 2006). Et pourtant il est très peu enseigné en France, comme le notent Ennasiri (2022) et Messaoudi (2013), et fortement dévalorisé, perçu comme une langue de l'immigration et non comme une langue de culture d'un grand poids international.

## 6.6 Mayotte

Les familles d'Houria et Jahid viennent toutes deux de Mayotte mais illustrent chacune à leur manière les politiques linguistiques familiales des Mahorais de métropole, qui diffèrent en fonction du moment de la migration et qui sont aussi liées au niveau de scolarisation des parents.

214 <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Agir-pour-les-langues/Promouvoir-les-langues-de-France/Langues-non-territoriales> (consulté le 05/08/23)

Mayotte (nommée Maoré en comorien) est le 101<sup>ème</sup> département français depuis 2011. Située dans l’Océan indien, l’île fait partie de l’archipel des Comores, ancien protectorat français (à partir de 1841), puis territoire d’Outremer (à partir de 1946). Les trois autres îles comoriennes forment désormais l’État des Comores qui a obtenu son indépendance en 1975 : il s’agit de Ngazidja (Grande-Comore), Mwali (Mohéli) et Ndzuani (Anjouan). Comme capitale administrative de l’archipel sur une longue durée, Mayotte a entretenu avec la France un rapport particulier qui a provoqué des dissensions avec les autres îles et l’a isolée du reste de l’archipel. Suite à un référendum d’autodétermination, Mayotte, ayant voté contre l’indépendance, est devenue collectivité territoriale en 1976 et a manifesté une volonté de départementalisation, qui n’est devenue effective qu’en 2011. Cette souveraineté de la France sur Mayotte est contestée au niveau international, par les Comores et les Nations Unies, qui arguent du non respect de l’intégrité territoriale des Comores. La France « s’appuie sur le principe du droit des peuples à disposer d’eux-mêmes » pour soutenir sa position (Laroussi 2016 ; Ali Saanda 2019 : 84).

### **6.6.1 Les migrations intranationales**

Mayotte est aujourd’hui une terre de fortes mobilités, tant d’émigration, vers la Réunion et vers la métropole, que d’immigration en provenance des Comores. La natalité (quatre enfants en moyenne par femme) y est plus forte que celle des autres départements d’Outremer, et l’âge moyen est de 23 ans contre 41 ans en métropole (INSEE 2021). Le niveau de vie des habitants est très faible et 77 % des habitants vivent sous le seuil de pauvreté (op. cit.). Dans ces conditions, la forte émigration vers la métropole, en particulier des 18-24 ans, mais aussi de mères avec leurs enfants, participe d’un désir de promotion sociale, d’émancipation et de recherche d’un meilleur accès à l’éducation et aux soins (Simonin et Thamin 2021). La mobilité s’avère en effet indispensable pour compenser l’appareil de formation insuffisant, un taux de chômage qui touche 28 % de la population active (INSEE, 2021) et les défaillances d’une école qui peine à remplir ses missions (Laroussi 2016). Une étude sur la réalité sociolinguistique des familles mahoraises en métropole (Simonin et Thamin 2021) montre que de nombreux parents critiquent l’école publique de Mayotte et disent que, parmi les raisons de leur départ de Mayotte, figure en bonne place le désir d’une éducation satisfaisante pour leurs enfants.

Cependant, les parcours de scolarisation des jeunes Mahorais en France sont marqués par un taux d’échec scolaire important au secondaire et une sur-orientation vers des filières de relégation, ce qui questionne leurs conditions d’inclusion scolaire (Simonin et Thamin 2021). Ali Saanda (2019) fait l’hypothèse d’une intégration sociale et académique rendue difficile par la distance culturelle et les disparités des conditions de vie et d’études. Deux types d’enseignement coexistent pour les enfants mahorais, qu’ils soient à Mayotte ou en métropole, celui de l’école coranique en arabe, et celui de l’enseignement laïc en français. Beaucoup pensent que leur articulation, liée à la question de la transmission familiale mérite d’être interrogée (Cassagnaud 2011 ; Abels-Ebert et Baron 2002 ; Malbert 2018), dans le contexte d’une île « écartelée entre traditions et modernité, entre ses spécificités culturelles et la culture occidentale, entre les langues locales et le français » (Cassagnaud 2011 : 55), contexte dont les caractéristiques perdurent dans la migration.

### **6.6.2 Paysage socio-linguistique**

Le caractère aujourd’hui pluriculturel et fortement plurilingue de Mayotte résulte d’arrivées successives de populations d’origines bantoue, arabe, puis malgache (Ali Saanda 2019). Les locuteurs du shimaore langue première sont majoritaires, cette langue serait

aujourd'hui parlée par 71 % de la population mahoraise (Biaux-Altman 2019 : 69). Il existe aussi une minorité d'origine malgache, dont la langue première est le kibushi, et la (les) langue(s) seconde(s) le shimaore et/ou le français (Ahmed-Chamanga 2011). Le kibushi langue première concernerait 22 % des Mahorais (Biaux-Altman 2019), mais, parlé dans des zones disséminées et enclavées en zone shimaorophone, il serait menacé de disparition car en situation doublement minorisée, le nombre de ses locuteurs ayant fortement diminué ces cinquante dernières années (Cassagnaud 2008). Le paysage sociolinguistique inclut également l'arabe liturgique, langue « pas réellement parlée mais lue et écrite dans le cadre de l'éducation islamique » (Ali Saanda 2019 : 144), le créole réunionnais et le français appris à l'école.

Le shimaore, le kibushi (et le créole réunionnais) sont « langues de France » classées dans les langues d'Outremer (Bertile 2020), sous les dénominations suivantes : « mahorais, malgache de Mayotte » dans le document « Références 2016 »<sup>215</sup>, actuellement « mahorais (*shimaore*), kibushi » sur le site de la DGLFLF<sup>216</sup> - on a vu aussi « shimaoré, shibushi ». On remarque dans les changements de désignation que l'empreinte de la langue française se desserre mais sans toutefois aller jusqu'à adopter définitivement une appellation et une orthographe qui seraient conformes à celles des locuteurs eux-mêmes. Nous utiliserons pour notre part les désignations : shimaore et kibushi (à l'instar de Dureysseix 2022), l'usage de « shibushi », dénomination exonyme en shimaore, révélant le statut doublement minoritaire de la langue.

De nombreux auteurs considèrent que l'absence de prise en compte du plurilinguisme est responsable de la non maîtrise de la langue d'enseignement par un grand nombre d'élèves (Cassagnaud 2011; Muni Toke 2016 ; Laroussi 2016) : « l'absence de la langue de l'élève dans l'école est (...) l'une des causes des forts taux d'illettrisme et d'échec scolaire dans les Outremer. Dans certaines situations, l'enseignement est dispensé dans une langue, le français, que l'élève ne connaît pas ou ne maîtrise pas » (Bertile 2020 : 125). D'après Madi, le système éducatif, ignorant la réalité multiethnique, multiculturelle et multilingue de Mayotte, « tente en vain d'imposer le monolinguisme français » avec des méthodes calquées sur celles de la métropole (2011 : 121). Cependant, Dureysseix note une inflexion récente de la politique vis-à-vis des langues locales qui se manifeste par la signature en 2021 d'une « convention pour la diffusion, la formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues régionales mahoraises » et l'introduction d'un enseignement du shimaore et du kibushi dans la formation des maîtres (2022 : 61). Le CASNAV de la Réunion a d'ailleurs établi une « méthode de shimaoré » (Martigne-Lucas 2019). La DGLFLF a récemment lancé un appel à Projet pour valoriser et préserver les langues de Mayotte<sup>217</sup>. Par ailleurs, des travaux de codification des langues mahoraises sont en cours (Spelo 2011 ; Ali Saanda 2019), condition du développement de leur enseignement (Biaux-Altman 2019). En effet, Diallo (2012) le fait remarquer pour le peul, l'harmonisation entre dialectes et la codification en vue de l'écriture sont indissociables de l'institutionnalisation d'un enseignement et de la production des ressources pédagogiques nécessaires.

### 6.6.3 Le shimaore et les autres dialectes comoriens

Le shimaore est langue première pour la grande majorité des Mahorais. Mais par ailleurs, il est en contact avec les parlers des nombreux Comoriens résidant sur l'île porteurs d'autres variétés du comorien. Et, à notre sens, on ne peut l'envisager en dehors de ce contexte

215 [https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/fichiers/publications\\_dglflf/References/References-2016-les-langues-de-France](https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/fichiers/publications_dglflf/References/References-2016-les-langues-de-France)

(consulté le 05/08/23)  
216 <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Nos-missions/Promouvoir-les-langues-de-France> (consulté le 22/08/2022)

217 <https://www.culture.gouv.fr/Regions/DAC-Mayotte/Les-actualites/Appel-a-projets-Valorisation-des-langues-regionales-de-Mayotte>

comorien. La langue comorienne se subdivise en quatre dialectes qui correspondent à chacune des îles et se répartissent en deux groupes : le groupe occidental qui comprend le shiNgazidja de la Grande Comore et le shiMwali de Mohéli ; le groupe oriental avec le shiNdzuani d'Anjouan et Le shiMaore de Mayotte (Ahmed-Chamanga 2011). L'intercompréhension est aisée à l'intérieur de ces groupes, plus difficile entre les deux groupes. « Les locuteurs du shimaore et du shindzuani disent se comprendre aisément, mais en revanche l'intercompréhension est plus difficile entre le shingazidja et le shimaore : P3 et P6 en parlent comme de deux langues différentes et P7 dit que « le grand comorien c'est le plus dur ». » (Simonin et Thamin 2021 : 5)<sup>218</sup>.

Le comorien était initialement écrit avec les caractères arabes, mais l'Union des Comores lui a substitué à partir de 1975 une graphie en caractères latins (Mohamed-Soyir et Zribi-Hertz 2019). À Mayotte, l'association SHIME œuvre pour une écriture normalisée pour les deux langues shimaore et kibushi (Spelo 2011).

Grammaticalement apparenté au swahili, le shimaore appartient aux langues bantoues dont il possède les principales caractéristiques : un système de classes nominales organisées par paires singulier/pluriel, tous les membres du groupe nominal s'accordant au moyen de préfixes (Blanchy 1996) ; un système verbal agglutinant très complexe dans lequel on rencontre les principales différences entre les deux groupes dialectaux (Ahmed-Chamanga 2011). Résultat de son histoire culturelle fortement métissée, le shimaore comporte un grand nombre d'emprunts lexicaux à l'arabe, au swahili, au malgache, au français, à l'anglais et au portugais (Maturafi 2019 : 79). L'ordre canonique des groupes constituants de la phrase est comparable à celui du français : sujet-verbe-objet (Mohamed-Soyir et Zribi-Hertz 2019).

#### 6.6.4 Le kibushi

Le kibushi est un dialecte malgache issu du nord-ouest de Madagascar - *ki* signifiant langue et *bushi* Madagascar. Il appartient à la famille austronésienne. Il revêt la forme de deux variétés, l'une issue du kisakalava<sup>219</sup> kimahory, l'autre du kiantalaotsy kimahory (Cassagnaud 2008), mais « les deux parlers malgaches de Mayotte se ressemblent plus entre eux qu'ils ne ressemblent à aucun des parlers de la Grande Ile, en raison de leurs contacts avec les langues locales à Mayotte » (op. cit. : 14) : « le kibushi est différent de son ancêtre malgache en raison de la quantité de mots empruntés au swahili, des mots arabes qu'il a intégrés et de la conservation de mots archaïques n'étant plus en usage à Madagascar. Nombre de mots sont empruntés au shimaore, et réciproquement. » (Laroussi 2016 : 133). Le kibushi est parlé dans certains villages situés plutôt sur les côtes de Mayotte, et, en raison de son contact permanent avec les autres langues de l'île, il leur ressemblerait désormais plus qu'à la langue malgache (Cassagnaud 2008). L'ordre des mots dans la phrase (verbe objet sujet) (Paul et Botouhely 2020) est différent de celui du shimaore et du français (SVO). Le système verbal est beaucoup plus simple que celui du français, il ne comporte pas d'accord sujet-verbe et distingue 3 temps seulement : passé, présent et futur. Le lexique du kibushi comprend lui aussi de nombreux emprunts à l'arabe, au shimaore, au français et au swahili (Maturafi 2019).

#### 6.6.5 Le français

D'après Cassagnaud, le français occupe à Mayotte une situation paradoxale : « langue minoritaire » du point de vue du nombre de locuteurs natifs, il est cependant langue

---

218 P3, P6 et P7 correspondent au codage des entretiens.

219 Dans notre recherche, il s'agirait du sakalave malagasy, la langue parlée à Nosy Be et Mahajanga à Madagascar et codée « skg ».

officielle et dominante : « il est d’abord, la langue de la colonisation. Il est la langue du pouvoir, représenté par les administrations françaises. En plus de sa fonction administrative, le français s'apprend à l'école, et l'enseignement des autres matières se fait en français » (2008 : 14). Langue seconde pour la plupart des Mahorais, le français est « la langue du pain » (Cassagnaud 2011 : 58), c'est-à-dire la langue du travail, alors que le shimaore et le kibushi sont les langues de la famille. Cependant le français s’introduit de plus en plus dans les familles, et amené par les enfants qui le parlent entre eux (Maturafi 2019).

On peut analyser la situation mahoraise comme un empilement de diglossies : entre le shimaore et les autres langues comoriennes, entre le shimaore et le kibushi, et entre le français et le shimaore (Maturafi 2019; Cassagnaud 2008 : 19). Des phénomènes de créolisation apparaissent, dus à une utilisation de plus en plus fréquente, en particulier chez les jeunes générations ayant été scolarisées en français, d’un parler bilingue, qui se manifeste aussi à l’écrit dans les réseaux sociaux, donnant naissance au « shimahozungu » (Maturafi 2019), le shizungu désignant le français en shimaore. Par ailleurs, Maturafi note qu’aujourd’hui, de plus en plus, le français « devient une langue maternelle pour certains jeunes Mahorais » (2019 : 105), les parents faisant le choix de ne transmettre que le français pour favoriser la réussite scolaire. Deprez fait remarquer à ce propos que choisir de parler ou non une langue est un acte qui renvoie autant à des choix collectifs qu’à des stratégies personnelles, et que ce choix du français au détriment des langues familiales peut être analysé comme une « violence symbolique » (2011 : 196).

Précisons enfin que si notre présentation a beaucoup porté sur l’île, qui a été plus étudiée que la situation des Mahorais en métropole, c’est parce qu’il nous semble qu’elle éclaire le contexte métropolitain dans lequel on observe des tendances similaires, et même sans doute accentuées par la position encore plus hégémonique du français et par la dilution des réseaux communautaires dans le tissu urbain.

Les politiques linguistiques familiales des Mahorais qui vivent en métropole diffèrent en fonction de l’ancienneté de la migration et du niveau de scolarisation des parents. Le tableau ci-dessous montre que la transmission des langues premières diminue avec l'augmentation de la scolarisation en français (tableau établi par Simonin et Thamin 2021 : 8).

**Tableau 51 : « Scolarisation des familles et politique linguistique familiale »**

<b>Non scolarisées</b>	<b>Jusqu’en CM2 ou PPF</b>	<b>Jusqu’en 3<sup>e</sup> ou CAP</b>	<b>Niveau Bac ou Bac + 1</b>
Transmission du shimaore aux enfants. Le français arrive par la fratrie, puis par les cours de français des mères.	Transmission du français (en précisant ne pas bien le parler P3 et P13) et du shimaore	Transmission du français. Peu ou pas de langage adressé (LAE) à l’enfant en L1	Français, délibérément. Pas de LAE en L1 sauf P2

La famille d’Houria, arrivée très récemment, fait partie de la première catégorie, les parents n'ayant pas été scolarisés. Le parcours de la mère de Jahid illustre en revanche la catégorie des parents ayant migré enfant et qui ont un niveau scolaire plus élevé et transmettent le français « délibérément » sans LAE en L1 (op. cit. : 8).

Nous venons de décrire les contextes culturels où se déploient les trajectoires des acteurs que nous allons présenter maintenant. Dans le chapitre qui suit, nous présentons les dix études de cas, à savoir pour chacune le parcours migratoire des parents, leur biographie langagière et la politique linguistique familiale, qui vont conditionner les environnements langagiers dans lesquels grandissent les enfants.

# 7 Portraits des enfants et de leur famille

Nous présentons dans ce chapitre les 10 études de cas en commençant par celle de l'enfant dont l'exposition au français a été la plus faible pour aller progressivement vers ceux qui ont bénéficié d'une exposition au français la plus forte, mais aussi d'une exposition aux langues familiales de plus en plus faible. Le portrait de chaque enfant commence par la description du parcours familial et des biographies langagières de parents, éléments déterminants pour la compréhension du développement langagier de l'enfant (Tabouret-Keller 1969/2023 ; Pujol Berché 1990). Comme le dit Hélot, « l'étude des problématiques familiales peut être un point de départ pour la compréhension du bilinguisme » (2007 : 59).

Rappelons que nous sommes ici dans le cadre d'une analyse qualitative compréhensive (Kaufman 2008). La connaissance de l'environnement langagier est, eu égard aux choix de notre cadre théorique, indispensable à la compréhension du parcours d'acquisition. A cette fin, le corpus des entretiens a été soumis à une analyse de contenu en vue d'identifier les éléments nécessaires, et des extraits ont été utilisés dans la description des trajectoires familiales et des développements langagiers. A partir de ces données, nous avons rédigé pour chaque famille et chaque enfant un « portrait » (Lahire 1995), une « construction narrative » biographique réorganisant les données en nous efforçant de reconstruire la « théorie » des personnes étudiées, de notre point de vue, selon *notre* « façon de voir [leur] façon de voir » (Blanchet et Gotman 1992/2007 : 106). Nous sommes consciente que toute mise en écrit suppose déjà une *traduction* et une interprétation (Bourdieu 1993). La difficulté est de rédiger un exposé factuel, sans qu'il adopte pour autant un ton froid et distant, et de permettre au lecteur « de porter sur les propos qu'il va lire ce regard qui rend raison, qui restitue à l'enquêté sa raison d'être et sa nécessité » (op. cit. : 924). Les portraits constituent les entrées dans les études de cas, par une description qui s'attache à mettre en évidence leur singularité (Passeron et Revel 2005; Boarini 2005). Ces informations aideront à une compréhension plus fine du développement langagier des enfants.

## 7.1 Dix portraits organisés en continuum

Après avoir tenté de classer les enfants observés selon les types de bilinguisme précoce L2P et 2L1 (section 4.5), force était de constater qu'il demeurerait difficile de distinguer de façon stricte entre ces différents profils :

- l'acquisition à l'entrée à l'école du français langue seconde ;
- l'acquisition plurilingue de deux ou trois langues de façon plus ou moins simultanée et plus ou moins équivalente en termes de quantité d'input ;
- et l'acquisition quasi monolingue dans un environnement langagier qui inclut des langues héritées.

García (2011 : 40) observe également une telle diversité de profils bilingues dans un Kindergarten new yorkais, elle suggère aussi de les catégoriser sous forme d'un « bilingual continuum », même si leur place dans ce continuum n'est pas facile à déterminer. La complexité des phénomènes sociolinguistiques s'appréhende difficilement au travers de



catégories trop tranchées, et quand des polarités se dessinent, c'est dans une gradation plutôt que séparées par des limites nettes. Blanchet suggère qu'il en est ainsi « pour la plupart des situations de contacts ethno-sociolinguistique et de plurilinguisme ou pluriculturalisme, avec éventuellement des « effets de seuil » autour de marqueurs saillants parce qu'interprétés comme tels (et non pas en eux-mêmes) » (2000/2012 : 116) et il propose d'analyser ces phénomènes comme des continuums.

Nous avons organisé les cas choisis sous la forme d'un continuum qui va d'une exposition exclusivement à une ou plusieurs langues qui ne sont pas la langue de l'école, à une exposition exclusive ou quasi exclusive au français. Entre les deux, toutes les relations de proportion sont possibles. La quantité d'input dans chaque langue varie d'un bout à l'autre du continuum de façon progressive comme le montre le schéma ci-dessous :



**Illustration 18: Schématisation de l'organisation du continuum selon le degré d'exposition aux langues**

La place dans ce continuum dépend donc de la quantité d'input supposée reçue dans chaque langue par l'enfant avant son arrivée dans la classe. L'exposition aux langues est le paramètre organisateur, étant entendu que celle-ci est déduite des dires des informateurs, qu'elle peut varier dans le temps, et qu'aucun des positionnements dans le continuum ne peut être considéré comme sûr ou définitif. Il n'est que le résultat d'une interprétation à un instant t. des données partielles dont nous disposons. Ce qui nous intéresse ici c'est la mise en perspective des cas les uns par rapport aux autres. Les voici présentés dans le tableau ci-dessous, avec les langues concernées (désignées par L1, L2, L3 dans l'ordre d'apparition dans la vie de l'enfant) et l'âge du début d'exposition à ces langues exprimé en mois.

**Tableau 52 : Les 10 études de cas : caractéristiques (tableau partiel 2)**

	faible		Exposition au français						forte	
	forte		Exposition langues familiales						faible	
Enfants	ZAKARIA	ANJA	SIMBAD	EDIN	YASAR	ABDALLAH	HOURIA	LILIA	JAMILA	JAHID
Origine	Afghanist.	Ex-Youg.	Sénégal	Ex-Youg.	Algérie	Ex-Youg.	Mayotte	Algérie	Algérie	Mayotte
Langue 1	Dari	Romani K	Peul	Bosniaque	Arabe A	Romani K	Shimaore	Arabe A	Français	Français
2	Pachto	Romani M	Français	Français	Français	Français	Français	Français	Arabe A	Shimaore
3	Français	Français	Wolof					Chaoui	Kabyle	Kibushi
Déb. exp. L1	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.
L2	naiss.	naiss.	naiss.	32 mois	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	39 mois
L3	44 mois	33 mois	24 mois					naiss.	naiss.	39 mois

D'autres paramètres très importants interviennent dans l'environnement langagier et agissent sur le développement : les liens avec le pays d'origine, les différents acteurs de l'environnement langagier de l'enfant (la fratrie, les grands-parents ou d'autres proches),

toutes les langues entendues, en langage adressé ou non, les langues comprises même si elles ne sont pas parlées, les interactions multipartites (Billiez 2011).

Certains paramètres socioculturels déterminants pour les pratiques plurilingues peuvent être occultés par le choix de catégorisations trop restreintes, comme par exemple les liens avec le pays d'origine. D'après Billiez (2011), le regard du chercheur pourrait être brouillé par une représentation occidentale de la famille nucléaire et négliger de considérer : les interactions familiales autres que celles avec le père et la mère, c'est-à-dire avec la fratrie (Zotian 2019 ; Ghimenton 2008 : 28), les grands-parents vivant avec la famille ou dans l'environnement proche, et dont le rôle de transmission d'une langue peut s'avérer très important<sup>220</sup> (voir aussi Blanchet 2017), mais aussi d'autres interlocuteurs qui seraient très présents dans la vie de l'enfant, comme une nounou, des voisins ou amis, le groupe des pairs. Billiez met en garde contre des questions trop fermées dans les entretiens. Par exemple, souvent, la recherche d'une langue unique empêche le chercheur « de se départir d'un modèle qui est celui du monolinguisme » (2001 : 206). Nous nous sommes effectivement aperçue au fil du temps que des langues minoritaires dans le pays d'origine comme les langues berbères ou le kibushi, était rarement mentionnées par leurs locuteurs quand la question n'était pas posée explicitement.

Billiez met aussi en garde contre une représentation du développement langagier qui verrait se succéder une langue après l'autre, modèle valable seulement pour les aînés, car, pour les cadets, les deux langues sont d'emblée présentes dans l'environnement familial. Le rôle de la fratrie dans l'environnement langagier a également été souligné par Perregaux et al. (2006). Une conception trop ethnocentrique pourrait aussi occulter les interactions « multipartites » : dans certaines cultures les interactions strictement duelles sont peu fréquentes, l'enfant est pris dans un réseau d'interactions (Ochs et Schieffelin 1984), et le langage ne lui est pas forcément adressé directement. Les compétences de compréhension d'une langue doivent être prises en compte et considérées comme une composante du bilinguisme car il s'agit d'une « modalité de communication très répandue chez les plurilingues où l'un des locuteurs s'exprime dans une langue que l'autre comprend et réciproquement », sans pour autant qu'ils se reconnaissent comme bilingues (Billiez 2011 : 209 ; Blanchet 2017). Nous avons tenté de tenir compte des discours adressés à l'enfant dans des langues que lui-même n'utilise pas, mais aussi des discours présents dans son environnement sans qu'ils lui soient adressés, mais qui peuvent pourtant permettre une appropriation dans certains cas<sup>221</sup>.

Le tableau ci-dessous présente les 10 études de cas retenues ainsi que leurs caractéristiques. Ces divers renseignements ont été obtenus lors du premier entretien avec les parents, grâce en particulier au questionnaire PABIQ. Ce tableau est communiqué ici comme trace d'une des premières étapes de l'analyse des données. Il comporte de nombreuses informations parmi lesquelles figurent les paramètres que nous venons d'exposer, mais aussi des informations sur les répertoires linguistiques et les trajectoires scolaires du père et de la mère. La ligne concernant le type d'exposition et de LAE par contexte appelle une explication. Le nombre total de contextes correspond au nombre d'interlocuteurs (ou contextes) avec (ou dans) lesquels l'enfant apprend à parler, sachant que l'école ou la crèche sont comptées comme un interlocuteur. Par exemple, Abdallah bénéficie de 5 contextes au total (sa mère, son père, ses grands-parents, ses frères et sœurs et l'école). Dans 4 contextes, on s'adresse à lui en romani et dans 3 en français. Quand la mention LAE n'apparaît pas après le nombre de contextes dans telle langue, cela signifie que cette langue est seulement entendue.

---

220 Ces relations intrafamiliales sont prises en compte dans le questionnaire parental PABIQ.

221 Billiez (2011 : 210) cite le cas d'une fille ayant entendu ses parents parler japonais pendant son enfance mais ne le parlant pas, et qui, lors d'un voyage au Japon, a compris la langue d'emblée et s'est mise très rapidement à la parler couramment.

Tableau 53 : Les 10 études de cas : caractéristiques

	Exposition au français Exposition langues familiales									
	faible									forte
	forte									faible
Enfants	ZAKARIA	ANJA	SIMBAD	EDIN	YASAR	ABDALLAH	HOURIA	LILIA	JAMILA	JAHID
Mois/année naissance	04/2016	12/2016	06/2016	01/2016	05/2016	02/2016	11/2016	05/2016	05/2016	04/2016
Pays d'origine	Afghanistan	Ex-Youg.	Sénégal	Ex-Youg.	Algérie	Ex-Youg.	Mayotte	Algérie	Algérie	Mayotte
Arrivée en France ou métropole : mère (père)	12-2019	2000 (2015)	2010 (+ 2020) binat.	2012(?)	2014(15?) mère binat.	2010	2017	2013 (avant) père binat.	2012 mère binat.	2006
Langue 1 2 3	Dari Pashto Français	Romani K Romani M Français	Peul Français Wolof	Bosniaque Français	Arabe A Français	Romani K Français	Shimaore Français	Arabe A Français Chaoui	Français Arabe A Kabyle	Français Shimaore Kibushi
Âge 1 <sup>re</sup> exposition L1 en mois L2 L3	0 0 44	0 0 33	0 0 24	0 32	0 0	0 0	0 0	0 0 0	0 0 0	0 39 39
Âge entrée à l'école	44	33	43	32 (TPS)	40	31 (TPS)	22 (TPS)	28 (TPS)	28 (TPS)	41
Exposition à : L1 LAE? L2 L3 Nombre total de contextes	3 LAE 2 LAE 0 3	3 LAE 1 LAE 0 4	4 LAE 3 1 4	4 LAE 1 1 5	3 LAE 2 LAE 4	4 LAE 3 LAE 5	2 LAE 2 LAE 4	2 LAE 3 LAE 1 4	4 LAE 1 2 4	4 LAE 1 LAE 1 LAE 4
Âge 1 <sup>er</sup> mots en L1 en mois	Avant 15	Avant 15	Avant 15	16-24	16-24	Après 25	Avant 15	Avant 15	Avant 15	Avant 15
Langues mère (parlées, comprises) scolarisée? En ... (langue)?	Pashto Dari <i>non</i>	Romani K Français <i>oui franç.</i>	Peul Français Wolof <i>oui franç.</i>	Bosniaque Français <i>oui bos.</i>	Arabe Français <i>oui arabe</i>	Romani, Serbe Albanais Français 3 ans serbe <i>non</i>	Shimaore <i>non</i>	Arabe Français <i>oui arabe</i>	Kabyle Arabe Français <i>oui arabe</i>	Français Shimaore Kibushi <i>oui franç.</i>
Langues père (parlées, comprises) scolarisée? En ... (langue)?	Dari <i>très peu</i>	Romani M. Romani K Français ?	Peul Français Wolof <i>oui franç.</i>	Bosniaque Français <i>oui franç.</i>	Arabe <i>oui arabe</i>	Romani, Serbe Albanais Français <i>oui serbe</i>	Shimaore <i>non</i>	Chaoui Arabe Français <i>oui arabe</i>	Français Arabe <i>oui franç.</i>	Français Shimaore <i>oui franç.</i>
Position dans la fratrie	1 <sup>ère</sup> /1	2 <sup>ème</sup> /3	4 <sup>ème</sup> /4	2 <sup>ème</sup> /2	1 <sup>ère</sup> /1	4 <sup>ème</sup> /5	7 <sup>ème</sup> /8	2 <sup>ème</sup> /3	2 <sup>ème</sup> /5 jum.	1 <sup>er</sup> /2
Autres interlocuteurs				grds-parents		grand-mère			voisine	«mamié»

## 7.2 Acquisition de type L2P (ou L3P)

Cette section présente les portraits des quatre enfants qui se situent à la gauche du tableau, ceux qui ne commencent à être exposés au français qu'à leur entrée à l'école.

### 7.2.1 Zakaria, l'acquisition d'une L3 par un allophone de parents non francophones

Zakaria est l'exemple-type de l'enfant qui vient juste d'arriver en France, et pour qui le français fait irruption dans son univers langagier. Il correspond tout à fait à la définition institutionnelle de l'« allophone ». Arrivée récemment, sa mère ne parle pas français, mais son père travaille en France depuis quelques années et parle un peu français. Cependant, la communication avec lui est loin d'être aisée. En revanche, cet enfant est déjà bilingue en dari/pachto avec une forte dominance du dari, le pachto étant surtout compris. Et selon nos sources et nos observations empiriques, il parle très bien le dari. Il disposerait donc d'un « déjà-là » langagier et linguistique important (Perregaux 2004), pouvant constituer un soubassement à la construction du français.

Les parents de Zakaria sont originaires de deux villes différentes d'Afghanistan : le père est originaire de Kunduz, une ville du nord, et la mère de Kandahar, une ville du sud. Le père est arrivé seul en France en 2016. Il travaille à mi-temps comme maçon. Un mois après le départ de son mari, la mère, restée dans sa famille, a accouché de Zakaria. Mère et enfant ont rejoint le père fin 2019.

Nous fondons notre connaissance de la famille sur les trois entretiens ci-dessous, qui ont tous nécessité la présence d'un interprète. Le premier traducteur a été sollicité par nos soins, il s'agissait du père d'un ancien élève, locuteur du pachto, du dari, de l'anglais et du français, et traducteur assermenté. Pour les deux entretiens suivants les parents sont venus avec une amie d'origine afghane, en France depuis longtemps. Cette dernière nous a également recommandé sa fille, qui a été pour nous une personne ressource pour la traduction en français des énoncés de Zakaria et pour la translittération des enregistrements des paroliers.

**Tableau 54 : Entretiens - corpus Zakaria**

	<b>E0Zak</b>	<b>E1Zak</b>	<b>E2Zak</b>
Date, durée	Janvier 2020	08/10/20	03/07/21, 3 heures
Mode de recueil	Notes	48:35 enregistrées	17:29 enregistrées
Participants	Les parents et un traducteur	Les parents, l'enfant et une traductrice	Les parents, les enfants et une traductrice Au domicile de la famille
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique Enregistrement parolier	Entretien biographique

La langue de communication de la famille de Zakaria est le dari, langue première du père. Les parents de la mère étaient locuteurs de deux langues différentes : « chez la maman on parlait les deux langues + son papa le pachto et sa maman le dari » (E2Zak). La mère explique que sa mère a appris le pachto avec son mari et que le pachto était la langue principale de communication dans sa famille quand elle était enfant, mais le dari était aussi utilisé entre la mère et les enfants. Ainsi la mère de Zakaria est bilingue : « elle parle parfaitement pachto et dari » dit la traductrice (E2Zak). Cette dernière explique aussi que, les langues étant nombreuses en Afghanistan, les bilingues et les couples « linguistiquement mixtes » (Deprez

et al. 2014) sont assez fréquents. Le père de Zakaria appuie ses dires en citant un certain nombre de langues.

La situation en Afghanistan n'a pas permis aux parents de bénéficier d'une vraie scolarisation : le père a été scolarisé, mais « pas beaucoup » dit-il (E1Zak), et son épouse pas du tout, à cause de la guerre. Petite, elle aurait pourtant aimé aller à l'école, mais, à Kandahar, les écoles étaient toutes fermées en raison des décisions des talibans. Alors tous deux lisent, mais « un peu ». Le père a pris des cours de français à son arrivée, mais il le parle difficilement, en tous cas pas encore de façon suffisante pour qu'on puisse avoir avec lui un entretien aisé. La mère ne parle pas français, mais elle est très désireuse de l'apprendre car elle souhaite être autonome (E1Zak). Elle a d'ailleurs commencé à prendre des cours immédiatement après son arrivée mais la crise sanitaire les a interrompus (E1Zak). Si ces parents souhaitent transmettre leurs langues d'origine, en particulier le dari, ils sont également tous deux très désireux que leur fils parle bien le français : le père a instauré avec son fils un petit rituel de répétition des formules de politesse, auquel nous assistons régulièrement à l'école.

Un deuxième petit garçon est né en octobre 2020, peu de temps après l'entretien E1Zak. La famille, vivant dans le studio occupé jusque-là par le père seul, a obtenu un logement plus grand et a déménagé peu après l'accouchement. Zakaria a alors changé d'école à la fin novembre 2020. A la fin de l'année scolaire, Zakaria ayant été choisi pour faire partie de l'échantillon étudié, nous avons alors repris contact avec la famille pour un autre entretien qui a eu lieu un samedi matin à leur domicile. Nous nous sommes installés dans le salon afghan avec les parents, la traductrice, Zakaria et le bébé de 8 mois.

Dans la nouvelle école, tout se passe bien disent les parents. Zakaria a progressé en français et en dari, pas en pachto, mais sans doute sa mère lui parle-t-elle moins pachto maintenant qu'elle veut apprendre le français, et que Zakaria est devenu son professeur : la mère nous en donne des exemples : « *mega*<sup>222</sup> merci *mega* c'est gentil » (E2Zak), ou encore Zakaria lui demande de l'emmener à l'école de la façon suivante « maman moi l'école », ce qu'elle nous répète en français. Les parents ont prévu de nous inviter pour le repas, et Zakaria installe une nappe par terre puis met la table. La traductrice doit partir, alors la conversation devient moins aisée, mais les sourires, les gestes et les traductions de Zakaria et de son père rendent ce moment chaleureux.

Zakaria est né début 2016, juste après le départ de son père, et il a vécu dans la famille de sa mère jusqu'à son départ pour la France. Dans cet environnement il entendait deux langues, mais sa mère s'est adressée à lui surtout en dari de telle sorte qu'il puisse communiquer avec son père. Cependant, Zakaria comprend un peu le pachto et dit quelques mots (E1Zak). Il a été scolarisé pour la première fois (il ne l'était pas en Afghanistan) dans la classe observée. A son arrivée dans la classe, mais n'est pas du tout familiarisé ni avec l'école ni avec le français, et c'est la première fois qu'il est séparé de sa mère, alors c'est un peu difficile pour lui : « tous les matins il tient de grands discours à sa maman pour l'empêcher de partir ou s'assurer qu'elle va bien revenir le chercher, puis il va s'asseoir sur sa chaise, celle qui porte sa photo, et y reste le temps de se consoler » (journal de terrain du 22 février 2020). Plusieurs indicateurs montrent que ses compétences lexicales et syntaxiques en dari sont très développées : on perçoit qu'il le parle de façon aisée et fluide, sans hésitations et en formant de grandes tirades. D'ailleurs le traducteur s'est extasié spontanément devant les compétences de Zakaria en dari dès qu'il l'a entendu parler (E0Zak). La séparation d'avec sa mère est difficile, mais très rapidement, l'écoute des enregistrements en dari le rassure et contribue probablement à faciliter son adaptation à l'école qui est assez rapide. Il sympathise immédiatement avec Simbad, arrivé en même temps, ce dernier le prenant sous son aile protectrice. Le journal de terrain du 22 février 2020 le décrit ainsi : « c'est un enfant calme et

---

222 *Mega* veut dire « il dit ».

attentif qui s'est adapté très rapidement à la classe malgré l'obstacle de la langue. Très vite il a dit des petits mots en français, et ce d'autant plus que son père l'y encourage en le faisant répéter des petites phrases comme « bonjour madame » ».

Mais la crise sanitaire interrompt ensuite sa scolarité de mars à septembre. Pendant ces 6 mois, les contacts entre l'enseignante et la famille sont rompus, le père ayant un problème avec son téléphone. Le journal de terrain de la période de mars avril 2020 qui correspond au début de la crise sanitaire met en évidence les éléments suivants : « le blog de l'école ne leur est pas facilement accessible (pour des raisons matérielles) et l'enfant ne peut donc pas poursuivre son écoute des comptines et des histoires de la classe ». A la rentrée de MS, Zakaria semble avoir tout oublié de ce qu'il avait appris en français, la première immersion avait été de courte durée. Il commençait à s'exprimer dans des phrases courtes quand, fin novembre, il a changé d'école. A la fin de l'année scolaire, le 27 mai 2021, dans un entretien téléphonique, l'enseignante de la nouvelle école relate qu'il était très timide à son arrivée, et qu'il a mis du temps avant de lui parler, mais qu'il répétait fréquemment ce qu'il entendait. A la fin de cette année scolaire, il s'est mis à parler plus dans sa nouvelle classe.

### **7.2.2 Anja, l'acquisition d'une L3 par une jeune bilingue née en France**

Le cas d'Anja a des points communs avec celui de Zakaria : un environnement familial bilingue et une exposition inexistante ou très faible au français à leur entrée à l'école. Mais, contrairement aux parents de Zakaria, ceux d'Anja parlent français. Ils ne le parleraient pas du tout à la maison, mais Anja a néanmoins de fortes probabilités de l'avoir entendu dans son environnement quotidien, même s'il lui a été peu adressé. Elle est la seconde dans la fratrie, sa sœur aînée a été scolarisée en même temps qu'elle. À la maison, on s'adresse à elles dans deux dialectes romani considérés comme très différents, dont un qui domine.

Le cas d'Anja diffère aussi du premier cas par le fait qu'elle est née en France. Elle est par ailleurs beaucoup plus jeune que Zakaria à son entrée à l'école puisqu'elle n'a pas encore 3 ans alors que lui en a presque 4, et qu'elle est donc probablement à un âge où ses langues familiales sont moins développées. C'est la plus jeune enfant de l'échantillon – elle est de fin décembre- et c'est pour cette raison qu'elle a été choisie plutôt que sa sœur née au mois de mars. Notre échantillon comprend surtout des enfants du début de l'année mais nous voulions pouvoir observer les effets de l'âge de début d'acquisition.

La maman d'Anja – et d'Haïka - est née au Kosovo, elle est arrivée en France dans les années 2000. Le père d'Anja est arrivé plus récemment de Macédoine pour se marier avec elle. Ils ont trois enfants : Haïka et Anja, nées en 2016, et un garçon, A., né en 2018. Le père travaille à la Régie des quartiers de la ville. La mère est en congé parental (agent d'entretien). A leur entrée à l'école, les filles parlaient le romani du Kosovo (désormais RK) et comprenaient le romani de Macédoine (RM), mais ne comprenaient pas le français (EOAnj). La mère craignait l'entrée à l'école pour ses filles et cela la rassurait qu'elles soient dans la même classe. Notre connaissance du parcours familial se fonde sur les 3 entretiens ci-dessous qui n'ont pas été enregistrés, pour respecter la volonté de la mère, ainsi que sur de nombreuses discussions informelles, la maman ayant besoin d'être tranquilisée quant à la sécurité de ses filles à l'école.

Tableau 55 : Entretiens - corpus Anja

	E0Anj	E1Anj	E2Anj
Date, durée	Septembre 2019	15/12/20	01/07/21, 1 heure 25
Mode de recueil	Notes	Notes, 7 minutes enregistrées	Notes
Participants	Le père et la mère	La mère	La mère (à l'école)
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique	Entretien biographique

La mère d'Anja a migré alors qu'elle avait six ans, avec sa famille où tous parlaient le RK. Cette femme a trois frères plus jeunes qu'elle, qui ont vécu leur scolarisation de façon moins difficile qu'elle, car ils sont allés à l'école maternelle à leur arrivée en France. Elle a été scolarisée à l'âge du CP, dans une école du quartier disposant d'une classe pour allophones. Cela semble avoir été difficile pour elle, mais elle a eu de la chance parce qu'elle avait beaucoup de famille dans le quartier : un de ses cousins était dans la même classe, il parlait mieux le français qu'elle et lui traduisait les questions du maître comme par exemple : « Il te demande ce que tu as mangé ce matin au petit déjeuner. Alors dis-lui que tu as mangé du Nutella » (E2Anj). Elle a mis du temps à apprendre à lire et sa scolarité semble avoir été difficile par la suite.

Le père d'Anja, ayant grandi en Macédoine, est locuteur du RM. Entre cette variété de romani et celle parlée par la mère, l'intercompréhension est faible et chacun a dû apprendre la langue de l'autre. Il semblerait que le romani du Kosovo et celui de Macédoine soient en effet assez différents (Montclair 2009: 25) ; cela nous a été confirmé par la directrice de la bibliothèque du quartier<sup>223</sup>.

Les parents d'Anja parlent tous deux bien français : la mère le parle comme une native et le père le parle également avec aisance. Cependant, d'après leurs dires, les parents ne parlent pas du tout le français à la maison. Anja a néanmoins de fortes probabilités de l'avoir entendu dans son environnement quotidien, même s'il lui a été peu adressé. Chacun des parents s'adresse aux enfants dans sa langue. La mère a à cœur de transmettre sa langue maternelle. Le père étant moins présent à la maison, l'exposition au RM est donc plus faible.

Dans les différents entretiens, la mère d'Anja refuse d'appeler sa langue le romani, c'est un sujet sensible pour elle, le seul enregistrement de sept minutes que nous détenons porte justement sur la désignation de la langue. Dans *romani*, elle entend *Roumanie* : « je sais pas si les autres Kosovars vous l'ont dit comme moi + c'est juste que si nous pour les Kosovars vous nous dites Roumanie nous ça nous vexé on va dire c'est comme une insulte (...) parce que on :: parce que nous on le sait qu'on est pas de la Roumanie (...) eux c'est beaucoup beaucoup très différent de chez nous » « parce que nous dans notre langue on dit *romane*<sup>224</sup> » ; et là elle roule le r qu'elle n'avait pas roulé dans Roumanie (E1Anj). Elle utilise comme dénominations, à la fois pour son peuple et sa langue, les mots de « yougoslave » et « kosovar ». C'est ainsi que les Roms du Kosovo se désignent dans les écoles, ils ne s'identifient jamais comme roms et ne sont pas reconnus comme tels, ce qui occulte leur langue et leur culture (Guyon 2009).

Dans l'entretien de décembre 2020, la mère se dit impressionnée quand elle voit que ses enfants encore petits distinguent les deux langues familiales et leurs usages en fonction des interlocuteurs : « Moi je veux pas que mes enfants me parlent cette langue [celle du père] moi je suis kosovare ». Le père souhaite aussi qu'ils fassent la différence, ainsi que les grands-parents maternels. La question « t'es kosovar ou Macédoine ? » leur est fréquemment posée à la maison pour attirer l'attention des enfants sur cette différence. Mais, paradoxalement,

223 Des traductions de quatre albums dans huit langues différentes ont été effectuées en collaboration avec d'une association locale, avec l'aide de locuteurs natifs. Pour le romani, les deux dialectes ont été traduits par des personnes différentes et le nom du dialecte est précisé sur la couverture de l'album.

224 Prononcer *romané*.

elle admet à un autre moment que les mélanges de langues sont nombreux : « c'est comme le français, on mélange », que ce soit avec les enfants ou entre adultes, « avec mon mari je mélange les trois » ; néanmoins elle insiste : « on veut juste qu'ils fassent la différence et qu'ils respectent » (E1Anj). Et elle illustre ses propos par cet exemple immédiat : elle pose à Anja une question en RK et celle-ci lui répond en RM « hade » (viens). La mère me prend à témoin : « vous voyez? Elle a répondu en Macédoine nous on dit « Hajde » » (E1Anj).

Mais la mère d'Anja dit aussi qu'elle mélange très souvent les langues. Dans E2Anj, nous avons une assez longue discussion sur l'utilisation du code-switching. « On le fait tout le temps et tout le monde le fait » dit-elle. Elle en parle à plusieurs reprises au cours de l'entretien, précisant que toute la famille mélange. Et elle poursuit : « et il y a des mots qu'on oublie après dans notre langue à force de mélanger tout le temps ». D'ailleurs, « si je parle que ma langue je bégaie, il me manque des mots ». Pourtant deux ans plus tôt, elle présentait les choses différemment en affirmant que les deux variétés de romani avaient des usages bien distincts en fonction des interlocuteurs et des moments. L'entrée des filles à l'école aurait alors fait évoluer la situation sociolinguistique en introduisant le français. Le petit dernier apprend d'ailleurs le français au contact de ses soeurs, comme c'est fréquemment le cas après la scolarisation des aînés (Deprez 1994 ; Perregaux et al. 2006).

Anja est née en décembre. D'après ses parents, elle a commencé à parler plus tôt qu'Haïka l'aînée. Le français ne lui est pas adressé dans son environnement familial. Les deux filles parlent toutes deux bien le RK, comprennent le RM et le parlent un peu (EOAnj). D'après les résultats du PABIQ, Anja a prononcé ses premiers mots avant ses 15 mois et ses premières phrases avant ses 24 mois, en RK car elle est exposée de façon très majoritaire à cette variété, en interaction avec sa mère, ses grands-parents et sa grande sœur. Seul le père interagit avec elle en RM. La mère évalue les habiletés langagières d'Anja comme étant très bonnes en RK. Curieusement, elle les estime bonnes également en RM alors qu'Anja le parle peu. La mère évalue également son propre usage des trois langues comme excellent (EOAnj).

Dans le journal de terrain du 19 octobre 2019, après un mois et demi d'école, sont mentionnées les observations suivantes : « Anja est très dynamique et très intéressée par ce qui se passe alors même qu'elle ne comprend pas du tout le français. Le fait de ne pas comprendre ne semble pas du tout l'inquiéter, peut-être est-ce parce qu'elle est déjà confrontée à deux langues différentes, deux variétés du romani; et en tout cas cela ne l'empêche pas de parler ». Les notes du 21 décembre 2019 mentionnent qu'elle communique avec aisance, celles du 22 février 2020, qu'elle est très expressive. Ensuite survient la crise sanitaire et Anja ne viendra plus à l'école pendant plus de 6 mois. Pendant le confinement de mars-avril 2020, lors d'une conversation au téléphone, la mère explique qu'elle s'est mise à traduire en français ce qu'elle vient de dire en romani, pour que ses filles n'oublient pas la langue de l'école et elle ajoute : « quand je fais ça + ça les aide ». Anja sera ensuite souvent absente à l'école au cours de l'année de MS.

En décembre 2020, lors de l'entretien E1Anj – Anja est alors en MS - la mère dit que sa fille parle « le kosovar » beaucoup plus que « le macédonien », car le papa n'est pas souvent là. Il n'est pas toujours facile d'obtenir des informations concernant Anja dans la mesure où dans la conversation la mère parle toujours « des filles », et que quand elle parle d'une seule fille, c'est plus souvent de l'aînée. Il semblerait néanmoins qu'à cette époque Anja fasse des phrases dans les deux dialectes romani. Mais Anja n'articulerait pas bien et ce serait pour cette raison, d'après la mère, que j'aurais du mal à la comprendre : « elle est plus fragile dans les mots » dit-elle. Quant à Haïka, elle ferait déjà de grandes phrases dans les deux dialectes, et elle articule correctement. Les deux filles entre elles parlent désormais un peu français à la maison. Pendant cette deuxième année scolaire, Anja a changé, elle est plus effacée et moins communicative.



Lors du dernier entretien (E2Anj) il semble que désormais le code-switching soit devenu très courant dans la famille, les filles mélangent et apprennent le français au petit frère, qui va entrer à l'école à la rentrée suivante. En famille, l'usage des langues est différencié : les trois enfants ne savent généralement pas le nom des animaux en « yougoslave ». Ainsi, ils ne connaissent pas le mot « *šošo*j » (lapin), seulement « *zu3ol* » (chien), ce type de vocabulaire est plutôt dédié au français.

La mère nous a aidée à transcrire des extraits de captations difficiles à comprendre, dont ceux en romani. Un incident survient lors de l'écoute d'un extrait de la captation ANJ-fév21-L1 : Anja dit « *se@fs* lave [- *rmn*] dande là » (ligne 26). La mère met du temps à admettre que sa fille dit le mot « dande » qui signifie *dents* en RM. En effet, depuis que le père a quitté la maison, elle refuse que les enfants parlent RM.

Lors de l'année de MS, Anja devient beaucoup plus réservée et semble avoir moins confiance en elle et faire peu de progrès en français. Anja a commencé à porter des lunettes au début de la MS pour remédier à un strabisme probablement accommodatif qui serait apparu au cours du premier confinement. Elle devra être opérée au cours de l'année de GS. Ceci joue-t-il un rôle dans la perte de confiance en elle observée ?

Comme Anja, et contrairement à Zakaria, Simbad et Edin grandissent dans des familles qui, au moins pour certains de leurs membres, connaissent le français depuis longtemps. Néanmoins, le français n'est pas utilisé en famille, même si les entretiens ont peu à peu montré que la langue franchissait par moments les murs du domicile familial. Cependant il était manifeste qu'à leur arrivée dans la classe, Simbad et Edin ne comprenaient pas le français.

### **7.2.3 Simbad, l'acquisition d'une L2 par un allophone né en France**

Les parents de Simbad sont parfaitement francophones et ont été scolarisés en français ; ils sont par ailleurs bilingues peul/français (trilingues probablement à des degrés différents, leurs répertoires incluant le wolof). Pour Simbad, on peut véritablement considérer le français comme une langue seconde, dans la mesure où, quand il arrive dans la classe, il vient tout juste de rentrer d'un long séjour au Sénégal. En revanche, pour les cinq enfants qui suivent dans le continuum, il est plus difficile de faire la part de chaque langue dans l'input familial et de savoir quelle place y occupe le français.

Nous avons fait le choix de retenir le cas de Simbad, alors même qu'il n'a fait qu'un passage éclair de sept semaines dans la classe observée, mais son apprentissage très rapide du français et l'attitude des parents face aux langues du répertoire familial sont deux critères qui nous ont incitée à retenir cette situation parmi les études de cas.

Les parents de Simbad sont d'origine sénégalaise. La mère est née en France et a grandi au Sénégal à partir de l'âge de 5 ans. Le père est né au Sénégal, puis est arrivé en France en 2010 pour travailler. Il est intérimaire dans les domaines de la sécurité ou du bâtiment. Les parents parlent tous deux très bien le français, ayant été scolarisés dans cette langue. La mère est venue rejoindre son mari avec l'aînée un peu après 2010. Ils ont 4 enfants, 2 filles, puis deux garçons, B. et Simbad, qui sont respectivement au collège, en CE1, en GS et en PS en janvier 2020. Les parents ont fait le choix de ne parler que peul à la maison, en vue de transmettre la langue. Les entretiens sur lesquels nous fondons notre connaissance du parcours familial sont les suivants :

**Tableau 56 : Entretiens - corpus Simbad**

	<b>E0Sim</b>	<b>E1Sim</b>	<b>E2Sim</b>
Date, durée	Début janvier 2020	21/02/2020	5/06/2021, 2 heures
Mode de recueil	Notes	27:15 enregistrées	21:18 enregistrées
Participants	La mère	Le père et la mère	Les parents et les enfants à leur domicile
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique	Entretien biographique

Les parents ont été scolarisés au Sénégal en français, de l'âge de 7 ans jusqu'au brevet pour elle et jusqu'au CM2 pour lui. Il n'y avait pas d'école maternelle à leur époque : à leur entrée à l'école, ils ont dû en même temps apprendre à parler, lire et écrire le français : « à 7 ans tu apprends tout » dit le père, mais « ça va parce que on est tous pareils y a personne qui comprend » (E1Sim). Il était interdit de parler une langue familiale à l'école : « moi le premier jour à l'école on m'a tapé + mon premier jour à l'école j'étais juste à côté du marché euh le maître il m'appelle il me dit + il me montre le marché il me dit ça s'appelle comment je lui parle en peul (rire) ». Le père décrit les conditions d'apprentissage à l'école sénégalaise de cette époque : « là-bas les leçons faut les parcoeuriser »<sup>225</sup>, dit le père, même si elles sont longues. C'était la « vieille école » mais « on apprenait ». En parlant de l'apprentissage de la lecture, la mère fait remarquer que « ça allait vite » ; de même pour la langue, d'après le père « quand on était à l'école c'est vite fait le français » (E1Sim).

Les quatre enfants sont en réussite scolaire, et la lecture d'albums figure parmi les pratiques familiales : les grandes sœurs ou le père lisent pour les petits le soir. Les parents explicitent leur attitude face aux devoirs à la maison : « quand ils n'ont pas compris ils viennent vers nous (...) on explique » ; les parents vérifient les devoirs tout en essayant de rendre les enfants autonomes : « il faut qu'ils se débrouillent tout seuls », « même les aides aux devoirs on n'a jamais fait ça » (E1Sim).

A la maison, la langue peule est privilégiée, la famille ne parle français que lorsqu'elle reçoit des invités ou lorsque les parents expliquent un mot peul aux enfants (E0Sim). Le père explique : « parce que on sait que le français quand ils sont là de toutes façons ils vont parler français (...) mais quand ils sont là peut-être ils vont perdre la langue de notre pays ». La mère ajoute « c'est devenu naturel + comme on leur parle dans notre langue en peul eux quand ils sont à la maison eux aussi ils font pareil (...) mais on leur a jamais dit il faut pas parler français on n'a jamais dit ça c'était comme ça c'était naturel (...) même quand on explique les devoirs on explique en peul » (E1Sim). Transmettre la langue est très important pour eux, en particulier pour préserver la communication avec les grands-parents et la famille au Sénégal. Cependant, le français est également important, du fait de leur double appartenance affirmée par le père à plusieurs reprises : « on a deux cultures + on a deux langues » (E2Sim).

Les parents de Simbad ont conscience que, s'ils ne parlent pas suffisamment le peul à leurs enfants, la langue ne se transmettra pas, mais que, en revanche, l'acquisition du français se fera quoiqu'il arrive. Or, il est plus fréquent que les familles venant d'Afrique Subsaharienne privilégient le français dans leur communication avec leurs enfants (Beauchemin et al. 2015 : 130), comme d'ailleurs beaucoup de familles de l'école. La maman d'Arianna nous a ainsi confié en entretien combien elle regrettait aujourd'hui de ne pas avoir parlé le zarma à ses enfants depuis leur plus jeune âge. La politique linguistique de la famille de Simbad est donc frappante, et ce d'autant plus que les sœurs de la mère qui vivent dans le même quartier ont une attitude toute différente. Voici ce qu'en dit la mère : « j'ai mes sœurs ici elles comprennent pas le français hein avec leurs maris mais leurs enfants ils ne parlent

225 C'est-à-dire les apprendre par coeur en français d'Afrique de l'Ouest (cité par Leconte 2011).

pas [le peul] j'ai une sœur qui est là elle comprend ni le français ni elle ni son mari et les enfants ne parlent pas peul » (E2Sim). Les choix de politique linguistique familiale se sont faits spontanément, la mère le dit ainsi : « si vous voulez on n'a même pas discuté sur ça c'est venu comme ça » (E2Sim). La mère est récemment partie vivre au Sénégal avec les 4 enfants pendant un an et demi, car elle souhaitait que ses enfants connaissent mieux leur famille et leur langue. Pendant ce séjour au pays, les enfants ont été aussi en contact avec le wolof, mais ne l'ont pas appris. Ils apprennent aussi à lire l'arabe à l'école coranique.

Simbad est né en juin. Quand il arrive du Sénégal au début du deuxième trimestre de PS, en janvier 2020, il n'a pas été scolarisé auparavant. Il parle alors très bien le peul, et il comprend beaucoup de choses en français, même si, depuis son départ en septembre 2018, à l'âge de 2 ans et 3 mois, il l'a très peu entendu : « juste oui non des choses comme ça » (E0Sim). Et avant de quitter la France, il l'entendait « un peu à la garderie pas beaucoup, un peu chez la nounou mais il avait pas aimé (...) la garderie il a bien aimé mais c'était à la fin de l'année aussi » dit sa mère. Elle ajoute : « oui les grands ils parlent français mais pas beaucoup + à la maison pas beaucoup + juste la télé ils regardent + même quand ils parlent ils mélangent les deux à la fois » (E1Sim).

Le journal de terrain du 22 février 2020 mentionne : « Simbad est calme et attentif et il s'adapte remarquablement vite à l'école. Il ne quitte pas l'enseignante, y compris pendant la récréation, et il lui parle en peul, dépité qu'elle ne le comprenne pas ». Très vite, Simbad et Zakaria, les deux petits nouveaux de la classe, se lient d'amitié. Simbad, le moins timide des deux, s'occupe de Zakaria et transmet certaines demandes pour lui. Au bout de seulement sept semaines d'école, où Simbad n'était présent que le matin, il commence à faire des petites phrases en français.

Fin février, les parents déménagent et Simbad change d'école. Lors de l'entretien E1Sim qui a lieu au moment du départ, la maman explique que Simbad mémorise des mots ou des petites phrases en français qu'il entend en classe, et qu'une fois à la maison, il en demande le sens : « il pose la question en peul comment ça s'appelle ce mot-là ? » et elle précise : « même les grands ils font ça donc euh lui aussi il fait pareil » (E1Sim). Les parents disent aussi qu'« il a très très envie d'apprendre » (E1Sim). Simbad apprend très vite les chansons que ses grandes sœur et son frère chantent : « il apprend vite (...) même quand il était au Sénégal les enfants quand ils partaient à l'école lui il reste à la maison les petites chansons-là à chaque fois que les enfants ils lui répètent lui il apprenait ah ça il apprend vite » dit la mère, et le père ajoute : « il n'a pas honte de parler » (E1Sim). Simbad a d'ailleurs commencé à utiliser le français à la maison : « même chez nous quand il parle il mélange le français et le peul + les deux il parle français et puis il parle peul ».

Un an et demi plus tard, à la fin du recueil de données, nous avons contacté l'école de Simbad et appris qu'il allait passer au CP de façon anticipée, en fin de MS.

#### **7.2.4 Edin, l'acquisition d'une L2 par un enfant né en France**

La mère d'Edin est arrivée de Bosnie en 2012 lors de son mariage avec un bosniaque qui, lui, est arrivé de Bosnie à l'âge de 2 mois. Ce dernier a grandi dans le quartier où est située l'école. Ils ont deux garçons : Edin et D., son aîné de 2 ans. Les deux garçons ont appris le français à l'école. Jusqu'alors, en famille, ils n'avaient entendu que du bosniaque. Au début de la recherche, la famille nucléaire vit au domicile des grands-parents paternels ; la grand-mère ne parlant que bosniaque, c'est la seule langue parlée en famille. Puis la famille nucléaire a déménagé et vit désormais dans son propre appartement.

Nous fondons notre connaissance de la famille en particulier sur les 3 entretiens ci-dessous, mais aussi sur de nombreux entretiens informels qui ont émaillé la période où les

deux garçons ont fréquenté notre école. Aucun entretien n'a pu être fait avec le père ou en sa présence.

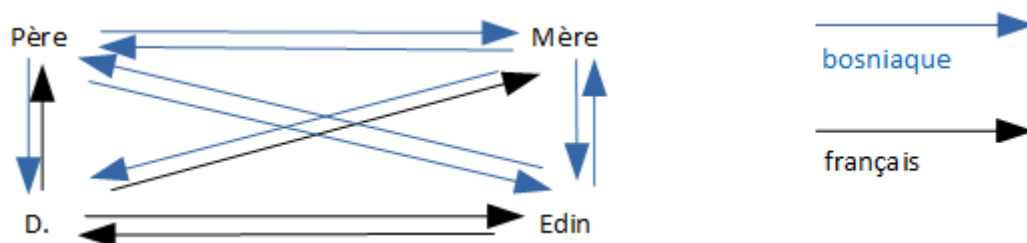
**Tableau 57 : Entretiens - corpus Edin**

		E0Edi	E1Edi	E2Edi
Date, durée	2018-2019	Septembre 2019	16/10/2020	07/06/21
Mode de recueil	Enregistrements	Notes	15:23 enregistrées	24:22 enregistrées
Participants	La mère	La mère	La mère	La mère et Edin, à domicile
Contenu de l'entretien	2 ateliers de traduction	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique	Entretien biographique

Le père a été scolarisé ici jusqu'à l'âge de 16 ans. D'après son épouse, il parle très bien bosniaque, absolument comme s'il avait grandi là-bas, et sans accent, mais il ne sait pas très bien l'écrire (E1Edi). La mère est allée à l'école jusqu'à 18 ans en Bosnie et a obtenu un diplôme de comptabilité. Elle a appris le français une fois arrivée ici, en prenant des cours dans diverses institutions, mais c'est surtout en travaillant qu'elle a appris. Elle n'aurait pas pu le faire dans sa belle-famille car tous les échanges se passent en bosniaque : « Si je travaille pas j'apprends pas + parce que ma belle-mère elle est ici 25 ans + elle connaît pas bien français + elle parle juste un petit peu parce qu'elle a jamais travaillé elle est toujours à la maison avec les enfants ». Au tri postal, là où la mère travaillait au début, il fallait lire. Ce n'était pas facile, car elle avait l'habitude de lire en bosniaque, langue transparente dans la correspondance entre graphèmes et phonèmes : « comment on parle même chose lire et écrire » dit-elle, ce qui n'est pas le cas du français, elle fait remarquer que de ce point de vue « le français c'est trop difficile » (E2Edi). Son beau-père, quant à lui, parle bien le français, car il a travaillé en France longtemps.

A leur domicile, les parents d'Edin parlent bosniaque. Il leur arrive néanmoins de s'adresser l'un à l'autre en français, dans certaines circonstances : à la maison « s'il me demande en français je réponds en français », mais le plus souvent c'est en bosniaque ; et à l'extérieur « ben ça dépend si on est parti au magasin on parle français » (E2Edi). Nous constatons lors de l'entretien que quand la mère parle à Edin, elle s'adresse à lui en bosniaque.

Nous avons dressé un schéma figurant l'usage des langues dans la famille :



**Illustration 19 : Utilisation des langues dans la famille d'Edin**

Les langues sont utilisées en fonction de l'interlocuteur, Deprez parle dans ce cas de « *communication asymétrique* » dans laquelle « les dominances linguistiques de chacun sont en fait admises et respectées » (1994 : 56). Notons que D., le grand frère ne s'exprime plus qu'en français ; il le parle mieux qu'Edin, étant plus grand. Notons aussi qu'Edin parle bosniaque avec ses parents, et français avec son frère D., la mère l'explique ainsi : « parce que D. maintenant il parle bien français plus que moi (*rire*) même moi je comprends pas les choses (.) demande son père il m'a dit quoi (*rire*) » (E1Edi).

Les deux parents ont envie que les enfants parlent bosniaque et ils mettent en œuvre une politique linguistique en ce sens. Une des raisons invoquées c'est celle de pouvoir parler avec les grands-parents, la mère mentionne en guise de contre-exemple le cas d'enfants qu'elle connaît :

- « ils sont partis là-bas il connaît rien du tout (...)
- mais parce que leurs parents leur ont parlé français↑
- c'est ça » (E1Edi).

La famille nucléaire fait un séjour tous les étés en Bosnie dans la famille de la mère, ce qui permet aussi de maintenir le bosniaque bien vivant; Ali-Bencherif (2017) parle du retour pour les vacances dans le pays d'origine comme d'une stratégie familiale visant à favoriser la transmission à l'enfant de la langue et de la culture d'origine.

Au début la mère restait très distante face à l'école et à l'enseignante, mais un jour, elle est venue à un atelier de traduction. Et, à partir de ce moment-là, elle a toujours répondu présente chaque fois qu'elle était sollicitée par l'école pour des traductions, des lectures plurilingues ou d'autres activités, c'est d'ailleurs elle qui a enregistré toutes les traductions en bosniaque des paroliers. Elle explique alors en riant : « ben avant j'étais timide je pense », elle avait peur et elle « oubliait » les rendez-vous. Puis elle a pensé que cela avait un effet positif sur les enfants - « et après comme la première fois je commence avec les enfants je dis c'est bien avec les enfants et tout (rire) » - et plus particulièrement sur son fils : « quand je dis je viens à l'école lui il est content il dit tu viens quand + tu viens quand (...) chaque fois que lui il voulait pas aller à l'école je dis aujourd'hui je viens lire (...) et quand il sort il dit pourquoi tu viens pas ? » (E2Edi). Elle ajoute qu'elle pense que ces activités ont aidé son fils à mieux comprendre le français à l'école.

Edin est né en janvier 2016. Il a été scolarisé à l'âge de 2 ans 8 mois, à un âge où, d'après les réponses de la mère au questionnaire PABIQ, il avait commencé à faire des phrases en bosniaque. La mère estime qu'il parle moins bien que les autres enfants de son âge (E0Edi). Il a effectué sa première année d'école dans la classe de l'enseignante avec son frère, l'un en PS, l'autre en MS. Tous deux ayant vécu la séparation d'avec la famille comme difficile et douloureuse, être ensemble à l'école les a rassurés. Le directeur de l'école s'est rendu compte plus tard qu'une erreur avait été commise dans l'écriture de la date de naissance d'Edin et qu'il aurait dû être en toute petite section (désormais TPS) cette année-là. L'année scolaire étant bien entamée, il a été décidé de ne rien changer de le laisser en classe de PS. C'est ainsi qu'Edin aura été le seul élève à passer trois années consécutives dans cette classe.

Dans le journal de terrain du 19 octobre 2019, en début de PS, il est noté qu'« Edin est très silencieux, très effacé, mais aussi très attentif. Il est également très solitaire et reste dans son coin ». En effet, il n'est plus avec son frère désormais et il doit se faire de nouveaux copains. Le 21 décembre, il est mentionné qu'Edin « a retrouvé sa vivacité » qu'il est à nouveau « souriant et dynamique », qu'il s'est fait des camarades et qu'il s'est remis à parler français, puis, le 22 février 2020, qu'« il s'est beaucoup ouvert pendant cette période et a fait des progrès en français ». Survient ensuite la période de confinement. Les notes d'avril 2020 mentionnent que « la mère va sur le blog de l'école tous les jours avec ses enfants, leur fait écouter puis raconter les histoires en français ». Elle dit en riant : « maintenant je suis maîtresse. Et quand je suis maîtresse, je parle français ».

A la rentrée de MS en octobre 2020, elle dit à propos d'Edin et du français : « lui il comprend beaucoup mais il parle pas trop » (E1Edi) ; à la maison il ne parle français qu'avec son frère. En revanche, « en bosniaque il est parfait il comprend tout » dit-elle. Nous observons qu'en classe, il ne parle pas beaucoup aux adultes mais qu'il est bavard avec ses copains. Un an plus tard, après 3 années de scolarisation d'Edin, la mère dit qu'Edin parle désormais bien bosniaque, avec une bonne prononciation, et qu'il le parle même mieux que

le français (E2EDi). Au bout de 3 années de scolarisation en français, il serait donc toujours dominant en bosniaque.

## 7.3 Acquisition de type 2L1 : deux langues à la maison dont le français

Dans les 4 familles dont la description suit, le français fait partie des langues utilisées, même si les membres de la famille ne le parlent pas tous. Le beau-père de Yasar, la mère d'Abdallah, les deux parents d'Houria et la mère de Lilia sont peu ou pas locuteurs du français et ne s'adressent aux enfants qu'en LH. Mais les interactions avec le parent qui parle français, ou les frères et sœurs plus âgés et scolarisés en français jouent un rôle important ; Abdallah et Houria appartiennent à des grosses fratries, ils sont respectivement quatrième et septième. Par ailleurs, avec le temps, les parents deviennent eux aussi de plus en plus compétents en français. Et dans le cas de Yasar, il semblerait que la mère utilise souvent un parler mixte avec son fils.

### 7.3.1 Yasar, l'acquisition du français dans une famille au parler mixte

La mère de Yasar est née en France, puis a vécu en Algérie, avant de revenir en France. Yasar est né en 2016 et sa mère a alors commencé de l'élever seule, puis elle a rencontré un nouveau compagnon avec qui elle a eu une petite fille, née en 2020. C'est cet homme que nous nommons ici « père de Yasar » car il se comporte comme tel. L'environnement langagier de Yasar a varié au fil du temps : au tout début de sa vie, sa mère lui parlait dans les deux langues. Le compagnon de la mère ne parle que très peu français, l'arabe domine désormais dans les échanges, mais les deux langues sont utilisées.

Nous fondons notre connaissance de la famille sur les 3 entretiens ci-dessous, ainsi que sur de nombreux entretiens informels.

Tableau 58 : Entretiens – corpus Yasar

	E0Yas	E1Yas	E2Yas
Date, durée	septembre 2019	14/12/20	24/05/21, 2h30
Mode de recueil	notes	11:02 enregistrées	17:41 enregistrées
Participants	La mère et le père	La mère	Les parents, les enfants à leur domicile
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique	Entretien biographique

La mère de Yasar a commencé sa scolarité en France : elle est allée à l'école maternelle, puis elle a appris à lire et écrire en français. Ensuite elle a continué sa scolarité en Algérie où elle a appris à lire et écrire en arabe. Aujourd'hui elle ne peut plus lire le français (E1Yas), elle fait remplir ses papiers par l'écrivain public (E0Yas).

La mère de Yasar parlait français avec sa mère, et également quand elles vivaient en Algérie : « j'ai pris l'habitude de parler français avec ma mère » (E2Yas). D'ailleurs, la mère parle une variété de français très influencée par l'arabe, à la façon « algérienne » (Biichlé 2020 ; Azouzi 2008). Sa mère, en effet, est née en France, y a grandi et fondé sa famille. Alors que la mère de Yasar avait 8 ans, son père est rentré en Algérie avec elle et ses deux soeurs, puis la mère les a rejoints : « mon père il veut rentrer en Algérie, il m'a pris nous trois filles +

juste trois filles + eh ben ma mère elle peut pas rester ici vivre toute seule + ses filles elles sont parties » (E2Yas). Ensuite la vie de la mère de Yasar s'est déroulée alternativement en France et en Algérie, en fonction des décisions de son premier mari avec qui elle a eu 4 enfants aujourd'hui adultes. Sa vie de famille était alors très compliquée. « C'est dur la vie + elle est dure », ainsi commente-t-elle son parcours. Désormais, elle préfère vivre en France : « moi j'aime mieux ici la vérité j'ai pas intéressée rien du tout de l'Algérie moi » ; elle ne l'apprécie que le temps de courts séjours : « j'aime pour 15 jours pour regarder la famille et me promener et je reviens ». Si elle aime la France c'est parce que, dit-elle, « on est libre là + ici y a la loi vraie la loi vraie + pas comme en Algérie ».

Cette connaissance du parcours de vie de la mère permet d'éclairer ses choix linguistiques, entre deux pays et deux langues. Elle dit qu'elle parle les deux langues avec son compagnon et avec son fils : « des fois en arabe des fois en français comme Yasar les deux » (E1Yas), et que souvent c'est « mélangé ». Mais, le recours à l'arabe est incontournable avec son compagnon dans la mesure où il parle français de façon encore très hésitante. Lors des entretiens E1Yas et E2Yas, nous observons qu'elle s'adresse à lui et à Yasar dans un parler mixte. Avec l'entrée de Yasar à l'école, elle semble accorder une importance de plus en plus grande au français : elle affirme qu'à table elle parle à Yasar surtout en français. « moi je veux bien le français + le contraire + parce que l'arabe il va grandir après voyager en Algérie il va parler + mais le problème c'est maintenant » (E1Yas).

Yasar est né au mois de mai 2016. Au moment où nous le rencontrons, il est enfant unique, sa petite sœur naît à la fin de son année de PS, alors qu'on sort du premier confinement. A son entrée à l'école, « les relations de Yasar avec les autres enfants sont difficiles, il souhaiterait avoir l'attention exclusive des adultes »<sup>226</sup> (journal de terrain du 19 octobre 2019). Pourtant, à la maison, nous avons constaté lors de l'entretien E2Yas, que Yasar est tranquille, et que son comportement en famille est différent de celui qu'il a dans la classe.

En début de PS, Yasar s'exprime, mais n'est pas compréhensible. La question se pose de savoir s'il mélange les deux langues ou si c'est une question de prononciation. D'après sa mère, il comprend bien les deux langues et il les mélange quand il parle (E0Yas). Le journal de terrain du 21 décembre 2019 mentionne qu'« il comprend désormais mieux ce qu'on lui dit en français et il est plus compréhensible ».

Lors de l'entretien E1Yas, la mère revient sur l'année précédente et dit qu'il ne parlait pas encore très bien l'arabe : « pas trop + et puis un petit peu après on comprend rien nanana comme ça » (E1Yas), mais que désormais il le parle bien et que sa prononciation est suffisamment bonne pour qu'elle le comprenne. Et, d'après elle, il parle mieux l'arabe que le français (E1Yas). Lors de l'entretien E2Yas à son domicile, elle nous montre des albums en arabe qu'elle lit avec lui. Il passe également beaucoup de temps avec son papa, avec qui il sort se promener ; il connaît tous les prénoms des copains du papa, mais nous notons à l'écoute de l'enregistrement que Yasar éprouve quelques difficultés à les prononcer.

L'environnement langagier de Yasar a changé depuis sa naissance, mais il a toujours baigné dans deux langues, et dans un parler « mélangé ». Dans la famille d'Abdallah en revanche, les deux langues dépendent plus de l'interlocuteur et sont moins mélangées. Le père travaille et parle bien français, il reconnaît l'utiliser beaucoup dans ses échanges avec ses enfants. Mais le romani tient une place importante car la grand-mère paternelle, qui ne parle pas français, vit avec la famille. Il y a donc deux interlocutrices qui ne parlent que romani en famille : la mère et la grand-mère.

---

226 La scolarisation de Yasar, rendue difficile par son comportement, a nécessité des aménagements spécifiques avec une scolarisation partielle. La quantité d'input scolaire est donc moins importante que pour les autres enfants du corpus.

### 7.3.2 Abdallah, l'acquisition du français à l'école (sans le tremplin d'une L1)

Le père d'Abdallah est originaire du Kosovo, mais sa famille a déménagé en Serbie quand il avait 12 ans. Son épouse est originaire de Serbie. Le couple est arrivé à Besançon en 2010 avec le fils aîné. Ils ont eu 4 autres enfants : deux garçons et deux filles. Les 4 plus jeunes ont été scolarisés à l'école C., la famille est donc bien connue de l'équipe enseignante. A la maison, ils parlent le romani – qu'ils appellent le « yougoslave » - et le français : le romani est utilisé par les parents entre eux, et par la mère avec ses enfants ; le français par les enfants entre eux et ils mélangent les deux langues avec leur père. Les parents ont tous les deux pris des cours de français mais elle a arrêté assez rapidement. Le père parle bien le français, il le lit, mais l'écrit difficilement. Il a été scolarisé 8 années en tout, au Kosovo puis en Serbie. La mère n'a été scolarisée que 3 années, elle lit et écrit le serbe avec l'alphabet cyrillique, ce qui ne lui permet pas de lire le français.

Nous fondons notre connaissance de la famille en particulier sur les 3 entretiens ci-dessous, mais aussi dans une moindre mesure sur les nombreuses conversations informelles ayant émaillé le quotidien de l'école sur 5 années. Les entretiens ont souvent eu lieu avec le père, que ce soit les entretiens de recherche, ou ceux au sujet de la scolarité des enfants, la mère ne pouvant pas avoir une conversation trop abstraite en français. L'entretien final a eu lieu avec les deux parents.

Tableau 59 : Entretiens – corpus Abdallah

	E0Abd	E1Abd	E2Abd
Date, durée	Septembre 2019	25/09/2020	3/07/2021, 1h30
Mode de recueil	Notes	26:49 enregistrées	18:36 enregistrées
Participants	La mère, puis le père	Le père	Les parents, les enfants à leur domicile
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique	Entretien biographique

Comme souvent chez les Roms, les parents parlent plusieurs langues. La mère parle bien le romani et le bosniaque (la mère d'Edin qui discute souvent avec elle le mentionne dans E2Edi), elle comprend l'albanais mais ne le parle pas, dit-elle. Son mari estime cependant qu'elle est capable de discuter dans cette langue (E1Abd) même, si étant de Serbie, « elle en fait ils ont jamais parlé albanais à la maison ». Par ailleurs, elle « se débrouille » en français (E0Abd). Au début du début du recueil de données, la mère parlait à peine le français, mais au fil du temps, il est de plus en plus possible d'avoir avec elle une conversation usuelle. Son mari dit qu'il l'aide à apprendre le français, car il est nécessaire de parler français pour obtenir la nationalité ou la carte de résident : « mm (il sourit) justement en fait parce que on reste des fois boire le café ou on mange et puis après on répète plusieurs fois des mots » (E1Abd).

Le père d'Abdallah parle « romane français albanais serbe » (E1Abd), son épouse mentionne pour lui ce même répertoire linguistique dans E0Abd, à la différence qu'elle dénomme la langue « bosniaque » et non pas « serbe ». Le père explique : « romane c'est la langue maternelle qu'on parle chez nous », mais il déplore avoir perdu « la langue de [son] père » au détriment de « la langue de [sa] mère ». Ses parents, pourtant originaires de 2 villages très proches n'avaient d'après lui pas la même « langue », même si l'intercompréhension était possible (E2Abd) : « la langue de mon père c'est la vraie langue » mais il explique qu'il ne la parle presque jamais car elle n'est « pas connue », et qu'il est en train de la perdre. Celle de son épouse est encore différente et les deux conjoints passent une partie de l'entretien à comparer leurs vocabulaires respectifs et concluent en riant : « ma langue est mieux que la sienne » (E2Abd). Le père dit que, dans son enfance, chez lui au



Kosovo, « des fois on [parlait] albanais ». Par ailleurs, comme tout ressortissant de l'ex-Yougoslavie, il parle aussi serbe. Il a été scolarisé au Kosovo dans une école serbe pendant trois ans : là il a appris à lire et écrire en cyrillique, et parallèlement, ses frères et lui apprenaient aussi à lire dans l'alphabet latin. Sa famille ayant migré en Serbie en 1999 alors qu'il avait 12 ans, il y a poursuivi sa scolarité 5 années encore.

Il mentionne à plusieurs reprises la pression que lui et sa femme subissent quant à la nécessaire maîtrise du français. Il se sent « toujours en difficulté » avec la langue, il dit : « je comprends plus que je parle ». Pour améliorer son français, il a pris des cours dans diverses institutions, et il a passé le niveau A2, puis B1. Ses compétences à l'écrit l'inquiétaient : « j'étais un peu en panique parce que je savais pas bien écrire » (E1Abd). Il commente : « on lit à notre façon, on sait lire mais on comprend pas tous les mots » (journal de terrain avril 2019).

Dans E1Abd, le père parle longuement de son attachement au romani et de son souhait de le transmettre, il analyse les conditions de sa transmission : « j'insiste toujours en fait qu'ils [ses enfants] parlent notre langue ++ parce que :: sinon demain on va disparaître on va mourir et puis mes enfants mes petits-enfants et puis après la langue elle va être euh comment :: (...) elle va disparaître aussi + et c'est pour ça je dis ça c'est important dans la vie ». Le romani est la langue de communication avec la famille élargie, sa fratrie étant dispersée dans trois pays, en Serbie, en Allemagne et en France,<sup>227</sup>. Or certains de ses neveux et nièces ne maîtrisent plus le romani : « c'est ça le problème (...) les enfants de ma sœur eux ils parlent *romane* mais ils parlent pas bien et puis moi je dis ça c'est dommage parce que ses enfants un jour ils vont oublier totalement » (E1Abd). On peut recontextualiser ce propos dans un cadre plus général : Garo explique que « leur dispersion géographique joue (...) dans le sens de la conservation de leur langue originelle car, très attachés à leur communauté, (le terme de « communauté » étant défini ici au sens du clan, de la famille élargie), ils conservent volontairement la langue romani pour pouvoir communiquer avec l'ensemble de leur famille vivant dans le monde entier » (2002 : 160).

Le père d'Abdallah voudrait transmettre le serbe à ses enfants « parce que un jour on va aller en Serbie et j'aimerais bien... ». Il n'y est pas allé depuis 10 ans, la Serbie est son pays et elle lui manque, même si c'est surtout la situation d'avant-guerre qu'il regrette : « en ex-Yougoslavie on était tous ensemble y avait pas de différence »<sup>228</sup> « et dès que ça a commencé la guerre après : en fait chacun il a pris sa route » (E1Abd). Ils sont partis parce que la vie là-bas était trop difficile, à cause des discriminations incessantes et de l'impossibilité à trouver du travail.

Cependant, entre ses souhaits quant à la transmission familiale des langues et la réalité quotidienne subsiste un hiatus. Il déplore de ne pas pouvoir passer assez de temps avec ses enfants, car, à cause de son travail sur les chantiers, il rentre très tard le soir et il ne les voit vraiment que le week-end. Heureusement, dit-il, que sa femme parle aux enfants en romani et qu'ils lui répondent de même : « heureusement (rire) si + si ma femme aussi elle parle pas avec eux notre langue + après ça va être compliqué ». Car lui avoue : « même moi en fait des fois je parle à mon fils et puis on est en train de discuter et moi moi je parle en français sans réfléchir au fait que je suis en train de parler en français » (E1Abd). Il constate : « mes enfants entre eux ils parlent plus français que que :: notre langue ». Il sait que ses enfants apprendront le français de toutes façons mais il craint que cela ne nuise au développement du romani, et il s'aperçoit que par manque de pratique, ils oublient des éléments de leur langue.

---

227 Voici, comme en écho, les paroles de Chehida qui vient elle aussi du Kosovo mais est arrivée dans les années 60 : « Il n'y a qu'une seule sœur qui est en ex-Yougoslavie à Belgrade, j'ai une sœur en Allemagne, une sœur en Belgique et mes deux frères sont là » (Auzias 2009 : 166).

228 Dans les témoignages apportés par Nedzmedin Neziri (Guyon et Neziri 2011) et Chehida (Auzias 2009), tous deux roms du Kosovo, transparait une image de l'ex-Yougoslavie bien différente de celle d'aujourd'hui : les différentes communautés linguistiques entretenaient beaucoup plus de relations entre elles. Chehida dit : « On était tous mélangés. C'était super » (Auzias 2009 : 150).

Abdallah est né en février 2016, il est le quatrième de la fratrie, et il a une petite sœur nommée S., qui a un an en septembre 2019. A la maison, il est « très bébé », il regarde beaucoup la télévision, et il a très souvent une sucette dans la bouche, disent ses parents. Il est entré à l'école à l'âge de 2 ans 7 mois en toute petite section (TPS). A ce moment-là, d'après les parents et le maître de la classe, il ne parlait pas ou très peu (quelques mots seulement de romani). La séparation avec la mère a été difficile et il a beaucoup pleuré pendant plusieurs mois.

Au début de l'observation, à son entrée en PS, il a 3 ans 7 mois, et, d'après la mère, il parle peu. Lors de la passation du questionnaire PABIQ (E0Abd), la mère a estimé que la seule langue un peu parlée par son fils était le romani, il a produit ses premiers mots à plus de 25 mois et il ne faisait pas encore de phrases à son entrée en PS. Elle ne s'inquiète pas : « Il est petit cela va venir » (E0Abd), mais elle estime les habiletés langagières d'Abdallah (en production) comme extrêmement faibles, À la même époque les captations montrent une longueur moyenne des énoncés très faible, beaucoup d'énoncés incompréhensibles, voire impossibles à transcrire phonétiquement. Néanmoins à l'école, Abdallah communique volontiers avec ses camarades. Le journal de terrain précise qu'« il est difficile d'entrer en attention conjointe avec lui, même en relation duelle. En petit groupe en revanche, il participe, il sourit beaucoup, même s'il a une attention fluctuante. Il est très expressif et parle beaucoup, mais le comprendre est très difficile, voire la plupart du temps impossible ». Nous nous sommes demandé alors s'il parlait en romani. Un fait pourrait le laisser supposer : il passe beaucoup de temps avec les deux sœurs Anja et Haïka, locutrices du romani seulement à cette époque. A la rentrée de MS, nous posons alors au père la question suivante : « ce que l'on ne reconnaît pas (...) est-ce que c'est du français qui n'est pas bien prononcé ou est-ce que c'est du *romane* ? ». Le père explique qu'effectivement on a du mal à le comprendre, et ce dans les deux langues, il sous-entend qu'à la maison il mélange, en disant : « je pense qu'à l'école il mélange aussi » (E1Abd) et il poursuit : « et là en fait je trouve il a progressé euh :: même français et puis : *romane* aussi + il parle un peu plus ». J'explique qu'en classe les deux enseignantes lui ont accordé des temps réguliers d'interactions duelles et que, ces derniers mois, les adultes de l'école ont remarqué qu'ils commençaient à bien le comprendre. Le père abonde dans ce sens : « j'ai parlé avec lui et là il répète exactement qu'est-ce que je dis ».

En juin 2021, d'après les parents, Abdallah parle moins bien le romani que le français. Mais à la maison il parle peu et il passe beaucoup de temps devant des écrans. Il se comporte très différemment de sa petite sœur qui parle beaucoup plus et mieux que lui.

### **7.3.3 Houria, la langue des parents, puis de celle de l'école et de la fratrie**

Contrairement à la famille d'Abdallah, celle d'Houria a migré récemment, les deux parents parlent shimaore, mais ce sont les aînés, déjà scolarisés en français à Mayotte, qui introduisent le français au sein de la famille.

La maman d'Houria est mahoraise. Elle est arrivée en métropole en 2017. Elle a huit enfants. Elle est venue en métropole avec les enfants seulement, et son mari est arrivé ensuite. La grand-mère maternelle est mahoraise, le grand-père est comorien et il vit à Anjouan. Le père a grandi à Anjouan, l'île comorienne la plus proche de Mayotte, sa mère y vit toujours. Les grands enfants ont commencé leur scolarité à Mayotte, la mère a choisi d'amener sa famille en métropole pour offrir une meilleure scolarisation à ses enfants et

parce que le climat social de l'île est tendu, elle trouve d'ailleurs le quartier de l'école « plus tranquille que Mayotte » (E0Hou).

La présentation de la famille et de son histoire se fonde sur les 4 entretiens ci-dessous. L'entretien E0bHou a été effectué dans le cadre de la recherche *Construire la connaissance autour des familles migrantes pour améliorer le rapport école-famille : représentations des acteurs et formation des enseignants* (Thamin, Krüger, Lasne et CASNAV Besançon).

**Tableau 60 : Entretiens - corpus Houria**

	E0Hou	E0bHou	E1Hou	E2Hou
Date, durée	Septembre 2019	15/10/2019	25/09/2020	14/06/2021, 1h30
Mode de recueil	Notes	51:45 enregistrées	28:00 enregistrées	15:53 enregistrées
Participants	La mère et son amie qui traduit <sup>229</sup>	La mère, et une traductrice payée par l'université	La mère et son amie qui traduit	La mère et son amie qui traduit
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique	Entretien biographique	Entretien biographique

Parmi les enfants, sept sont scolarisés, les deux aînées sont au lycée, Houria est la plus jeune des enfants scolarisés, le petit dernier est encore bébé. La mère se dit fière de la réussite scolaire de ses enfants car elle est venue en métropole pour l'école (E2Hou). Elle-même n'a pas été scolarisée, le père non plus ; or c'est à l'école que la plupart des Mahorais apprennent le français, alors à leur arrivée, ils ne parlaient français ni l'un ni l'autre. Elle ne parlait pas le français à son arrivée, mais a commencé assez rapidement à l'apprendre. Il a été cependant nécessaire d'avoir recours à des interprètes pour les entretiens. Elle parle et comprend mieux le français que le père. Elle s'était peu exprimée en français lors de notre première rencontre (E0Hou) alors que dans l'entretien E0bHou, elle a essayé à de nombreuses reprises de se passer de la traductrice et nous a répondu en français.

La mère, ayant grandi à Mayotte, dit qu'à son époque - elle avoue ne pas connaître son âge exact, ni d'ailleurs celui de son mari - l'école c'était pour les garçons, pas pour les filles (E0bHou). Elle précisera dans l'entretien E1Hou que sa famille n'avait pas assez d'argent pour acheter les fournitures scolaires et les habits pour aller à l'école : « moi je reste à la maison j'ai j'ai lavé l'assiette j'ai fait le ménage (...) tous les jours » et elle voyait les autres partir à l'école. La mère de Kaoutar, son amie, et interprète pour cet entretien, précise qu'elle aidait « sa maman à la campagne » et cultivait la terre, toutes les deux étaient dans la même situation et rêvaient depuis toutes petites d'aller à l'école : « c'est pour ça que nous on veut que les enfants ils veuillent aller à l'école (...) nos enfants euh fait des études ». Souvent les enfants n'aiment pas l'école, mais « moi je l'aime beaucoup » dit la mère d'Houria. Il est patent que l'école est très importante pour elle car elle est capable de dresser la liste des différents niveaux de classes de ses enfants dans l'ordre, alors même qu'elle n'est pas passée par ces classes, et il est visible également qu'elle suit de près la scolarité de ses enfants (E0bHou). Et, à la question « vous vous avez très envie d'apprendre hein↑ » elle répond par un véhément « OUI OUI OUI OUI OUI OUI » (E1Hou).

Les questions sur sa scolarisation ont donné lieu à un quiproquo lors de l'entretien E0bHou :

« Vous m'aviez dit que vous n'étiez pas allée à l'école ?

- Moi oui j'ai école Senghor ». Ce quiproquo s'explique facilement car l'école pour les enfants et les cours de français pour adultes sont traduits tous deux par le terme shimaozungu « likoli ». Elle fait là référence aux cours de français qu'elle a pris dans une association du quartier dont les locaux sont un bâtiment appelé Senghor jusqu'à la naissance du petit dernier. Elle a aussi commencé d'y apprendre à lire et écrire. On sent son bonheur et

229 Il s'agit de la mère de Kaoutar qui fait partie de la cohorte sur laquelle porte l'expérimentation.

sa fierté d'apprendre « moi j'écris bien ! ». On comprend que c'est difficile d'apprendre à lire, qu'elle le fait « petit à petit » (E0bHou). Elle ne manquait aucun cours, elle y allait deux fois par semaine, elle y serait même allée tous les jours si cela avait été possible ! Elle espère pouvoir les reprendre dès que le bébé sera assez grand.

Le papa, de son côté a lui aussi commencé à prendre des cours deux fois par semaine car il « en a besoin » (E0bHou). Elle déclare : « j'es triste » de ne pas savoir parler français « j'es pauvre pauvre » (E1Hou). Elle se console en apprenant avec ses enfants qui corrigent ses formulations : « il a dit maman maman non c'est pas comme ça » elle ajoute que « ça aide ». La mère de Kaoutar dit avoir aussi appris avec ses enfants (E2Hou).

Deux langues sont parlées dans la famille d'Houria. Les parents parlent shimaore entre eux et quand ils s'adressent aux enfants<sup>230</sup>. Quant aux enfants ils s'expriment dans les deux langues. Les plus grands ont commencé à apprendre le français à Mayotte et à la télévision avec les dessins animés (E0bHou). Il semblerait que le français prend une place de plus en plus importante à la maison, car, les enfants parlant entre eux le « shizungu », les parents sont obligés de demander fréquemment des traductions aux enfants (E0bHou). Et puis la mère précise elle-même que chez elle on parle « mélangé mélangé (...) moi j'ai essayé quand je parler avec mes enfants j'ai essayé parler un petit peu français + avec Houria toujours + un petit peu français » de telle façon qu'elle puisse en retour apprendre le français « profite euh : les enfants parlent parler euh (rires) » (E1Hou). Et le shimaore étant de plus en plus créolisé, elle parlait déjà un peu français sans le savoir à son arrivée : dans le dialogue en shimaore entre elle et l'interprète on entend de nombreux mots français devenus mahorais comme : likouli, maîtressi, rendez-vous (E0bHou). Elles désignent la langue par le terme « mahorais » quand elles parlent français, et « shimaore » en shimaore (E2Hou).

L'adaptation à la vie en métropole n'est pas toujours facile. La mère explique que quand elle a des rendez-vous, elle se fait accompagner de l'un de ses fils, un enfant dont elle est très fière, car la maîtresse en fait des compliments, et c'est lui qui fait les traductions (E0bHou). Elle reste en contact quotidien avec la famille restée à Mayotte, avec sa mère par téléphone, avec ses frères et sa sœur par appels vidéo. Elle souhaiterait que ses enfants sachent parler les deux langues, le shimaore pour aller en vacances à Mayotte - mais elle n'y va pas souvent – et le français pour « se comprendre avec le monde d'ici, la maîtresse et les amis » (E0bHou).

Houria est née en novembre 2016 à Mayotte. Elle était toute petite quand sa famille est venue s'installer en métropole. Elle a prononcé ses premiers mots en shimaore vers l'âge de 15 mois. Quand elle est entrée à l'école à l'âge de 22 mois, elle parlait un peu le shimaore (E1Hou) et elle a commencé à y apprendre le français.

A l'entrée en PS, après une année de TPS, le journal de terrain mentionne le 19 octobre 2019 : « dynamique et intéressée, comprend bien et participe, mais quelquefois difficile à comprendre », puis le 21 décembre : « prononciation plus aisée à comprendre, parle fort et de façon un peu claironnante, elle est audacieuse, se met régulièrement à chanter et son enthousiasme entraîne tous les autres » ; il y est également dit qu'« elle a beaucoup de caractère ». On y apprend aussi, en avril 2020, que « ce sont les grandes sœurs qui s'occupent d'Houria pendant le premier confinement », qu'« elle dessine tout le temps » et qu'« elle apprend à écrire son prénom ». La grande soeur lui fait la classe en français et même la maman commence à lui parler en français : « elle a dit maintenant on arrête de lui parler en shimaore ». Apparemment l'école manque à Houria, elle nous dit au téléphone pendant le confinement : « Dis à maman d'aller à l'école ».

En réponse à la question du PABIQ concernant les habiletés langagières, la mère a estimé à l'entrée en PS qu'Houria avait des compétences excellentes dans les deux langues, elle

---

230 Le père est probablement au départ locuteur du shiNdzواني, dialecte d'Anjouan, mais cette variété est très proche du shimaore et permet l'intercompréhension (Simonin et Thamin 2021).

avait alors 34 mois. Et à l'entrée en MS, à la question « quelles langues souhaitez-vous pour Houria ? », la mère répond que c'est l'enfant qui décidera, comme le disent généralement tous les parents mahorais (Simonin et Thamin 2021). La mère de Kaoutar transmet cette traduction « de toutes façons elle est petite elle va voir » (E1Hou) et elle argumente en prenant l'exemple de ses propres filles, dont Kaoutar, la copine d'Houria : si on lui dit « Kaoutar va chercher sutru » (une cuillère) » elle ne sait pas ce que c'est car « elle sait pas parler en shimaore + même moi + tout le monde parle en français » (E1Hou), ce qui n'était pas du tout le cas six ans plus tôt puisque les enseignants devaient avoir recours à un interprète pour communiquer avec la mère de Kaoutar.

A la fin de la MS, Houria parle les deux langues. Voici ce que traduit la mère de Kaoutar : avant « elle parle trop en mahorais et maintenant elle parle les deux en mahorais et en français + quand elle parle avec sa maman elle parle en mahorais, quand elle parle avec les soeurs les frères elle parle en français » et avec le papa « en mahorais aussi (...) elle parle bien le shimaore » (E2Hou). Ce qui veut dire que, comme les enfants bilingues de cet âge, Houria distingue parfaitement les deux langues. A l'école elle a changé d'attitude : en MS, quand on écoute les paroliers en shimaore, désormais elle répète et commente les usages de la langue (E2Hou).

### 7.3.4 Lilia, la langue héritée en réception, le français en production

L'environnement langagier de Lilia est lui aussi bilingue, arabe et français. Il nous a fallu du temps pour cerner plus précisément le type d'exposition linguistique dans la famille de Lilia, le père ayant dans un premier temps surtout parlé de son propre usage des langues. Ou peut-être nous a-t-il dit ce qu'il pensait être admissible par une enseignante française, et donc mis l'accent sur l'utilisation du français en famille. Or il s'est avéré, en connaissant mieux la famille, que la mère, en insécurité linguistique en français, utilisait principalement l'arabe avec le père et les enfants. Et lors de l'entretien au domicile, nous avons observé des pratiques mêlées.

Le père de Lilia est franco-algérien, son histoire de vie se déroule sur les deux pays : il est né en France, parti en Algérie vers l'âge de 2 ans, puis revenu à 19 ans. Son épouse est arrivée d'Algérie en 2013 pour se marier. Ils ont 4 enfants : Lilia est la seconde. A la maison l'arabe et le français sont présents. E., l'aîné, a eu des difficultés langagières, en particulier concernant la prononciation. Quant à Lilia, elle parle très bien le français, elle dispose d'un vocabulaire relativement étendu, et c'est une élève attentive et intéressée, qui participe beaucoup en classe. Pendant longtemps, nous avons pensé, comme le disait le père, que lui et son épouse parlaient uniquement français à leurs enfants, que l'arabe était réservé à la communication du couple. Les choses se sont avérées être différentes quand nous avons pu nous entretenir avec la mère.

Notre connaissance du parcours familial se fonde sur les 3 entretiens ci-dessous, ainsi que sur les entretiens informels qui ont eu lieu pendant les deux ans de l'expérimentation.

**Tableau 61 : Entretiens - corpus Lilia**

	E0Lil	E1Lil	E2Lil
Date, durée	Septembre 2019	25/09/2020	12/06/2021, 2 heures
Mode de recueil	Notes	11 :44 enregistrées	36:17 enregistrées
Participants	Le père	Le père	Les parents, les enfants à leur domicile
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique	Entretien biographique Enregistrement parolier

Les entretiens avec le père de Lilia ont toujours été peu aisés car il a des difficultés d'élocution à la suite d'une maladie contractée dans l'enfance. Il parle très bien français, mais ne se sent visiblement pas très à l'aise en entretien, et il répond aux questions de façon très succincte. Lors du tout premier entretien en septembre 2019 et du questionnaire PABIQ, il dit qu'il s'adresse à sa fille en français et qu'elle entend parler arabe, mais sans que cette langue lui soit adressée. Par ailleurs elle l'entend quelquefois parler le chaoui qui est sa langue familiale et qu'il parle au téléphone avec sa famille (E0Lil). Lui et son épouse communiquent en arabe, mais ils s'adressent en français à leurs enfants, dit-il. Un an plus tard, lors de l'entretien E1Lil du 25 septembre 2020, à l'entrée de Lilia en MS, le père est plus détendu et il parle plus facilement. Lui et son épouse viennent d'une petite ville des Aurès, Khenchela, à une centaine de kilomètres à l'est de Batna. Il raconte qu'enfant il a appris le chaoui en famille, puis l'arabe à l'extérieur, surtout à l'école. Son épouse, elle, ne parle pas chaoui, car elle habitait en ville, alors que lui vivait à la campagne. Aujourd'hui il parle souvent chaoui avec son frère qui vit dans la même ville et qu'il voit régulièrement, ainsi qu'avec un ami.

A l'âge de 19 ans, à la fin de sa scolarisation en Algérie, il est revenu en France. Il précise : « ça fait 18 ans et 2 mois que je suis arrivé là », il se rappelle précisément la date de son arrivée. Il avait appris le français à l'école algérienne, à raison de 2 heures par semaine entre 6 ans et 15 ans, mais à son arrivée, il a pris des cours de français pendant 4 à 5 ans. A la question « c'est un peu comme si vous aviez choisi le français », il répond qu'il n'a aucun papier, aucun livre en arabe chez lui. Pourtant, lui et son épouse lisent et écrivent l'arabe (E1Lil). Le projet familial est de rester ici, d'ailleurs ils ne vont pas très souvent en Algérie, tous les 2 ou 3 ans seulement, car le voyage coûte cher. Mais il tient à ce que ses enfants parlent et l'arabe algérien et le français. D'ailleurs, dès l'année suivante, l'aîné ira à l'école coranique et apprendra l'arabe classique.

Le dernier entretien (E2Lil) a eu lieu dans le salon familial de leur nouveau domicile - la famille a déménagé au printemps 2021 et Lilia a changé d'école. L'entretien se déroule en présence de toute la famille. Lors de cet entretien, nous montrons les paroliers à la mère qui ne les connaissait pas. Les parents remarquent que certains enregistrements du parolier *Ma journée*, sont en arabe littéraire, ce qui explique pourquoi il arrive que Lilia ne reconnaisse pas la langue de ses parents lors de l'écoute en classe. Avec les parents nous entreprenons alors d'enregistrer des traductions en arabe dialectal et nous échangeons autour des deux variétés de l'arabe. Nous reprenons la traduction de « je fais ma toilette » en arabe dialectal. La mère demande alors à sa fille « ça veut dire quoi *Naghssel wajhi* ? » ; celle-ci répond : « ça veut dire il se rince la tête », la mère corrige : « ça c'est pas la tête, c'est le visage ». S'ensuit une discussion bilingue sur les dénominations des parties de la tête entre Lilia et ses parents. La mère parle arabe et Lilia répond systématiquement en français. Le père précise alors qu'elle ne leur parle jamais arabe, mais visiblement, elle comprend tout. Nous observons qu'ils mélangent les langues, le père précise que, dans beaucoup des phrases, ils insèrent du français. Il ajoute que dans certaines villes d'Algérie, comme Alger, on ne parle que français. Poursuivant l'écoute des traductions, les deux parents ne sont pas toujours d'accord entre eux quant à la variété utilisée, par exemple le mot « madrassa » (l'école) relève-t-il de l'arabe littéraire ou du dialectal ? Ils comparent aussi les variétés dialectales marocaine et algérienne dans la traduction de « fatigué », à savoir « nas ») et « nrgoud ».

C'est aussi l'occasion de décrire les répertoires linguistiques du couple. Elle parle l'arabe dialectal, l'arabe littéraire et le français. La mère a une bonne pratique de l'arabe littéraire qu'elle a appris à l'école, ce qui lui permet de regarder des films en égyptien. Le père ne peut pas ; quand ils regardent un film ensemble, elle doit lui faire la traduction. Lui parle le chaoui, l'arabe algérien, le français et un peu l'anglais. Locuteur du chaoui, il comprend un peu le kabyle car les deux dialectes se ressemblent. Il précise : « les Kabyles ils parlent beaucoup français ».

Lilia est née en mai 2016. Lilia parle surtout français, langue avec laquelle elle est la plus à l'aise, et quelques mots seulement d'arabe (E0Lil). Elle vient de passer un an en TPS, le maître était très satisfait de son année scolaire et de son niveau de langage.

Cependant, lors de l'entretien E1Lil, le père ne se dit pas satisfait de la façon de parler de Lilia, il observe qu'elle ne fait pas toujours des phrases, et, d'après lui elle parle moins bien que d'autres enfants de son âge. Le journal de terrain en revanche mentionne qu'elle comprend et parle très bien et qu'elle participe beaucoup en classe. Le père dit qu'à la maison on s'adresse à Lilia « des fois en français des fois en arabe », il ajoute : « elle parle pas l'arabe mais elle le comprend ». A la maison, pour les enfants, la télévision et la lecture d'albums sont en français. Lors du premier confinement, en avril 2020, le père va sur le blog de l'école très régulièrement avec Lilia.

Pendant l'année de PS, quand l'enseignante fait écouter un parolier à Lilia, elle ne réagit pas à l'écoute de l'arabe. Si l'enseignante lui demande « tes parents ils parlent comme ça non ? » elle répond « ben non ils parlent pas comme ça » sur un ton catégorique. Or certains énoncés écoutés étaient en arabe littéraire, ce qui explique qu'elle ne les ait pas reconnus. Mais il y a peut-être une autre raison à l'attitude de Lilia qui a subitement changé à peu près au moment où l'enseignante a eu une première conversation avec la mère. Jusque-là, la mère évitait de lui parler, à cause d'une certaine insécurité linguistique en français, langue dans laquelle elle semblait peu à l'aise. Elle a alors dit à l'enseignante qu'elle s'adressait toujours en arabe à sa fille, qu'elle ne pouvait pas faire autrement, ne maîtrisant pas suffisamment le français. Lilia assistait à cette conversation.

Quelque temps plus tard, en janvier 2021, la classe a commencé à apprendre une comptine en arabe. Lilia a traduit spontanément « Latifa meskina » en disant « la pauvre ». Si Lilia ne parle pas l'arabe, elle n'en fait pas moins montre d'une compétence de réception indéniable, comme nous l'avons également constaté lors de l'entretien E2Lil. Pour Blanchet, il ne faut pas sous-estimer la compétence de réception, « préalable nécessaire à l'activation éventuelle de la production en raison d'un potentiel acquis » (2017 : 8).

Il semblerait que lors du premier entretien, le père ait dit ce qu'il pensait que l'enseignante voulait entendre, à savoir qu'il parlait surtout français à sa fille. Puis, plus le temps passait, plus il mentionnait l'arabe. Blanchet parle de l'attitude de personnes qui nient leurs pratiques langagières en langues minoritaires, ou qui ont des réactions choquées du type « mais, monsieur, je sais parler le français ! » (Blanchet 1996). C'est comme si, de son côté, sa fille n'avait pas voulu le démentir, et qu'à partir du moment où elle avait entendu sa mère parler de l'usage de l'arabe à la maison, elle s'était sentie autorisée à montrer ses compétences dans cette langue.

## 7.4 Acquisition du français L1 et exposition à des langues héritées

Dans les deux familles de l'extrémité droite du continuum, le français est langue première pour les enfants. Le français peut être qualifié de langue familiale, il n'est pas seulement une langue apprise à l'école (Bouziri 2002), et c'est d'ailleurs la seule langue adressée par la mère.

Dans un premier temps, les mères de ces deux enfants n'ont pas mentionné les langues héritées présentes dans la famille, mais au fil des entretiens de recherche et de leur

fréquentation au quotidien à l'école, le répertoire linguistique familial s'est avéré plus complexe. La mère de Jamila est trilingue et dans son quotidien elle utilise les trois langues en fonction de ses interlocuteurs. La mère de Jahid est également trilingue, même si elle dispose de compétences inégales dans les trois langues, et insiste toujours sur le fait qu'elle n'utilise que le français avec ses enfants. Cependant, nous avons peu à peu découvert que Jahid était exposé au kibushi et au shimaore, en réception lors d'échanges de sa mère avec d'autres interlocuteurs, et de façon plus productive probablement avec sa "mamie" et son père.

### 7.4.1 Jamila, le désir d'apprendre les langues héritées

La mère de Jamila est arrivée d'Algérie en 2012 pour se marier avec un Parisien d'origine algérienne dont elle est maintenant séparée. Le couple a eu cinq enfants, dont des jumelles, Jamila et Chemsal. La mère est locutrice de trois langues : kabyle, arabe et français, que les enfants entendent quotidiennement, mais à l'époque où les jumelles entrent en PS, elle ne s'adresse à eux qu'en français.

Les entretiens qui ont permis de connaître la trajectoire familiale sont listés dans le tableau ci-dessous. La mère de Jamila a contribué à la fabrication du parolier *La chenille*, elle a traduit l'histoire en kabyle.

Tableau 62 : Entretiens - corpus Jamila

	E0Jam	E1Jam	E2Jam
Date, durée	Septembre 2019	14/09/2020	10/06/2021, 2 heures
Mode de recueil	Notes	20:21 enregistrées	21:45 enregistrées
Participants	La mère	La mère	La mère à son domicile
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique Enregistrement parolier	Entretien biographique Transcription par écrit des traductions

Enfant, MéJam vivait à Alger. Comme elle l'explique, on parlait kabyle en famille et arabe à l'extérieur : « j'habite pas exactement à la Kabylie j'habite au centre ville à Alger (...) à la maison on parle kabyle + mais en dehors de la maison on parle arabe (...) avec les tantes la grand-mère on parle kabyle mais entre cousines cousins on parle arabe (...) dans notre famille beaucoup en kabyle en arabe surtout kabyle (.) y a des mots beaucoup de mots c'est en français » (E1Jam). Elle a aussi appris le français quand elle était enfant, à l'école, mais pas seulement, elle l'a appris aussi en famille, elle explique en effet que les Kabyles font aussi beaucoup usage du français entre eux : « nous le kabyle qu'on parle nous on parle beaucoup le français (.) j'ai appris comme ça et quand j'étais petite aussi à l'école ». Elle lie les deux langues kabyle et française en disant qu'elles se ressemblent, et les oppose à la langue arabe qu'elle estime très différente. Elle montre ainsi son attachement aux deux premières et une attirance moindre pour l'arabe, et elle conclut : « depuis que j'étais petite j'aime bien la langue française » (E1Jam). Dans sa vie quotidienne aujourd'hui, elle utilise ces trois langues en fonction de l'interlocuteur : « avec ma voisine je parle arabe + ses enfants français + et quand je parle au téléphone quand je croise ma voisine kabyle je parle kabyle et quand je parle avec mes sœurs c'est kabyle + et avec mes enfants français » (E1Jam).

Sa voisine de palier, qui est kabyle, a une grande importance pour la famille, c'est une sorte de « tata », ainsi que la dénomment les enfants. Elle aide beaucoup la mère, débordée car seule avec ses enfants d'âges très rapprochés. Cette voisine s'occupe d'eux et les accompagne à l'école ou au parc. Elle parle peu français et s'adresse aux enfants



essentiellement en kabyle. Les jumelles entendent donc du kabyle quotidiennement, et, d'après la mère, elles le comprennent un peu. Les enfants sont aussi au contact de nombreux voisins qui parlent arabe et ils commencent à le parler un peu, quelques mots, dit-elle (E2Jam).

Une quatrième langue, qui n'avait pas été comptée dans la liste, apparaît au détour de la conversation : avec une autre de ses voisines, d'origine irakienne, la mère de Jamila parle l'arabe littéraire : elles sont obligées pour se comprendre de recourir à la langue standard, leurs dialectes étant trop différents.

A la question de savoir quel projet elle a pour ses enfants, elle sous-entend que leur vie est ici : « mes enfants ils sont nés ici ». Elle affirme qu'elle aimerait qu'ils sachent parler les trois langues, et pourtant, pendant longtemps, elle ne s'est adressée à eux ni en kabyle, ni en arabe. Cependant, sa politique linguistique semble avoir évolué au cours des deux années qu'a duré cette recherche. C'est au cours d'une conversation téléphonique lors du confinement d'avril 2020, que pour la première fois, elle mentionne qu'elle parle un peu en arabe et en kabyle à ses enfants, mais qu'ils ne comprennent pas toujours.

D'après elle, c'est aussi tout l'environnement qui concourt à accroître l'appétence de ses enfants pour les langues. Ainsi, quand la voisine parle kabyle aux enfants, « ils comprennent avant ils demandaient des traductions mais plus maintenant les cinq hein↑ ». Ils ont toujours entendu ces trois langues et elle pense qu'il suffirait qu'ils séjournent un peu en Algérie pour apprendre rapidement. Mais la famille s'y rend rarement, le dernier séjour date de 2018. La mère relate alors que, lors de ce séjour, Chemsa répétait tout ce qu'elle entendait et que cela faisait rire toute la famille. Elle en conclut : « Chemsa si elle veut elle reste 6 mois elle va parler kabyle facilement » (E2Jam). Mais ce n'est pas si simple car la mère de Jamila n'a plus ses parents, là-bas elle séjourne chez la femme de son père, ou chez ses sœurs.

Nous faisons l'hypothèse qu'elle a placé la priorité sur le français en vue de l'intégration, mais il faut souligner que le français faisait partie de son répertoire quotidien avant la migration. Elle a choisi consciemment de transmettre le français, et à partir du moment où ses enfants le parlent, elle pense pouvoir s'autoriser à transmettre l'arabe et le kabyle (E2Jam). Cependant, la politique linguistique pratiquée de l'école a peut-être contribué à renforcer ses velléités de transmission. En effet, à la question « est-ce que le fait d'entendre les langues familiales en classe a eu un effet sur les jumelles ? », cette maman répond que ses filles lui racontent ce qui se passe en classe, Jamila tout particulièrement raconte qu'elle répète les énoncés des paroliers. Et le fait que ce soit la voix de la maman qui apporte le kabyle en classe n'est pas du tout anodin pour Jamila : « la maîtresse maman elle nous a fait écouter on t'a entendu t'as parlé t'as dit ça t'as dit ça ».

Jamila et Chemsa sont nées en mai 2016. Lorsqu'elles entrent dans la classe observée, c'est leur deuxième année de scolarisation, après une année en TPS chez le directeur de l'école qui dressait un bilan positif de leur adaptation, avec un bémol concernant Jamila décrite comme une enfant un peu difficile à apprivoiser. Le journal de terrain du 19 octobre 2019 rapporte ceci : « elle semble triste et qu'il est difficile de communiquer avec elle. Mais très vite elle change et s'ouvre. La mère dit qu'elle parle beaucoup mieux que sa sœur et qu'elle est plus curieuse, et cela devient de plus en plus manifeste au fur et à mesure que la période avance. Elle se met à participer beaucoup et à bon escient ». Le 21 décembre, le journal mentionne : « elle s'est beaucoup épanouie, elle parle très bien français, elle est très intéressée par les activités. Elle est désormais un élément moteur de la classe ». Lors du questionnaire PABIQ de septembre 2019, la mère a estimé que sa fille était en contact permanent avec le français, la moitié du temps avec le kabyle, et de temps en temps avec l'arabe, mais sans LAE pour ces deux dernières (E0Jam).

Pendant le premier confinement, la mère organise pour ses enfants des concours de numération, de dessin ou de chant, et elle commence à s'adresser un peu à eux en arabe et en kabyle dans le quotidien, en leur disant par exemple « donne-moi le pain ».

Elle discute beaucoup avec Jamila qui lui raconte, entre autres sujets, « l'école et la maîtresse ». Chemsa préfère parler avec les autres enfants. Pendant que Chemsa joue, Jamila passe du temps avec sa maman et lui pose beaucoup de questions : « c'est quoi ça + qu'est-ce que ça veut dire ça + quand je parle + maman qu'est-ce que ça veut dire + j'explique en français ça veut dire ça » (E1Jam). Jamila lui explique aussi qu'elle entend des énoncés en arabe et en kabyle en classe et montre son intérêt, elle commence à dire quelques mots en arabe, comme « *salam aleykoun* ». Et Jamila s'intéresse au kabyle : « quand je parle en kabyle elle me dit ça qu'est-ce que ça veut dire ? ». Et depuis peu elle répète : « Jamila maintenant elle aime bien quand je parle elle répète, j'veis lui dire *aouidouinina* elle me dit *aouidouinina* elle répète » (E2Jam), ce qui montre son intérêt et son envie d'apprendre les langues de sa mère.

## 7.4.2 Jahid, le choix de la L1 par la mère, l'intérêt de l'enfant pour les langues héritées

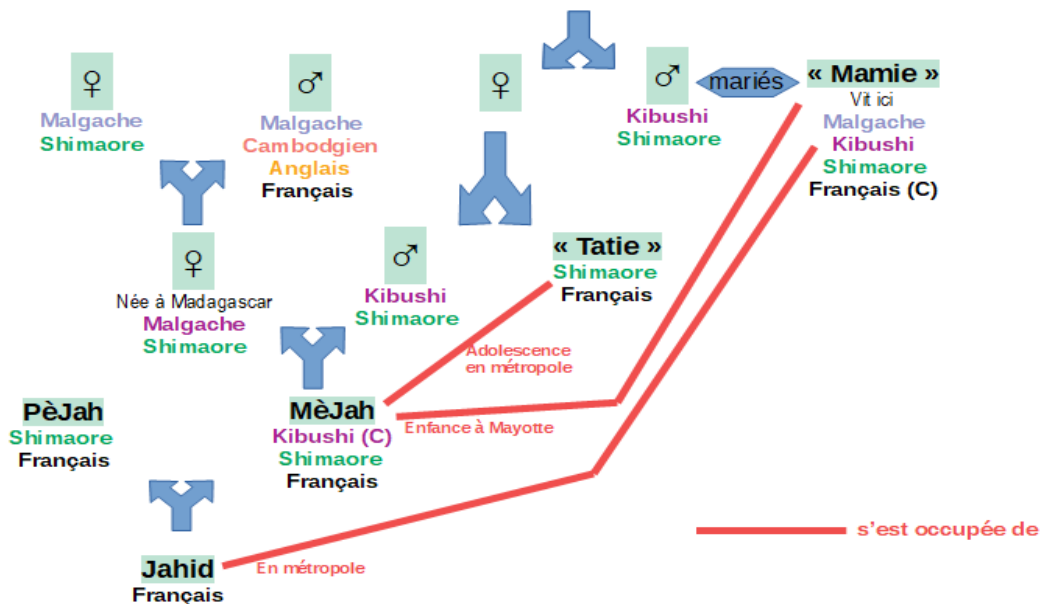
La maman de Jahid élève seule ses deux enfants (Jahid et un plus jeune) depuis sa séparation d'avec leur père. Née à Mayotte et arrivée en métropole au début de l'adolescence, elle a été élevée successivement par plusieurs membres de sa famille. Parmi ses ascendants figurent des locuteurs du malgache, du kibushi, du shimaore, du français et du cambodgien. Le père est mahorais, et locuteur du shimaore, nous ne l'avons jamais rencontré.

La présentation de la famille et de son histoire se fonde sur les entretiens ci-dessous. Au cours de l'entretien E1Jah, nous avons montré des paroliers à la mère et lui avons alors proposé d'enregistrer quelques traductions en kibushi, offre qu'elle a déclinée sur le moment, arguant qu'elle avait oublié la langue. Trois semaines plus tard, elle a apporté à l'école plusieurs feuilles de papier remplies de traductions. L'entretien E1bJah porte sur ces traductions, sur la langue kibushi, en lien avec le parcours familial. Le dernier entretien a eu lieu juste avant le départ de la famille pour un séjour de trois mois à Mayotte.

Tableau 63 : Entretiens - corpus Jahid

	E0Jah	E1Jah	E1bJah	E2Jah
Date, durée	Janvier 2020	21/09/2020	15/10/20	08/06/2021, 2 heures
Mode de recueil	Notes	32:14 enregistrées	51:35 enregistrées	51:19 enregistrées
Participants	La mère	La mère	La mère	La mère et une cousine
Contenu de l'entretien	Protocole école et questionnaire PABIQ	Entretien biographique	Entretien à l'initiative de la mère (sur le kibushi)	Entretien biographique

Les entretiens avec cette maman ont toujours été très chaleureux, mais difficiles à mener, à transcrire et à comprendre, en raison de la complexité de l'histoire familiale, des digressions et détours de son discours, et de ses récits successifs semblant se contredire. Pour cette raison, il a paru indispensable, lors de l'entretien E2Jah, de dresser avec elle un arbre généalogique.



**Illustration 20 : Arbre généalogique de Jahid**

La maman de Jahid a une mère malgache, native d'Antananarivo ; cette dernière parlait le malgache de la capitale avec sa mère (E2Jah), et son père, le grand-père maternel de la mère de Jahid, était, d'après ses propres mots, « mélangé de cambodgien » (E1bJah). Ce grand-père, militaire, parlait le cambodgien, le malgache, le français et l'anglais (E2Jah). La grand-mère maternelle de Jahid est arrivée à Mayotte avec ses parents à l'âge de 16 ans (E1bJah). Le grand-père maternel de Jahid, lui, est mahorais.

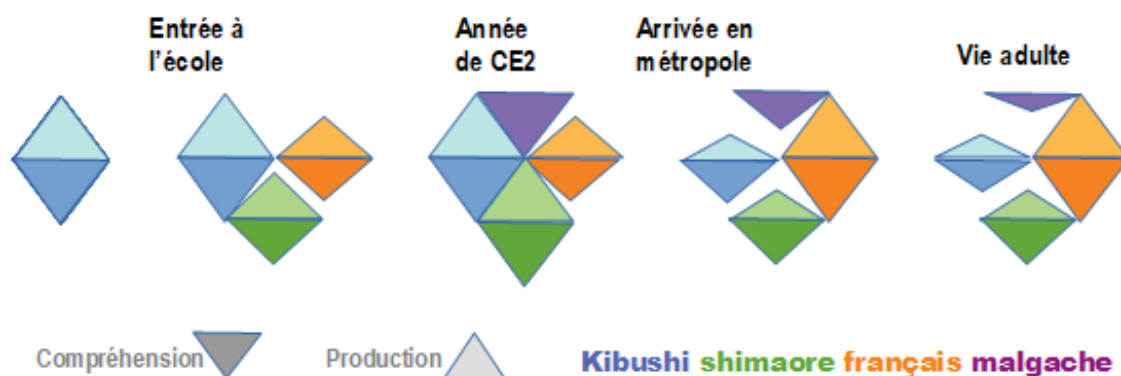
La mère de Jahid a été élevée par une grand-tante paternelle qu'elle appelle la « Mamie » et à qui elle est très attachée. La « Mamie » a elle aussi une ascendance en partie malgache, elle parle le malgache, le kibushi, le shimaore et comprend le français (elle vit maintenant dans le quartier de l'école). La langue privilégiée dans ses interactions avec la mère de Jahid enfant était le kibushi, langue que cette dernière considère comme sa langue première et sa langue de cœur : « ma langue vraiment c'était le shibushi parce que j'habitais chez ma grand-mère elle elle parlait que le shibushi » (E1Jah). La mère de Jahid est aussi locutrice du shimaore, du fait de son enfance à Mayotte, et elle comprend le malgache que lui parlait sa mère : « elle me parlait malgache mais je lui répondais que en français » (E2Jah).

A l'âge de 11 ans, la mère de Jahid est venue s'installer dans le sud de la France avec la « Tatie », une sœur de son père. A son arrivée en métropole, elle avait l'âge d'entrer en sixième, mais on l'a inscrite en CM2. Elle avait des difficultés avec le français scolaire et a dû bénéficier d'« une remise à niveau ». Trouvant cette situation trop « compliquée », elle a alors choisi de renoncer à ses deux autres langues pour se concentrer sur le français : « parce que j'avais plus de mal en français que les autres », « parce que je parlais trois langues différentes et c'était trop dur (...) j'ai dit j'apprendrai le français puis c'est tout » (E1bJah). « Et petit à petit j'ai commencé à oublier » le kibushi et le shimaore (E1bJah). Cette période de sa vie a été difficile. A l'école, « dans le primaire quand j'étais à Mayotte j'étais la seule fille + ici en France la seule noire la seule fille en classe » (E1bJah). Avec la Tatie, elle parlait au début français et shimaore (E2Jah), mais avec le temps, le français a pris le dessus (E1bJah).

Dans ce parcours mouvementé, marqué par de nombreuses ruptures, migratoires, linguistiques et familiales, à l'échelle de sa vie propre, mais aussi de celle des générations l'ayant précédée, la mère de Jahid dispose d'un répertoire plurilingue étendu et dynamique comprenant le « shibushi », sa langue « maternelle » ; le shimaore, langue de son île

d'origine ; le malgache, langue de sa mère et de sa Mamie ; le français, langue de l'école et de la métropole où elle vit depuis ses 11 ans ; et le créole de la Réunion, où elle a séjourné à plusieurs reprises. Le kibushi, elle le comprend mais ne peut plus parler que « des petits mots mais pas beaucoup comme avant » (E1bJah). Elle l'a complètement perdu, dit-elle, mais sait qu'il lui en reste quelque chose qui peut revenir avec la pratique (E2Jah). Au sujet du malgache, elle dit : « je peux comprendre mais des fois j'ai du mal » (E1Jah). Les dénominations qu'elle utilise pour ces langues empêchent de savoir avec certitude quand elle parle du malgache et quand il s'agit du kibushi. Quant au shimaore, cette maman affirme à plusieurs reprises qu'elle ne le parle pas bien, mais lors de l'entretien E2Jah, elle le parle devant nous avec sa cousine. Elle minimise alors ses compétences, expliquant qu'elle a un shimaore un peu ancien, et que sa compréhension est quelquefois limitée (E2Jah). En effet, depuis qu'elle est en métropole, elle l'a peu pratiqué, n'ayant pas eu de copine mahoraise pendant son adolescence (E1bJah).

Quant au français, c'est la langue de son quotidien depuis l'adolescence. A l'écoute, il porte de légères marques de ses origines mahoraises, un petit accent dans lequel on peut observer une prononciation un peu hybride des R, une dénasalisation des voyelles nasales, et une prosodie de la phrase un peu chantante, liée sans doute à l'influence de ses langues premières. Le répertoire linguistique de la mère a évolué au cours de sa vie, nous avons schématisé cette évolution de la façon suivante, étant entendu que notre interprétation repose sur des pratiques déclarées.



**Illustration 21 : Evolutions du répertoire linguistique de la mère au cours de sa vie (pratiques déclarées)**

Le français est une langue que la mère de Jahid a gagnée de haute lutte, forcée et contrainte par les aléas de son existence, mais c'est cette langue qu'elle a « choisi » de transmettre exclusivement à ses enfants. Cependant la politique linguistique de la mère est en désaccord avec celle du père qui voudrait transmettre le shimaore : le père de Jahid « est en train de se battre pour que + il veuille lui apprendre le shimaore (. . .) et moi je veux pas ». Elle n'aime pas le parler du village du père, elle estime que les hommes « parlent mal » et trop fort. Elle craint que Jahid n'apprenne le parler de son père, pensant qu'il puisse être assimilé à « une caillera un caïd » (E1Jah).

Dans les autres études de cas, nous avons décrit le parcours langagier de l'enfant pour lui-même. Concernant Jahid, il paraît clair que jusqu'ici son développement correspond à une acquisition de type monolingue en français et nous verrons qu'il maîtrise bien cette langue. Mais ce qui est particulièrement intéressant dans son développement langagier, c'est la place

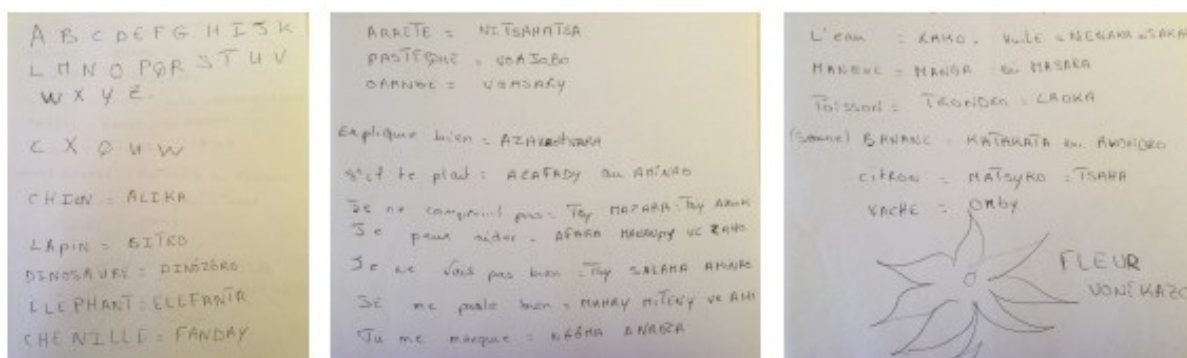
que vont prendre progressivement les deux langues familiales, en raison de l'évolution du rapport de la mère à ses langues. La suite de notre propos prendra donc la forme d'un va-et-vient entre les descriptions des répertoires respectifs de la mère et de l'enfant.

Jahid est né en avril 2016. Il est arrivé dans la classe de PS début janvier 2020, après avoir été scolarisé un trimestre dans une école du centre de la France. Lors du tout premier entretien (E0Jah), la maman dit qu'on ne parle que français à la maison, mais Jahid passe aussi du temps avec la Mamie qui s'adresse à lui en kibushi et en shimaore. Et il se trouve qu'il a passé 3 mois avec elle de 3;03 à 3;06 ans. Ainsi Jahid s'exprime en français, et dit quelques mots de kibushi (E0Jah).

A son arrivée dans l'école, c'est un enfant vif qui s'intéresse aux activités de la classe (journal de terrain du 22 février 2020). Mais l'enseignante peine à savoir précisément comment il parle car il se montre plutôt timide et discret les premiers temps (E1Jah). Le journal établi pendant le premier confinement (avril 2020) mentionne ceci : « la Mamie, qui habite juste à côté, vient souvent à la maison. Jahid souffre du confinement et réclame pour aller à l'école ».

A la rentrée de MS, nous faisons part à la mère de l'attitude très enthousiaste de Jahid lors de l'écoute des paroliers en shimaore et kibushi (E1Jah). Il se comporte comme s'il connaissait bien ces deux langues, ce qui nous interroge. Comme elle ne comprend pas comment il est possible que Jahid entende ces langues à l'école, nous lui montrons les paroliers ; elle comprend alors pourquoi Jahid lui dit qu'on parle shimaore à l'école. Au cours de la discussion qui s'ensuit, nous comprenons qu'elle ne souhaitait pas à priori transmettre les langues mahoraises mais elle s'incline devant la volonté manifeste de son fils de les parler (E2Jah).

A la suite de l'entretien E1Jah, la mère a voulu « réapprendre » le kibushi. Elle a demandé par téléphone à sa mère de traduire toute une liste de mots : « elle me le disait moi j'écrivais (...) comme je l'entends » (E1bJah). Elle a ainsi couvert six pages de notes sur lesquelles on trouve : une liste des lettres utilisées pour écrire le kibushi et une liste de celles qui n'existent pas dans l'alphabet malgache, les nombres jusqu'à 10, puis des traductions de noms d'animaux, de fruits, de légumes, de viandes, de couleurs, quelques verbes du quotidien et quelques phrases<sup>231</sup> :



**Illustration 22 : Listes de mots en kibushi écrites par la mère de Jahid**

Pendant l'année de MS, l'attitude de Jahid en classe est difficile à interpréter, il donne parfois l'impression qu'il parle le shimaore. Lors de l'écoute du parolier *Ma journée*, se répète ainsi le même schéma interactionnel. Nous écoutons « Nissuhima », il dit alors « je

231 Nous lisons ces mots ensemble mais elle ne sait pas les prononcer. Nous avons quelques rudiments de malgache et nous oralisons certains mots, ce qui la réjouit. Encore une fois, il semble qu'il n'y ait pas de différence pour mēJah entre le malgache et le kibushi, nous avons pu trouver un grand nombre des mots proposés dans Guide conversation malgache, ils ne figurent en revanche pas dans le lexique proposé pour le shibushi sur ces sites : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Shibushi> et <https://www.webonary.org/kibushi/>

me réveille », puis même manège pour « Nissuhima shitridrani », il dit : « je me lève », comme s'il traduisait, mais il est possible qu'il décrive les images du parolier. Alors, pour vérifier sa compréhension du shimaore, nous lui faisons écouter « Nissu Howa » (qui signifie *je fais ma toilette*) en cachant l'illustration. Il dit alors « il mange », montrant ainsi qu'il n'a pas compris cette phrase. Écoutant le récit de cet épisode, la mère confirme cependant que Jahid a une compréhension du shimaore et relate deux anecdotes récentes qui le prouvent (E2Jah).

Jahid entretient avec la Mamie une relation proche, elle parle avec lui les langues mahoraises, ce qu'il apprécie. Un certain nombre de membres de la famille qui vivent dans son environnement proche lui parlent aussi en shimaore ou en kibushi : son père, le cousin qui l'amène à l'école, la cousine présente à l'entretien E2Jah, et la famille au téléphone (E2Jah). Il semble donc que la mère, bien qu'elle ait tenté d'ériger une distance entre lui et les langues, n'y soit pas parvenue : « il aime beaucoup ça c'est ce que j'ai remarqué + ce que je veux pas que je ++ veux + le faire (*elle hésite sur la formulation*), [ce que je ne veux pas qu'il fasse] c'est ce qu'il est intéressé + ça j'ai remarqué ça » (E2Jah). Il s'agit en quelque sorte d'un « retour du refoulé » dans la génération suivante, ou de « « retour en langue », d'une langue qui leur fut escamotée au profit de la langue seconde » phénomène décrit par Reveyrand-Coulon (2020 : 28). L'attitude de la mère semble ambivalente, entre refus de transmettre les langues mahoraises, et plaisir ou bonheur que son fils les apprenne et les aime : « ça me fait plaisir parce que si j'avais eu la chance comme mon fils » (E1bJah).

L'échange qui suit montre qu'elle est finalement satisfaite de pouvoir capituler devant la réalité qui s'avère peut-être beaucoup plus proche de ses désirs profonds que ce qu'elle aurait cru :

« et vous voulez vraiment pas qu'il apprenne le shimaore ?

- Moi je voulais pas du tout

- ah vous vouliez pas du tout mais aujourd'hui ?

- Je sais pas + ben si il veut choisir heu je le laisse faire hein !

- parce que visiblement lui il a très envie

- oui c'est ce que j'ai vu hein même dans la tablette il me dit il faut mettre ça parce que la maîtresse elle me fait écouter ça + après je dis il faut pas (rire)

- ah ben je suis désolée hein (*rire*)

- c'est pas grave moi je dirai comme ma mère elle m'a dit laisse-le faire ce qu'il a envie de faire (..) et en plus tant mieux quand il va venir en vacances il aura pas à rester comme ça + il va comprendre très vite ». Et elle conclut : « il a eu de la chance d'avoir une maîtresse qui + que moi + moi j'ai pas eu ça + ou peut-être c'est un coup de jaloux » (E2Jah).

Ainsi, Jahid a été élevé en français par une mère qui ne voulait pas initialement transmettre ses langues premières. Mais un décalage est apparu entre les pratiques souhaitées et les pratiques réelles. Les pratiques linguistiques de la famille élargie, et, semble-t-il, la « politique linguistique pratiquée » (Bonacina-Pugh 2012) par l'école ont joué un rôle en légitimant l'usage des langues minoritaires et cachées. L'évolution de l'attitude de Jahid face aux langues a eu ensuite un retentissement sur celle de sa mère. Si nous reprenons le schéma de l'évolution du répertoire de la mère, une prochaine étape est possible dans laquelle sa pratique et sa maîtrise des langues héritées, en particulier le kibushi et le malgache augmentent à nouveau.

Les rapports que Jahid et sa mère entretiennent avec le shimaore et le kibushi évoluent ensemble, ce qui entraîne des modifications de leurs répertoires linguistiques respectifs. La politique linguistique de l'école exerce manifestement une influence sur ces évolutions.

Cet examen des parcours des familles, de leurs politiques linguistiques, et des discours des parents sur les langues et le développement langagier de leurs enfants montre la complexité des situations plurilingues, l'hétérogénéité des pratiques langagières et des contextes dans lesquels ces élèves grandissent. Chacun de ces parcours, qu'il s'agisse de ceux des parents ou de ceux des enfants est singulier et évolue en permanence. Par ailleurs, dans la plupart des cas exposés, il y a plus de deux langues en jeu, ce qui justifie de parler plutôt de plurilinguisme que de bilinguisme. Ces langues, dont le français ont entre elles des liens complexes, des frontières mouvantes et les phénomènes de variation sont considérables, formant un « enchevêtrement de parlars » (Canut C. 2007 : 26).

# PARTIE III : ANALYSES ET RESULTATS

Notre étude porte sur 10 études de cas sélectionnées sur une cohorte de 31 enfants suivis durant deux années de scolarisation en petite et moyenne sections (PS et MS). Nous venons de décrire leurs environnements langagiers familiaux et de retracer leurs parcours, ces éléments de connaissance ayant pu être récoltés grâce au corpus C des entretiens avec les parents et au journal de terrain. Dans cette troisième partie, nous analysons les données du corpus B, c'est-à-dire l'ensemble des captations vidéos d'activités de classe, dans l'objectif d'étudier le développement langagier de ces dix enfants bilingues émergents. Pour mémoire, les dix études de cas peuvent être placées sur un continuum en fonction des taux d'exposition aux langues héritées et au français.

Tableau 64 : Les 10 études de cas : trois types de bilinguisme

	faible forte		Exposition au français Exposition langues familiales						forte faible	
	L2P			2L1				Français L1		
Enfants	ZAKARIA	ANJA	SIMBAD	EDIN	YASAR	ABDALLAH	HOURIA	LILIA	JAMILA	JAHID
Origine	Afghanist.	Ex-Youg.	Sénégal	Ex-Youg.	Algérie	Ex-Youg.	Mayotte	Algérie	Algérie	Mayotte
Langue 1	Dari	Romani K	Peul	Bosniaque	Arabe A	Romani K	Shimaore	Arabe A	Français	Français
2	Pashto	Romani M	Français	Français	Français	Français	Français	Français	Arabe A	Shimaore
3	Français	Français	Wolof					Chaoui	Kabyle	Kibushi
Exposition à la L1	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.
à la L2	naiss.	naiss.	naiss.	32 mois	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	naiss.	39 mois
à la L3	44 mois	33 mois	24 mois					naiss.	naiss.	39 mois

Dans notre analyse, nous exposerons les cas dans l'ordre affiché ci-dessus et en distinguant trois types de bilinguisme qui feront l'objet de trois chapitres. Le premier chapitre présentera les enfants qui apprennent le français à l'école comme langue seconde précoce (L2P), le deuxième ceux qui ont deux langues premières (2L1), le français étant l'une d'elles, et le troisième ceux qui ont le français comme L1 mais entendent des langues héritées dans leur environnement familial. Chacun de ces chapitres sera lui-même subdivisé en trois sections : nous montrerons tout d'abord les stratégies dont usent les enfants pour entrer dans le français, à partir d'exemples issus surtout de captations des premières périodes de l'expérimentation ; suivra une analyse longitudinale du développement du français ; et, enfin, nous analyserons les effets de l'écoute en classe des enregistrements des paroliers dans les langues héritées. Le troisième chapitre aura une structure un peu différente dans la mesure où nous ne parlerons pas des modes d'appropriation permettant l'entrée dans le français. Mais après avoir exposé le développement langagier en français des deux enfants concernés et les effets de l'écoute des langues héritées, nous approfondirons l'étude de leurs réactions face à ces langues et montreront que ces attitudes pourraient présager de l'émergence de stratégies d'entrée dans une seconde langue. Enfin, dans un dernier chapitre, nous dresserons une synthèse des résultats.



# 8 Une langue seconde précoce

Ce chapitre examine les cas des quatre enfants qui n'ont pas été, ou seulement très peu, exposés au français avant leur entrée à l'école, à savoir Zakaria, Anja, Simbad, et Edin, qui correspondent à un profil L2P, ou « allophone » selon les termes de l'institution. Pour eux, d'après notre terminologie (section 5.2.1.1, tableau 39), les langues premières (L1) sont les langues familiales ou héritées (LH). Nous étudions dans une première partie les stratégies que ces enfants utilisent pour communiquer dans les premiers temps de leur scolarisation, alors qu'ils disposent encore de compétences très limitées en français. Puis nous observerons comment ils construisent progressivement la langue de l'école, et enfin, dans une troisième partie, nous examinerons les effets produits par l'écoute des langues premières sur l'attitude des enfants et sur leurs apprentissages langagiers.

## 8.1 L'entrée dans une seconde langue : des stratégies multimodales d'appropriation

L'enfant L2P, à son arrivée dans une classe de maternelle, se trouve dans la situation paradoxale d'avoir besoin de la langue seconde pour interagir et de devoir interagir pour l'acquérir (Tabors 1997/2008). Nous pouvons supposer que l'enfant de 3-4 ans qui s'attelle à la tâche d'apprendre une L2 a acquis en L1 une expérience de la communication qu'il va pouvoir transférer à l'apprentissage de la L2. Il use de différentes stratégies sociales et cognitives, qui sont indissociables et complémentaires, et qui interagissent en permanence (Véronique 1992). Ces stratégies ont été observées et jugées déterminantes par les quelques études existantes portant sur l'acquisition d'une L2 pour les enfants de cet âge (Wong Fillmore 1979 ; Tabors 1997/2008), et nous les observons aussi dans nos propres enregistrements. Ce qui frappe dans les captations des premières périodes, c'est l'ingéniosité des moyens mis en œuvre par les enfants pour communiquer malgré l'absence d'une production linguistique en L2.

Nous nous intéressons dans cette section aux premiers phénomènes observés au début de l'exposition à la L2, au moment des toutes premières productions, et aux stratégies mises en place par ces enfants pour s'exprimer et interagir.

### 8.1.1 Le maintien de l'attention conjointe : regards, sourires et gestes

Tout d'abord, il est évident dans les premières captations que, même sans disposer des moyens linguistiques nécessaires, ces enfants sont capables d'être très engagés dans l'interaction, ils sont en « attention conjointe ». Comment cette présence sans mots se manifeste-t-elle ? Nous allons examiner différents types d'indices décelables dans notre corpus. Un enfant qui ne peut pas encore s'exprimer en français s'exprime beaucoup à travers des moyens non verbaux, matérialisés dans les transcriptions par des « énoncés nuls ». De quoi sont-ils faits ?

Prenons l'exemple de la captation SIM-fev20-LH, dans laquelle Simbad, arrivé depuis peu du Sénégal et encore non locuteur du français, écoute le parolier du *Chat gris* en peul, en relation duelle avec l'enseignante. C'est son papa qui a procédé aux enregistrements. Sur les 41 énoncés transcrits, 14 sont nuls, et voici ce qui figure dans les lignes supplémentaires : 9 « Simbad opine » et 5 « il sourit ». Effectivement, Simbad est très souvent souriant pendant

cette captation. Par ailleurs, lui et l'enseignante se regardent beaucoup, et quand ils ne se regardent pas, alors ils regardent ensemble la tablette numérique, comme le montrent ces deux captures d'écran.



L'attention conjointe transparaît dans les regards (mutuels ou focalisés sur le même objet), dans les sourires, et dans les gestes, des emblèmes surtout, très utiles en particulier pour approuver ce que vient de dire l'interlocuteur. Certains gestes iconiques faisant partie des rituels de la classe jouent également un rôle : ils appartiennent à un patrimoine commun, un fond de connaissances partagées qui participe de la connivence avec les autres tout en aidant à la compréhension et à la mémorisation. Ici, Simbad et l'enseignante disent ensemble une phrase de la comptine, « le chat a pris les souris », tout en faisant le même geste : d'une main, ils saisissent les 5 doigts de l'autre main.



Le rôle des gestes conventionnels, ou emblèmes, est analogue dans la captation EDI-jui19-LH : Edin, assis en face de l'enseignante, écoute le parolier de la chenille en bosniaque (c'est sa maman qui a enregistré les traductions). Sur 35 énoncés, 18 sont des productions linguistiques (dont 11 répétitions) et 17 sont des interactions silencieuses non-verbales qui comprennent : 12 emblèmes dont 7 « oui », 2 « non », 2 « je ne sais pas » et 1 « c'est comme ça » ; 1 geste déictique ; 3 sourires ; 3 regards (interrogateur ou approbateur). Voici la liste de ces énoncés, dans laquelle les co-verbaux sont matérialisés selon un code couleur<sup>232</sup> :

**en caractères gras, les productions spontanées ; en italiques le contenu des lignes dépendantes**  
 déictiques, iconiques, emblèmes, sourire, regards %rep = répétitions

- 19 \*EDI: 0. **sourit** après écoute IPAD (sa mère)
- 22 \*EDI: **mange** .
- 24 \*EDI: 0. *opine* après écoute IPAD
- 30 \*EDI: 0. *opine* après écoute IPAD

232 Pour mémoire, les extraits de transcription CLAN apparaissent dans des encadrés, avec la mention, soit juste avant dans le corps du texte, soit dans l'encadré entre parenthèses, du code de la captation. Les lignes citées sont précisées dans la parenthèse ou ont été conservées en début de ligne.

35	*EDI:	0 .	sourire + geste « c'est comme ça » après écoute IPAD
41	*EDI:	mangée .	%rep
45	*EDI:	0 .	déictique en réponse à l'enseignante
50	*EDI:	0 .	emblème pour « je ne sais pas »
57	*EDI:	0 .	regarde Marie
61	*EDI:	0 .	opine après reprise bos de l'enseignante
67	*EDI:	0 .	opine après reprise bos de l'enseignante
72	*EDI:	+< 0 .	opine après énoncé en français de l'enseignante
76	*EDI:	0 .	emblème je ne sais pas
81	*EDI:	[- bos] nije gladna .	%rep
84	*EDI:	0 .	geste de dénégation
89	*EDI:	0 .	geste de dénégation après phrase négative IPAD
92	*EDI:	a@fs plus mange .	Traduction de la dernière écoute en bosniaque
96	*EDI:	0 .	opine après écoute IPAD
100	*EDI:	a@fs maison .	Réponse à l'enseignante
104	*EDI:	0 .	regarde l'enseignante d'un air interrogateur
107	*EDI:	0 .	regarde l'enseignante et sourit
110	*EDI:	+< (.) on attend (...) longtemps !	%rep
113	*EDI:	(..) elle (.) ici .	déictique en réponse à l'enseignante
117	*EDI:	0 .	opine après une question de l'enseignante
122	*EDI:	pomme .	?
126	*EDI:	ə@i xxx .	mime un papillon qui vole
130	*EDI:	papillon .	%rep
133	*EDI:	sort ə@fs maison .	%rep
135	*EDI:	il est bleu (.) rouge rouge jaune .	montre chaque couleur
147	*EDI:	rouge rouge .	%rep
151	*EDI:	vert vert .	%rep
154	*EDI:	bleu comme .	%rep
157	*EDI:	(...) jaune .	%rep
160	*EDI:	poire .	%rep
164	*EDI:	[- bos] kruška .	%rep

Les approbations, gestuelles, orales ou relevant des deux modalités simultanément, jouent un grand rôle dans le maintien de l'attention conjointe. Mais les gestes, d'une façon générale, contribuent au maintien de l'interaction qui ne peut guère reposer sur le verbal. Les déictiques servent à la fois à s'appuyer sur le contexte tout en prenant l'interlocuteur à témoin ; les emblèmes, eux, alliés aux regards et aux sourires, ont principalement pour rôle de maintenir le lien et de favoriser la poursuite de l'interaction, rôle que peuvent jouer également, dans une moindre mesure les gestes iconiques ritualisés propres à la classe. Les stratégies interactionnelles et conversationnelles que nous venons de décrire indiquent que les compétences pragmatiques sont très développées ; elles se sont construites avant l'entrée à l'école lors de l'acquisition de la L1.

### 8.1.2 Communiquer grâce à la situation, aux gestes, et à la L1

Dans les premières captations, il est très souvent impossible de comprendre ce que l'enfant veut signifier à partir des seules productions linguistiques. Verbal et non verbal, discours, mimiques et gestes sont tellement intriqués qu'il serait bien difficile de décrypter les intentions de communication de l'enfant sans le recours au visuel. Il est alors nécessaire de prendre en compte les productions multimodales et leur inscription dans la situation. Voyons ce qu'il en est dans la captation ANJ-sep19-FE.

Dans cette séquence, l'enseignante regarde l'album *Comme papa* avec trois enfants : Anja, sa sœur Haïka et Abdallah. Il s'agit de la première captation faite avec Anja, c'est le tout début de l'année de PS. L'activité de co-narration est basée sur l'interprétation des

illustrations de l'album qui est travaillé depuis une quinzaine de jours, ainsi que sur les échanges en français. L'enseignante, pour aider à la compréhension de ce qu'elle énonce en français, accompagne le plus souvent ses dires de gestes de mime ou de pointages sur des images (les personnages de l'histoire principalement).

Sont recensés dans l'encadré ci-dessous les énoncés prononcés par Anja dans cette captation :

47	*ANJ:	le lion .
60	*ANJ:	yyy (..) [- rmn] bal .
83	*ANJ:	yyy [=! crie] !
88	*ANJ:	yyy !
113	*ANJ:	[- rmn] bal bal !
120	*ANJ:	+< 0 .
126	*ANJ:	[- rmn] dikh a dikh o bebe .
138	*ANJ:	yyy .
157	*ANJ:	xxx [- rmn] akate kuakuak@o !
164	*ANJ:	+< 0 [=! bruitsdebouche] !
170	*ANJ:	regarde xxx kwakwakwa@o !
172	*ANJ:	yyy .
178	*ANJ:	a@i yyy !
182	*ANJ:	c'est Lulu [- rmn] dikh xxx .
190	*ANJ:	a@i c'est qui ?

Les productions d'Anja sont peu compréhensibles, en particulier pour un observateur ne parlant pas le romani. Or, dans la transcription, presque toutes les lignes principales comportent des lignes dépendantes, indiquant la phonétique des énoncés, les gestes et actions, les traductions ou les répétitions. Dans le tableau ci-dessous, la première colonne contient les productions verbales, sous un double codage orthographique et phonétique (entre crochets) quand cela est nécessaire. Cette colonne correspond à ce que peut percevoir un observateur extérieur. Dans la deuxième colonne figurent le contenu des lignes dépendantes de la transcription, à savoir ce qui permet d'éclairer la signification de certains énoncés : le gestuel - les types de gestes étant distingués selon un code couleur et l'action précisée si nécessaire - les traductions des énoncés en romani et les répétitions.

**Tableau 65 : Analyse des stratégies interactives d'Anja (ANJ-sep19-FE)**

Intervention orale (ANJ-sep19-FE)	Gestes seuls et co-verbaux (%gpx) <b>déictiques</b> , <b>iconiques</b> , <b>emblèmes</b> Actions exprimées par ces gestes (%act) Répétitions (%rep) Traductions (%fra)
47 le lion .	%rep: PAR
60 yyy (..) [- rmn] bal . [bavo bal]	%gpx: <b>BRI</b> %act: Anja fait mine de se coiffer avec ses deux mains %fra: cheveux
83 yyy [=! crie] ! [etaleni]	%gpx: <b>BSD</b> %com: peut-être une répétition/reprise de « regarde c'est lui », énoncé dit fréquemment par Abdallah mais prononcé de façon très approximative ; il le redit juste après elle (ligne 85) comme en écho.
88 yyy ! [divajva]	%gpx: <b>BRD</b> %com: essaie-t-elle de répéter girafe en français ou de le dire en romani ?
113 [- rmn] bal bal !	%gpx: <b>BRI</b> %act: Anja fait le même geste que précédemment pour désigner les cheveux et fait mine de se coiffer
120 +< 0 .	%gpx: <b>GI</b> %act: Anja fait le même geste que l'enseignante : elle lève les mains pour signifier

	« il est grand »
126 [- rmn] dikh a dikh o bebe . OU « kika dikh o bebe » (d'après la mère)	%gpx: BSD %act: elle montre du doigt les illustrations des personnages de l'album. %fra: regarde regarde le bébé (OU tata regarde le bébé)
138 yyy . [ecote]	%gpx: BSD %fra: ici
157 xxx [- rmn] akate kwakwak@o !	%gpx: BSD %fra: ici
164 +< 0 [=! bruitsdebouche] !	%gpx: BRI %act: ses mains imitent un bec qui s'ouvre et se referme
170 regarde xxx kwakwakwa@o !	
172 yyy . [gapipi]	%gpx: BSE %act: place ses deux mains paumes retournées devant elle comme pour signifier c'est évident
178 a@i yyy ! [a tibebeti]	%gpx: BRD %com : = probablement ah petit bébé ici
182 c'est Lulu [- rmn] dikh xxx .	%gpx: BSD %rep: EXT %fra: regarde
190 a@i c'est qui ?	%gpx: BSD %rep: IDE

Sur les 14 énoncés prononcés par Anja, 4 seulement sont entièrement intelligibles de façon verbale : 2 en français, mais ce sont des répétitions, « le lion » (47) et « ah c'est qui ? » (190) ; et 2 en romani, « bal bal » (113) et « dikh o bebe » (126) signifiant « regarde le bébé ». Dans les autres énoncés, des portions importantes sont inintelligibles.

Regardons les autres énoncés dans le détail :

- deux énoncés contiennent des onomatopées, celle du canard en romani : « akate kwakwak@o » (157) (qu'on pourrait traduire par « ici le canard »), et un énoncé bilingue « regarde xxx kwakwakwa@o ! » (170) ;
- un autre énoncé est mixte : « c'est Lulu [- rmn] dikh xxx » (182) ;
- un énoncé nul comprend un geste iconique, pour signifier *les cheveux* ;
- cinq énoncés sont complètement incompréhensibles ;
- et un énoncé se compose juste d'un bruit de bouche.

Certes, les propos de la petite fille ne sont pas toujours faciles à interpréter mais l'examen de cette liste montre des moyens verbaux très diversifiés : l'usage d'éléments linguistiques de deux langues différentes, parfois en code-switching, l'usage d'onomatopées et de bruits de bouche, sans parler de la prosodie que nous n'observons pas ici. Par ailleurs, les gestes co-verbaux sont nombreux : 7 déictiques qui permettent à Anja de s'appuyer sur la situation de communication, 1 emblème (signifiant « c'est évident »), et 4 gestes de mime. Les gestes permettent ici de « comprendre », ou tout du moins d'« interpréter », le sens des productions multimodales d'Anja. Certains énoncés en romani deviennent même relativement transparents grâce à l'usage des co-verbaux.

Ainsi, Anja use de tous les moyens à sa disposition pour communiquer, et même si ses propos sont souvent peu compréhensibles, ces artifices lui permettent néanmoins de participer aux échanges avec le groupe et de partager des intentions de communication. Certes, tous les enfants, que ce soit en L1 ou en L2, utilisent la multimodalité pour communiquer et entrer en communication avec l'autre. Mais plusieurs stratégies sont spécifiques à la situation de plurilinguisme :

- le recours à des mots ou onomatopées en L1 ;
- la production d'énoncés longs en romani comme « Kika dikh o bebe ».

Et d'autres procédés ne seraient sans doute pas utilisés par un enfant en train d'acquérir la L1, et dont la LME se situe entre 1 et 2 (La LME d'Anja est de 1,238 dans cette captation) :

- la production de gestes ayant la même fonction symbolique que des mots (comme l'emblème pour « je ne sais pas », ou le déictique pour les cheveux) souvent en combinaisons bimodales ;

- des répétitions, ou tentatives, d'énoncés relativement longs en français, comme [etaleni] pour « regarde c'est lui » ; ou des essais des constructions, comme [a tibebeti] pour « ah petit bébé ici », ou « regarde xxx kwakwakwa@o ! ».

Par ailleurs, il est manifeste qu'Anja comprend la situation en train de se jouer, elle sait qu'il s'agit d'un récit et qu'il comporte des personnages. Ces compétences sont celles d'une enfant de son âge, et ont été acquises en L1.

### 8.1.3 Mimer et raconter et faire raconter par l'adulte

D'autres enfants, comme Anja, font montre de compétences narratives déjà construites, et même avec très peu de mots, ils parviennent à partager une histoire.

Dans la captation de mai 2019 (EDI-mai19-FE), Edin se montre extrêmement habile et parvient à mettre en scène l'histoire de la chenille en ne parlant presque pas. De façon très expressive, il mime, simule, grimace, bruite, manipule la marionnette et surjoue l'histoire, il fait ainsi en sorte de pousser l'enseignante à verbaliser les actions pour lui. Il produit par ailleurs très peu d'énoncés incompréhensibles : c'est un peu comme s'il ne prenait pas de risques, il ne se lance dans une intervention verbale que quand il est sûr de pouvoir dire ce qu'il souhaite en français.

Voyons plus précisément comment il s'y prend. Il commence par manipuler la chenille sur la table tout en disant :

22	*EDI:	(...) ə@i (.) yyy .
23	%pho:	ə adəpətəçəmamă
25	%com:	dit-il « petite chenille maman » ?

Constatant que l'enseignante ne le comprend pas, il réitère son geste et celle-ci suggère alors : « elle mange ? ». Il s'empare alors de ce début de phrase et complète sa reprise par un geste déictique très explicite et une onomatopée : « elle mange (...) ka@o ! » (ligne 31). L'enseignante verbalise alors l'action : « oh elle a mangé la poire ? », et Edin l'entérine en faisant une reprise : « la poire ! ».

Il procède ensuite exactement de la même façon pour signifier que la chenille mange la cerise : « ε@fs ε@fs (.) mange ça ! » (ligne 44). Puis, une fois qu'il a fini de mimer la séquence où la chenille mange successivement les quatre fruits, il conclut par :

62	*EDI:	0 [=! bruits de bouche] mam@o mam@o mam@o !
64	%act:	il fait bouger la chenille devant son visage, passe sa langue sur
65		ses lèvres et mime avec sa bouche l'acte de manger

Ce que l'enseignante traduit pas : « m@o elle se régale ! » (ligne 66). Puis elle sollicite la suite du récit par « et maintenant ? » (ligne 67) et Edin montre le papillon. Vient alors le moment dans le cours du récit de placer la chenille dans le cocon, mais Edin préfère jouer encore un peu avec la marionnette, introduisant alors une variante dans sa narration :

73	*EDI:	s@o !
75	%act:	Edin fait tourner la chenille en l'air
76	*MAR:	qu'est-ce qu'elle fait mais elle vole ?
77	*EDI:	ps@o ps@o ps@o !

Edin se résout enfin à se séparer de la marionnette et dit deux fois « ε@fs veut dormir . » (lignes 84 et 87). L'enseignante l'aide à cacher la chenille dans le sac en tissu qui figure le cocon.

Ainsi, Edin use d'une stratégie très efficace : mimer pour susciter la parole de l'adulte. Mais la suite des gestes produits montre qu'Edin est en mesure de structurer un récit. Cette compétence narrative, construite en L1, transférée ici à une situation en L2, lui permet de raconter en utilisant les ressources linguistiques dont il dispose. Par ailleurs, en suscitant la parole de l'enseignante, Edin se procure les ressources linguistiques qui lui permettront ultérieurement de raconter à son tour.

### 8.1.4 L'appui sur la situation et le rôle des déictiques

Nous avons observé dans la captation analysée précédemment (EDI-mai19-FE) qu'Edin utilise le déictique *ça* comme dans l'extrait ci-dessous :

44	*EDI:	ε@fs ε@fs (.) mange ça !
52	*EDI:	ə@i ça !
57	*EDI:	et ça !

Ainsi, pour raconter l'histoire de la chenille qui mange des fruits, Edin mime l'action en tapant avec la marionnette sur la table à l'endroit où sont posées les images de ces fruits. Ces gestes à la fois miment et désignent, ils sont à la fois iconiques et déictiques. Ces doubles déictiques, des mots alliés à des gestes, permettent la dénomination d'objets dont l'enfant ne connaît pas encore les noms en français.

Dans la captation examinée à peine plus haut, ANJ-sep19-FE, Anja produit également de nombreux gestes co-verbaux déictiques, listés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 66 : Examen des gestes déictiques d'Anja (ANJ-sep19-FE)**

Intervention orale	Gestes co-verbaux déictiques
83 yyy [=! crie] ! [etaleni]	Elle montre un personnage sur l'album.
88 yyy ! [divajɕa]	Elle montre un personnage sur l'album.
113 [- rmn] bal bal !	Elle désigne ses cheveux en faisant mine de se coiffer (ce geste a été classé en iconique plus haut, mais il a sans doute une double fonction)
126 [- rmn] dikh a dikh o bebe . (= regarde regarde le bébé)	Elle montre du doigt les images des personnages de l'album affichées au mur.
138 yyy . [ecote] (= ici)	Elle montre du doigt une image affichée.
157 xxx [- rmn] akate kwakwak@o ! (= ici)	Elle montre quelque chose sur l'album, probablement le canard.
178 ə@i yyy ! [a tibebeti]	Elle montre du doigt les affichages muraux.
182 c'est Lulu [- rmn] dikh xxx .	Elle montre du doigt les affichages muraux.
190 ə@i c'est qui ?	Elle désigne quelque chose sur l'album.

Un an plus tard, dans ANJ-déc20-LH, les productions en français d'Anja se sont développées, mais elle fait toujours un usage abondant des mots déictiques, en français (*ici*, *là*) ou en romani (*akate*), dans 21 combinaisons bimodales, dont voici des exemples :

xxx Haïka [- rmn] akate . Haïka elle est ici . elle est là . la maîtresse elle est ici t'es là !	(akate = ici)	il s'habille et là maman l@fs a tapé ici . ε@fs s'est fait mal ici . moi je yyy ici [ve] yyy . [mwa ʒε isi]
--	---------------	---

Ainsi, l'inscription dans le contexte, marquée par l'usage de déictiques, procure des moyens de dire ce pour quoi Anja ne possède peut-être pas encore les mots. Dans les exemples ci-dessus, ces déictiques sont utilisés plutôt en lieu et place de syntagmes nominaux. Un autre stratagème permet à Anja de remplacer des groupes verbaux, grâce à la formule déictique « comme ça » accompagnée cette fois-ci de gestes iconiques exprimant l'action :

108 *ANJ:	toilette elle est comme ça .
110 %act:	elle se frotte les joues avec ses mains

220 *MAR:	et après être allé aux toilettes qu'est-ce qu'il fait ?
221 *ANJ:	+< les mains l'est comme ça .
223 %act:	elle se frotte les mains

L'utilisation de mots déictiques permet ainsi à Anja de pallier l'absence ou à la non-disponibilité immédiate des mots nécessaires en français. Cet appui sur le contexte au moyen de déictique n'est pas propre aux bilingues émergents, c'est une stratégie utilisée d'une façon générale par les enfants en cours d'apprentissage, quelle que soit la L1 et qu'il ait une ou plusieurs langues, mais elle survient très fréquemment dans les premières captations des enfants L2P.

Voici un autre exemple dans ZAK-mar20-LH. Zakaria désigne différents fruits dont il ignore encore le nom :

63 *ZAK:	+< c'est des fruits [- prs] ast . (ast signifie c'est en dari)
66 *ZAK:	fruit (.) fruit . <i>De son index, il montre un fruit après l'autre sur l'image.</i>
70 *ZAK:	c'est des fruits [- prs] ast .

L'action de pointer différents objets pourrait sans doute être observée chez un jeune enfant qui débute l'acquisition de la L1, mais Zakaria montre ici une compétence conceptuelle avancée : il a saisi que le mot *fruit* référait à un concept générique qu'il pouvait appliquer à des objets distincts.

Nous avons observé jusqu'ici surtout des stratégies non verbales de communication et de manifestation de l'attention : l'appui sur le contexte, les regards et sourires, les gestes de différente nature. Nous avons déjà mentionné des stratégies plus proprement linguistiques chez Anja (section 8.1.2), telles que le recours aux onomatopées ou à des mots de la L1, ainsi que l'imitation. Ce sont les stratégies verbales qui feront l'objet de la suite de notre exposé.

### 8.1.5 Utiliser toutes ses ressources linguistiques

Si ces enfants ont encore peu de ressources linguistiques en français, ils n'en sont cependant pas dépourvus en L1. Voyons comment ils se débrouillent pour faire le meilleur usage possible des moyens dont ils disposent. La captation ZAK-oct20-FE met en scène des tâches de dénomination d'animaux à partir d'images. A ce moment-là, Zakaria est en France depuis 10 mois, mais il n'a été scolarisé que de janvier à mars, sa scolarité et son exposition au français ayant été interrompues de mars à septembre à cause de la crise sanitaire. On est



début octobre, l'école n'a repris que depuis un mois. Zakaria et l'enseignante regardent et commentent des images d'animaux. Leur échange est transcrit ci-dessous :

En caractères gras les énoncés de Zakaria, en italiques les gestes  
gestes ou mots : déictiques, emblèmes

- 18 \*MAR: ah rose oui (.) c'est un cochon ?  
 19 \*ZAK: **oui (.) un cochon .**  
 24 \*MAR: +< comment tu dis toi ?  
 29 \*ZAK: +< **ouais comme ça !** *il montre l'image*  
 32 \*MAR: +< ah oui c'est lui voilà +/.  
 33 \*MAR: c'est ça exactement c'est lui (.) d'accord ?  
 34 \*ZAK: **oui .**  
 35 \*MAR: c'est lui (...) .  
 36 \*ZAK: **regarde il est ici l'est ici .** *il le montre du doigt*  
 39 \*MAR: attends (.) oui le cochon oh !  
 40 \*ZAK: +< **le cochon ici** regarde .  
 41 \*MAR: oui ?  
 42 \*ZAK: **r@o !**  
 43 \*MAR: ah il fait r@o ?  
 44 \*MAR: ah ben oui c'est vrai .  
 45 \*MAR: t'as raison (.) c'est ça (.) et là ? *elle montre une nouvelle image.*  
 48 \*ZAK: [- prs] **ena ena peshak .** (ena = c'est ça)  
 53 \*ZAK: **xxx [- prs] peshak .**  
 54 \*MAR: ah [- prs] peshak (.) c'est le chat ?  
 56 \*ZAK: **oui .** *il hoche la tête*  
 59 \*MAR: le chat (.) a@i oui d'accord !  
 60 \*MAR: (...) c'est la maman cochon avec ses bébés .  
*Zakaria a pris une nouvelle image et la regarde attentivement*  
 62 \*ZAK: **oui ça bébé .**  
 64 \*MAR: oui c'est ça (.) ah oui (.) et là ?  
 65 \*MAR: alors attends dans l'histoire ici regarde +/. (*elle prend la marionnette de la vache*)  
 68 \*MAR: y a la vache (.) la vache .  
 69 \*ZAK: [- prs] **ena ne c'est .** *il montre la vache du doigt* (ena ne = « ce n'est pas »)  
 75 \*MAR: [- prs] ena ne c'est ?  
 76 \*ZAK: **oui .**  
 77 \*MAR: ah (.) c'est la vache ?  
 78 \*ZAK: +< **0 .** *il approuve*  
 83 \*MAR: +< d'accord .  
 84 \*MAR: et là ?  
 88 \*ZAK: **ici ?** *il a pris la marionnette du crocodile*  
 92 \*MAR: ah non là c'est le crocodile !  
 94 \*MAR: ah et lui (.) c'est qui lui ? *elle montre l'image du chien*  
 96 \*ZAK: **euh .**  
 99 \*ZAK: **ici ?** *il prend la marionnette du serpent*  
 100 \*MAR: +< le chien non !  
 101 \*MAR: non regarde (.) le chien !  
 102 \*ZAK: **oui oui !** *il hoche la tête*  
 105 \*MAR: comment il fait le chien ?  
 106 \*ZAK: **euh (..) oui c'est ça ?** *en montrant le chien*  
 107 \*MAR: oui .  
 108 \*ZAK: **il est là (.) il est ici .** *il montre successivement l'image puis la marionnette chien*  
 111 \*MAR: là c'est le chien ?  
 112 \*ZAK: **ouais ici .**  
 113 \*MAR: d'accord !  
 114 \*ZAK: **et [- prs] rau@o rau@o !**  
 116 \*MAR: [- prs] rau@o ?  
 117 \*ZAK: **oui !** *il opine*  
 120 \*MAR: [- prs] rau@o d'accord .  
 121 \*MAR: et là (.) c'est qui lui là ? *elle montre l'image du cheval*  
 124 \*ZAK: **c'est [- prs] gusfan .** *il pointe le cheval*

127	*MAR:	[- prs] gusfan ?
128	*ZAK:	oui . <i>il opine</i>
129	*MAR:	le cheval .
130	*ZAK:	oui . <i>il opine</i>

Nous relevons le même type de phénomènes que plus haut, l'association de mots et gestes, qu'ils soient de type emblèmes ou déictiques, ainsi que les très nombreux « oui » (11 *oui* et 2 *ouais*). Ces « oui » peuvent avoir différentes fonctions, comme nous allons le montrer pour quelques extraits.

127	*MAR:	[- prs] gusfan ?
128	*ZAK:	oui .

Là Zakaria confirme une information qu'il vient de donner en dari ; il le fait aussi pour l'onomatopée [rau] (ligne 116).

129	*MAR:	le cheval .
130	*ZAK:	oui .

Ici, c'est comme s'il prenait note d'un nouveau mot en français. Il le fait aussi pour « le chien » (lignes 102 et 112), mais dire oui lui évite de recourir à la répétition. C'est peut-être ce qu'avait espéré l'enseignante, mais l'enfant ne saisit l'occasion de reprise que pour « un cochon » (ligne 19) et pour « bébé » (ligne 60). Notons que l'absence de répétition immédiate ne signe pas l'absence d'appropriation du mot, ce dernier pourra faire l'objet de reprises différées, étant acquis dans le vocabulaire réceptif.

75	*MAR:	[- prs] ena ne c'est ?
76	*ZAK:	oui .

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignante ne comprend pas ce que veut dire Zakaria et demande des éclaircissements, mais il semble qu'il ne saisisse pas ce qu'elle attend et il ne répond pas vraiment. Dire oui lui permet alors seulement de demeurer dans l'interaction. Et dans l'extrait qui suit, il s'agit d'une réponse à une demande de l'enseignante qui veut juste vérifier qu'ils sont bien d'accord sur la traduction.

54	*MAR:	a@i [- prs] peshak (.) c'est le chat ?
56	*ZAK:	oui .

Considérons maintenant les moyens linguistiques utilisés : le nombre de types de mots est de 24 ; 17 en français, 5 en dari, et 2 onomatopées, dont une ressortant du dari. Zakaria utilise 7 fois le mot *ici* - et une fois le mot *là* -, 3 fois *ça*, 3 fois *c'est*, 3 fois son équivalent linguistique en dari *ena*, 3 fois *il est*, 2 fois *regarde*, toutes choses lui permettant de référer au contexte. L'appui sur le contexte, ici en l'occurrence les marionnettes et les images, est très fort dans cette activité de désignation/dénomination. Zakaria utilise ses ressources en français et a recours au dari si nécessaire sous forme d'alternances codiques : *ena* (voici, c'est), *ne* (négation), *peshak* (le chat), *gusfan* (le mouton), l'onomatopée du cri du chien [rau]. Avec ces quelques mots seulement, et jouant de différents présentatifs et d'un mélange des deux langues, Zakaria est capable d'avoir une vraie conversation, et de s'exprimer de façon parfaitement compréhensible. Il apprend même quelques mots à l'enseignante. Parmi les 4 énoncés dans lesquels Zakaria utilise le dari, un seul est entièrement dans cette langue : « [- prs] ena ena peshak » (48) qu'on peut traduire par « ça c'est le chat ». Mais il n'est pas impossible qu'il dise plutôt « et là et là [- prs] peshak », mélangeant alors les deux langues ; la proximité phonologique entre *ena* et *et là* ne permet pas de trancher de façon certaine lors de la transcription. Quoiqu'il en soit, l'enseignante

comprend immédiatement qu'il est en train de nommer le chat en dari et elle répète le mot. Les trois autres productions font intervenir les deux langues au sein du même énoncé.

Cette activité de désignation/dénomination autorise une prise de parole plus aisée grâce à la référence possible au contexte. Il faut aussi souligner que dans les situations incluant sa L1, Zakaria s'exprime beaucoup, alors que dans les situations uniquement en français, il ne parle pas ou seulement très peu. Le type d'activité (dénomination), allié à l'autorisation d'utiliser la L1, permet aussi à Zakaria d'utiliser ses connaissances « déjà-là » et de faire des liens entre le français et le dari. Par moments, il se met d'ailleurs à raconter des anecdotes tout en dari, langue qu'il parle très bien d'après les locuteurs qui en ont été témoins.

### 8.1.6 L'usage des répétitions

Nous avons déjà mentionné plus haut l'usage de la répétition parmi les stratégies d'Edin et d'Anja. L'exemple de Simbad va nous permettre d'approfondir nos observations. Cet enfant vient tout juste d'arriver du Sénégal et commence à s'appropriier le français, et son attitude est emblématique d'une forte utilisation de la répétition en début d'acquisition.

Les quelques captations recueillies pendant le court séjour de Simbad dans l'école montrent un enfant qui s'exprime beaucoup alors même qu'il ne parle pas français. Si nous examinons le corpus composé de trois captations recueillies sur une durée de moins d'un mois juste après son arrivée en France, nous pouvons constater que la majeure partie des énoncés prononcés par Simbad est constituée d'énoncés récupérés dans ce qu'il vient d'entendre :

**Tableau 67 : Usage de la répétition par Simbad**

	<b>SIM-jan20-LH</b> Parolier en peul et en arabe	<b>SIM-fev20-LH</b> Parolier en peul	<b>SIM-fev20-FE</b> Imagier en arabe
Nombres d'énoncés verbaux	26	27	42
Nombres de répétitions	19 dont : 7 en français 7 en peul 5 en arabe	18 dont : 11 en français 7 en peul	37 dont : 24 en français  13 en arabe

Simbad répète des énoncés dans toutes les langues en présence : le peul, qui a été enregistré par son père, le français qu'il commence à apprendre, mais aussi l'arabe, langue familiale des autres enfants du groupe. Il se saisit donc de tout ce qui peut lui permettre de communiquer, qu'il comprenne ou non ce qui se dit, cela lui permet d'exister dans le groupe et de participer. Observons comment Simbad utilise l'imitation comme stratégie de communication et comment cette stratégie évolue pendant ces trois semaines.

Dans la première vidéo (SIM-jan20-LH), datant du 31 janvier, il prononce très peu d'énoncés spontanés en dehors de la première saynète lors de laquelle, l'enseignante s'étant absentée un court instant, Yasar commence à s'agiter, et Chems et Simbad tentent ensemble de le raisonner : il dit alors : « c'est la maîtresse ». En dehors de cette phrase, toutes les paroles prononcées par Simbad sont des répétitions, dans les langues en présence. Il reprend en fait les propos de l'enseignante, probablement pour les mettre en mémoire.

Les répétitions de Simbad sont relativement longues, et souvent complètes, alors que dans certains corpus d'autres enfants, elles sont plutôt partielles, ne portant que sur un mot, le plus souvent le dernier de l'énoncé repris.

98	*MAR:	[- ara] Al qit (.) c'est le chat ?
102	*SIM:	c'est le chat .
		(...)
121	*MAR:	+< le chat gris .
122	*SIM:	le chat gris ! ( <i>le r est roulé</i> ) (SIM-jan20-L1)

Par ailleurs, elles sont le plus souvent phonologiquement correctes. Et il faut aussi souligner que les répétitions de noms en français conservent souvent le déterminant - « le chat » (ligne 95), « le chat gris » (102) ou « un chat gris » (363) - ou le pronom sujet - « il dort » (165) - et qu'elles peuvent même porter sur toute la phrase - « c'est le chat » (102).

Dix jours plus tard, le 10 février (SIM-fev20-LH), les répétitions constituent toujours une part importante de la production langagière de Simbad. La LME des répétitions en français a augmenté, elle est passée de 2,3 à 2,6). Nous relevons encore ici des répétitions d'énoncés longs, phénomènes plutôt rares dans les corpus des autres enfants.

65	*MAR:	+< c'est les souris ?
72	*SIM:	c'est les souris .
		(...)
198	*MAR:	sur son dos .
201	*SIM:	sur son dos .
207	*MAR:	cinq petites souris .
208	*SIM:	petites souris .
211	*MAR:	dansaient !
212	*SIM:	dansaient !
214	*MAR:	le chat (..) a pris les souris !
217	*SIM:	le chat a pris les souris ! (SIM-fev20-L1)

Une semaine plus tard, dans la captation du 20 février (SIM-fev20-FE), qui met en scène une activité d'écoute de l'imagier des fruits et légumes en arabe, il s'agit principalement de répétitions lexicales. Il fait aussi des reprises différées, lexicales (comme « pomme de terre »), mais aussi syntaxiques (« c'est... », « c'est pas »), ce qui indique qu'il s'approprie des éléments récupérés dans les échanges, et que non seulement l'imitation lui permet d'interagir mais aussi de mémoriser des éléments linguistiques et donc de commencer à acquérir la langue.

Grâce aux répétitions, Simbad peut s'exprimer abondamment, et les autres élèves, y compris des enfants qui, comme Lilia ou Chemsas, disposent d'une maîtrise déjà avancée de la langue, commencent à le considérer comme un interlocuteur dont les interventions sont dignes d'intérêt, comme on le voit dans les deux extraits ci-dessous :

261	*SIM:	pomme (.) de terre rouge .
262	*MAR:	a@i pomme de terre rouge [=! rit] ?
264	*MAR:	comment ça s'appelle ?
265	*LIL:	pomme !
266	*MAR:	non c'est pas une pomme .
267	*LIL:	rouge !

En voyant apparaître la photographie de la tomate, Simbad s'exclame : « pomme (.) de terre rouge », et Lilia propose successivement deux éléments de cet énoncé pour qualifier l'image.

288	*SIM:	pas brocolis .
290	*CHE:	c'est pas brocolis !

Ici, Chemsas entérine en intégrant dans une formulation plus native la proposition de Simbad.

Par le biais des répétitions, Simbad est en mesure de communiquer et de montrer à ses interlocuteurs qu'il peut être intéressant d'échanger avec lui. Sa façon d'user ainsi, par l'entremise d'imitations, du peu d'outils dont il dispose pour s'inscrire dans cet environnement nouveau, dénote par ailleurs des compétences certaines. Il répète en français pour mémoriser et il réutilise ces éléments pour s'exprimer ultérieurement de façon spontanée.

Peu après son arrivée en France, Zakaria fait lui aussi de nombreuses répétitions en français, et qui portent sur des énoncés relativement longs, comme ceux qui figurent dans l'encadré ci-dessous :

37	*ZAK:	la chenille qui xxx .	
40	*ZAK:	yyy chenille [- prs] mega .	
52	*ZAK:	+< c'est la chenille .	
63	*ZAK:	+< c'est des fruits [- prs] ast .	
70	*ZAK:	c'est des fruits [- prs] ast .	
81	*ZAK:	la chenille a très très faim .	(ZAK-mar20-LH)

Ce premier examen des stratégies déployées par ces 4 enfants qui commencent tout juste à entrer dans le français montre qu'ils utilisent toutes les ressources dont ils disposent pour communiquer : ils s'appuient sur le « format » de l'interaction, ce qui se marque dans l'usage de nombreux déictiques, gestes ou mots, souvent utilisés conjointement d'ailleurs, ils utilisent beaucoup de gestes et mimiques qui peuvent aussi remplacer les mots, ils établissent et maintiennent une attention conjointe avec l'adulte et comptent sur son étayage et ses apports linguistiques. Ces stratégies d'apprentissage ne sont pas différentes de celles dont usent les enfants en acquérant la L1, quelle que soit la langue.

Mais ils usent aussi de compétences langagières construites en L1 et qu'ils transfèrent à l'acquisition du français, comme celles listées ci-dessous.

- Ils disposent manifestement d'une connaissance des règles conversationnelles, et ils savent interagir et intervenir dans les dialogues à bon escient.

- Ils peuvent avoir recours aux ressources linguistiques dont ils disposent dans d'autres langues, dans des énoncés mixtes ou monolingues : Zakaria en dari, Anja en romani, Simbad en peul.

- Ils montrent une compréhension des situations narratives qui est comparable à celle des autres enfants de la classe, y compris ceux qui ont le français L1.

- Ils s'emparent de ce qui se présente dans l'imput sous formes de répétitions immédiates. Ils disposent d'une mémoire verbale entraînée et de compétences phonologiques qui leur permettent la production ou la reproduction d'énoncés compréhensibles, comme nous venons de le montrer pour Simbad et Zakaria.

- Ils s'appuient sur une connaissance du monde et des concepts déjà construits en L1, comme on peut le voir dans l'utilisation d'onomatopées, de gestes ayant valeur de mots, et d'éléments linguistiques de la L1, et le fait qu'ils puissent établir des liens entre des équivalents sémantiques d'une langue à l'autre (voir Anja dans 1.1.4 ou Zakaria dans 1.1.5). L'exemple de Zakaria, qui a compris que le mot *fruit* référait à une catégorie générique (dans 1.1.4), laisse supposer que ce concept est déjà construit en dari avant qu'il ne découvre le mot correspondant en français.

## 8.2 Le développement du français L2

Les études de cas sont présentées dans l'ordre du continuum : Zakaria, Anja, Simbad, et nous terminerons par l'exposition du cas d'Edin qui occupe un statut particulier dans notre analyse pour plusieurs raisons. Tout d'abord, c'est pour lui que le temps d'observation a été le plus long : il a passé trois années dans la classe de l'enseignante, et en TPS, il a fait partie des élèves qui ont permis de tester les premiers enregistrements des paroliers. Les données concernant Simbad, ou Zakaria dans une moindre mesure, ont été recueillies sur une courte période ne permettant d'appréhender que les tout débuts de l'acquisition ; quant aux productions d'Anja, elles sont quelquefois difficiles à interpréter car elle parle souvent d'une toute petite voix, et elle a connu par ailleurs une période de chute de ses performances difficile à interpréter. Par ailleurs, il se trouve que les captations concernant Edin contiennent majoritairement des interactions duelles avec l'enseignante (dans quatre films sur six) dont on sait qu'elles sont plus propices à une observation fine. Cette étude de cas présente donc un caractère exemplaire - ou prototypique - et servira de support à l'observation longitudinale de nombreux phénomènes.

### 8.2.1 Zakaria, des débuts interrompus par la crise sanitaire

Nous commençons pas examiner le développement du français chez Zakaria. Les vidéos choisies pour observer le développement langagier de Zakaria s'étendent sur une durée de 9 mois au cours de l'année 2020, et représentent quatre périodes : mars, septembre, octobre-novembre et fin novembre (section 4.5.1, tableau 19). Pour octobre-novembre 2020, nous avons sélectionné la captation d'une activité en L2 différente de celles habituellement filmées. Jusque-là (dans ZAK-mar20-FE et ZAK-sep20-FE), les situations de co-narration n'ont pas permis à Zakaria de s'exprimer, alors qu'il est très productif dans ZAK-oct20-FE qui met en scène des interactions autour d'un imagier. La captation ZAK-nov20-LH a été faite juste avant son départ pour une autre école, c'est une situation duelle avec l'adulte, ce qui facilite la prise de parole chez cet enfant encore peu sûr en français.

#### 8.2.1.1 Débuts de l'acquisition du français

Quand Zakaria arrive dans la classe en janvier 2020, il n'est en France que depuis une quinzaine de jours. Il réagit très différemment face aux activités selon que la L1 est présente ou non : dans les captations d'activités menées uniquement en L2, Zakaria se ferme et ne dit rien. Ainsi, dans la captation ZAK-mar20-FE, il ne prononce pas un mot, et dans ZAK-sep20-FE, il produit en tout et pour tout cinq « oui » et l'énoncé « un papillon ». La seule activité en L2 dans laquelle il s'exprime (ZAK-oct20-FE) comporte des tâches de dénomination. Elle a été examinée en détail précédemment (section 8.1.5) et elle montre comment Zakaria, à l'instar de Simbad, est en mesure d'interagir de façon efficace avec peu de connaissances en français.

Les quatre captations avec LH, ainsi que ZAK-oct20-FE, nous serviront de corpus pour l'étude du développement du français. Nous avons exclu les répétitions et les énoncés en L1 des productions, seuls les énoncés spontanés prononcés par Zakaria sont répertoriés dans le tableau ci-dessous, pas les répétitions.

Tableau 68 : Inventaire des énoncés spontanés de Zakaria

Période 1 Mars 2020	Période 2 Septembre 2020	Période 3. Fin octobre, et début Novembre 2020	Période 4 Fin novembre 2020
1 oui 6 énoncés nuls  3 énoncés : [=! bruits de bouche] .  oui bravo bravo !  mjam@o mjam@ .  (ZAK-mar20-LH)	8 oui 2 énoncés nuls  <i>Premières constructions</i> 178 ε@fs le maman 180 ε@fs maman . 261 ε@fs le papa !  <i>Déterminants :</i> le maman, le papa  (ZAK-sep20-LH)	3 oui, 1 non  <i>Construction de la référence et du possessif</i> 91 c'est pas maman . 108 c'est pas mon papa toi . 110 c'est pas papa moi . 127 c'est pas maman moi . 227 c'est pas papa à moi . 130 non ça c'est maman . 176 moi elle est ici .  <i>Association de 2 chunks</i> 320 c'est moi ε@fs le@fs ici . (ZAK-oct20-LH) <hr/> 5 oui  29 ouais comme ça ! 35 regarde il est ici l'est ici . 39 le cochon ici regarde . 68 [- prs] ena ne c'est . 105 oui c'est ça ? 107 il est là (.) il est ici . (ZAK-oct20-FE)	17 oui, 1 énoncé nul 10 co-verbaux iconiques  <i>Référence</i> 42 et là est la maman . 44 ε@fs là bébé . 128 ça est la maîtresse . 135 ici elle maîtresse . 148 et là elle est ici . BI  <i>Phrases simples</i> 30 là mange . 60 oui le bébé il mange . 186 ça ils mangent . BI 157 ça elle va aux toilettes . BI 51 non sais pas .  <i>Holophrases avec geste co- verbal</i> 166 ça . BI 170 toilettes . BI  (ZAK-nov20-LH)

Pendant les deux premières périodes, Zakaria est très présent même s'il parle peu, ceci transparait dans la forte occurrence de « oui » prononcés (1 et 8) et dans le nombre d'énoncés nuls (6 et 2) qui s'accompagnent soit de gestes – souvent d'acquiescement ou déictiques - soit de sourires ou regards, qui sont autant de signes de l'attention conjointe.

Lors de la première période, la production intelligible en français se limite à une onomatopée, un bruit de bouche, « bravo ». En revanche, Zakaria fait de nombreuses répétitions en dari et en français, et s'exprime abondamment en dari dans trois longs énoncés sur lesquels nous reviendrons (section 8.3.1). Par ailleurs nous observons des prémices de construction de la référence à partir de reprises en français dans des constructions bilingues. Dans l'énoncé « c'est des fruits [- prs] ast » (ZAK-mar20-LH ; 63), la première partie « c'est des fruits » est une reprise complète et immédiate, assortie du mot dari *ast* qui signifie « c'est ». Un énoncé identique suit quelques secondes plus tard, avec la même reprise légèrement différée (ligne 70). Plus loin, l'interaction, « sorti [- prs] mega indja sorti ! » (ligne 233), suit l'énoncé suivant, prononcé par l'enseignante : « ah [- prs] shawparak il est sorti ? » (le papillon, il est sorti). *Sorti* constitue la reprise partielle du dernier mot, accompagné de *mega indja* qui signifie littéralement « il dit ici ». En septembre (période 2), Zakaria commence à construire des phrases entièrement en français avec présentatif. Les progrès semblent mineurs entre ces deux périodes, mais l'exposition au français vient de s'interrompre pendant six mois.

Septembre marque les débuts de la construction d'énoncés strictement en français. La plupart des constructions servent à référer au contexte. Nous allons nous concentrer dans l'analyse qui suit sur l'évolution de ces constructions marquées par un ancrage fort dans la

situation d'énonciation. Ces premières constructions sont par ailleurs fortement influencées par la langue familiale. Voici dans le tableau<sup>233</sup> ci-dessous les principaux éléments nécessaires à la compréhension des analyses qui suivent.

**Tableau 69 : Comparaison des caractéristiques du dari avec celles du français**

	Dari	Français
Famille (proche) Particularité	Indo-européenne (sous-groupe des langues indo-iraniennes)	Langue indo-européenne (sous-groupe des langues romanes)
Groupe nominal	Pas de genre seul le nom s'accorde en nombre	2 genres grammaticaux accord de tous les dépendants du nom
Déterminants définis	non	oui
Dét. indéfinis	Soit suffixe -i, soit le cardinal ye(k), soit les deux	oui
Pronoms	Pronoms sujets omis	Pronoms sujets toujours présents
Forme phrase	SOV Sujet et compléments peuvent être implicites	SVO fixe
Négation	préfixée au verbe	Forme différente orale/écrite, mais pas après le verbe

### 8.2.1.2 Construction de la référence

En septembre (ZAK-sep20-LH), Zakaria produit plusieurs énoncés de cette forme : « ε@fs + (le/la) + nom » : « est le papa », « est le maman ». Si ce thème de la référence au papa et à la maman revient sans cesse dans les propos de Zakaria, c'est parce que les enfants du groupe cherchent à identifier les personnes qui ont procédé aux enregistrements des traductions et qu'ils se chamaillent à qui reconnaîtra la voix de ses parents. Le présentatif *c'est* apparaît sous la forme d'un vocable difficile à identifier et que nous avons considéré lors de la transcription comme un filler. Mais il se trouve que les pronoms sujets sont omis en dari. *Est* correspond à la traduction littérale de *ast* (qui peut être traduit en fonction du contexte par « c'est », ou « il/elle est ». Zakaria a-t-il réussi à isoler le mot *est* ? Dans la séquence suivante, Zakaria fait en effet cette reprise partielle sans le pronom « c' » :

226 *MAR: oui c'est le papa de +/- 227 *ZAK: ε@fs le papa .
--

Remarquons qu'il peut exister une certaine ambiguïté en français entre les homonymes *est* et *et*, voire avec l'interjection *eh*. Il se trouve que, lors de la transcription, nous avons opté pour différentes solutions : quatre fois « ε@fs » ; et une fois « et », dans la séquence suivante :

257 *MAR: il est de toutes les couleurs . 258 *ANJ: toutes les couleurs . 260 *MAR: eh oui ! 261 *ZAK: et le papa !
--

Que signifie ici « et » ? A-t-il pour fonction de présenter, avec le verbe *est*, (plus exactement *c'est*), de coordonner, avec *et* (dans le sens de « *et* n'oublions pas... »), ou de s'exclamer suite à l'interaction précédente, avec *eh* ?

233 Tableau établi par nos soins à partir de la fiche langue sur le persan (Faghiri et Samvelian 2019) issue du site Langues et Grammaires du Monde (<https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>).



Fin octobre-début novembre (ZAK-oct20-LH), un autre type de formulation apparaît avec le présentatif *c'est* dans un modèle de type frame-and-slot « *c'est CH* »<sup>234</sup>. Dans la même période, Zakaria construit ses premières phrases présentatives négatives : « *c'est pas CH* ». Il est probable qu'il s'agisse d'une séquence préfabriquée dans la mesure où il n'a pas pu s'appuyer sur le dari, l'ordre des mots étant très différent. En dari, le verbe est en fin de phrase : « baba e ma ast » (littéralement *papa mon c'est*) pour la forme affirmative, et « baba e ma nast » (*papa mon ce n'est pas*) pour la forme négative.

L'énoncé « [- prs] ena ne c'est » (69) est remarquable. Voici l'interprétation qui en a été donnée par les parents et la traductrice : « ena » signifie *c'est ça* et « ne » est la négation en dari, « ena ne » pourrait donc être traduit par « ce n'est pas ça », et Zakaria termine avec le présentatif français *c'est*, voulant probablement signifier quelque chose comme « ce n'est pas ça », ses mimiques montrant par ailleurs qu'il n'est pas d'accord. D'ailleurs, il n'est sans doute pas très facile pour un enfant de cet âge d'analyser le chunk *c'est* comme l'amalgame de deux mots, et l'oreille ne doit pas faire une grande différence entre *c'est* et *ça* dont les usages sont tous les deux déictiques.

Fin novembre, dans la captation ZAK-nov20-LH, Zakaria diversifie les présentatifs : là est X, et là X, ça X, ça est X, ici elle, et là elle est ici. On voit à nouveau le verbe *est* bien identifié, et il est placé au bon endroit de la phrase (l'ordre des mots est bien celui du français, pas celui du dari). Ces formulations sont non natives, mais elles répondent de façon logique aux questions posées par l'enseignante :

41	*MAR:	et là c'est qui ?
42	*ZAK:	et là est la maman .
43	*MAR:	a@i oui (.) et là ?
44	*ZAK:	et là ø@i (.) et là bébé .

Il se trouve que l'enseignante pose souvent la question « et là ? » en montrant les images du parolier. Par ailleurs, en dari, « ena », dont les sonorités sont très proches de « et là » signifie « *c'est ça* ». Zakaria l'utilise en octobre dans « [- prs] ena ena peshak » (ZAK-oct20-FE ; 48) pour dire « et là c'est le chat ».

Dans la captation ZAK-nov20-LH, Zakaria fait une large utilisation des mots déictiques : on compte pas moins de 8 occurrences de *ça*, 6 de *là* et 2 de *ici*. Ils ont souvent un rôle équivalent : ainsi, *ça* est souvent utilisé dans le sens d'*ici*, comme dans : « [sa e sa eɛzuwe] », « *ça* elle va aux toilettes », « *ça* ils mangent ». Ces déictiques permettent à Zakaria d'attirer l'attention de son interlocuteur sur un geste iconique qui va lui permettre d'exprimer ce qu'il ne sait pas encore dire. Par exemple quand il dit « et là elle est ici » (ligne 148), le mot *ici* s'accompagne d'un geste qui mime l'image qui fait l'objet de l'attention : il figure un livre avec les mains tout en imitant l'expression du visage de la personne qui le lit. Ici sert alors à orienter le regard de l'auditeur vers le geste iconique et l'expression dans le but de signifier « lire un album ».

### 8.2.1.3 Les déterminants : articles et possessifs

Observons maintenant l'utilisation des articles définis. Les noms *papa* et *maman* sont généralement précédés de l'article masculin *le* ; dans un seul cas, il n'y a pas de déterminant : « *maman* ». Or il se trouve qu'il n'y a pas d'articles définis en dari et pas de genre dans le groupe nominal. « Ceci pose des difficultés pour l'acquisition du groupe nominal en français, en conduisant à l'omission de l'article, et complique aussi l'acquisition du genre » (Faghiri et Samvelian 2019).

234 Pour mémoire, les modèles frame-and-slot seront écrits en italiques, le cadre en minuscules et le slot en capitales. CH signifie CHOSE (objet).

Le fait que Zakaria utilise le même déterminant devant deux mots différents prouve cependant qu'il a identifié l'existence de ce marqueur. Mais l'existence de deux genres en français lui complique la tâche. L'article au féminin *la* n'apparaîtra que fin novembre. Cependant, fin novembre, l'usage du défini devant le nom n'est pas encore effectif.

En octobre-novembre, en lieu et place du déterminant, émerge un début de construction du possessif et une première occurrence de *mon* dans « mon papa toi ». Mais le possessif est plus généralement construit sous la forme *Nom + (à) moi* : « papa moi », « maman moi », « papa à moi », ce qui constitue un transfert du dari. En effet, « mon papa » se traduit par « baba e ma » ; « ma maman » par « mama e ma » ; *ma* est le possessif, placé après le nom, et *e* est « le suffixe nommé ezâfé (-e/ye), glosé EZ, qui relie le nom à chacun de ses dépendants (adjectifs ou compléments, y compris possessifs) » (Faghiri et Samvelian 2019). « Papa à moi » peut être vu comme une traduction littérale du dari « baba e ma ».

Le tableau ci-dessous reprend l'évolution des constructions marquant la référence entre septembre et fin novembre, et indique les modèles de type « frame-and-slot » schématisés en caractères gras et italiques de la façon suivante : « **frame SLOT** ». Les flèches indiquent les mots qui peuvent venir s'insérer dans le modèle de base.

Tableau 70 : Evolution des constructions marquant la référence chez Zakaria

	Période 2 Septembre 2020	Période 3 Oct-novembre 2020	Période 4 Fin novembre 2020
Déterminants	<i>Un seul déterminant</i>  <b>(le) CH</b>	<i>Un autre déterminant</i> mon papa toi  <i>Sinon déterminant omis</i>	<i>Autres déterminants, encore souvent omis</i> la maman, (le) bébé, (la) maîtresse  <b>(le/la) CH</b>
Référence	<b>est (le) CH</b>	<b>c'est (mon) CH</b> ▲ <b>(à) moi</b> <b>toi</b>	<i>Diversification des solutions</i> : là est X, et là X, ça X, ça est X, ici elle, et là elle est ici <i>Usage large des mots déictiques</i> [sa e sa ełezuwɛ] ; ça elle va aux toilettes ; ça ils mangent
Négation		<b>c'est (mon) CH</b> ▲                    ▲ <b>pas</b> <b>(à) moi</b>	non sais pas .
Construction du possessif		mon papa toi, papa moi, maman moi, papa à moi	

#### 8.2.1.4 Usage du code-mixing

Outre les transferts syntaxiques déjà mentionnés, on relève aussi des énoncés comportant du code-mixing.

Tableau 71 : Énoncés mixtes prononcés par Zakaria

Période 1 ZAK-mar20-LH	Période 2 ZAK-sep20-LH	Période 3 ZAK-oct20-FE	Période 4 ZAK-nov20-LH
sorti [- prs] mega indja sorti !	253 oui [- prs] shawparak .	68 [- prs] ena ne c'est . 113 et [- prs] rau@o rau@o ! 123 c'est [- prs] gusfan .	175 [- prs] dest elle est xxx elle est .

Dans l'extrait ci-dessous, Zakaria dit à deux reprises : « c'est des fruits [- prs] ast ».

56	*MAR:	c'est des légumes ?
58	*ANI:	oui des fruits .
60	*MAR:	c'est des fruits oui c'est des fruits .
62	*MAR:	voilà !
63	*ZAK:	+< c'est des fruits [- prs] ast .
66	*ZAK:	fruit (.) fruit . ( <i>en montrant un fruit après l'autre sur l'ipad</i> )
70	*ZAK:	c'est des fruits [- prs] ast .
71	*MAR:	+< oui c'est des fruits . (ZAK-mar20-LH)

Il place *ast*, traduction de *c'est* en dari, à la fin de la phrase comme il convient de le faire dans cette langue. Probablement que le fait que la place du verbe soit différente en dari et en français empêche encore Zakaria (il est arrivé depuis peu) d'identifier *c'est* comme étant l'équivalent sémantique de *ast*.

Dans la phrase « et [- prs] rau@o rau@o » (ZAK-oct20-FE ; 114), Zakaria utilise l'onomatopée du chien, dont la traductrice a attesté qu'elle correspondait bien à l'usage en dari. Et dans « c'est [- prs] gusfan » (124), Zakaria introduit le nom en dari de ce qu'il croit être un mouton, mais il confond avec le cheval. Zakaria introduit trois mots de contenu en dari, *peshak*, *gusfan* et [rau], et deux mots grammaticaux, *ena* et *ne*. On ne peut pas tout à fait expliquer l'utilisation de ces mots par l'argument qu'il aurait usé du dari pour compenser une lacune en français, ceci pourrait valoir pour les mots de contenu, mais pas pour les autres, car il connaît les équivalents linguistiques de *ena* et de *ne*. Le lendemain de cette activité, il forme en effet plusieurs phrases négatives tout en français dont : « c'est pas papa à moi » et « c'est pas maman moi » (ZAK-oct20-LH ; 227 et 127). Il paraît plus approprié d'interpréter ces incursions du dari tout simplement comme l'usage de la première ressource qui lui vient à l'esprit, peu importe alors qu'elle soit en dari ou en français du moment qu'elle soit efficace dans l'interaction, ce qui est le cas, à part peut-être pour l'énoncé « [- prs] ena ne c'est » (69) qui laisse l'enseignante un peu décontenancée, mais Zakaria ne semble pas s'en apercevoir.

En novembre, Zakaria s'exprime dans un énoncé mixte et bimodal et parvient à se faire comprendre grâce à un geste iconique (*dest* signifie *main*).

175	*ZAK:	[- prs] dest elle est xxx elle est . ( <i>il se frotte les mains</i> )
179	*MAR:	il lave ses mains . (ZAK-nov20-LH)

Le tableau ci-dessous récapitule ce que nous avons observé dans le développement du français par Zakaria.

Tableau 72 : Récapitulatif des constructions observées pour Zakaria

ZAKARIA	Période 1 Mars 2020	Période 2 Septembre 2020	Période 3 Oct.-novembre 2020	Période 4 Fin novembre 2020
Age	3;11	4;05	4;06	4;07
Nb types <sup>235</sup> LME	21 (37 LH) 2.714 5.5 en LH	11 (3 LH) 1.824	23 (2 LH) 2.842	31 (4 LH) 2.256
Éléments linguistiques observés	Onomatopées Reprises longues en FE Longues productions en dari	Un schéma-pivot pour la référence	Constructions à partir du schéma-pivot de la période précédente	Diversification de la référence Premières constructions sujet/verbe

235 Nombre de types de mots français (nombre de types L1).

## 8.2.2 Anja, une progression irrégulière

Zakaria et Anja ont comme point commun d'arriver à l'école après avoir été exposés à deux langues familiales, mais Anja a été scolarisée à un âge plus précoce que Zakaria, et ses parents, contrairement à ceux de Zakaria, parlent français.

Les vidéos choisies pour observer le développement langagier d'Anja s'étendent sur une durée de 20 mois, et représentaient dans un premier temps trois périodes – septembre 2019, septembre 2020 et mai 2021 – avec un gros intervalle entre le premier et le deuxième temps, dû à la crise sanitaire. Ce choix comporte peu d'observations individuelles, car Anja pouvant se montrer réservée et timide, il a été nécessaire de la mettre en confiance en la filmant avec sa sœur Haïka ou avec Abdallah, ces deux enfants étant ses compagnons de jeux habituels. Au cours de la deuxième année, la petite voix d'Anja devient souvent difficile à comprendre et même à entendre, ce qui a rendu la transcription difficile. Très investie dans les activités la première année, elle est ensuite devenue très silencieuse, il a donc été nécessaire d'étudier deux autres captations (de décembre 2020 et février 2021), dans lesquelles elle s'exprime plus (section 4.5.1, tableau 20).

### 8.2.2.1 Variation de la LME

Pendant les six premiers mois de sa scolarisation, Anja se plaît à l'école et montre beaucoup d'enthousiasme dans les activités visible dans les captations. Même si elle ne comprend que peu le français, elle écoute les histoires, et réagit abondamment. Le journal de terrain du 19 octobre 2019 précise : « l'attention conjointe est tout à fait possible avec elle, chacun parlant dans sa langue ». Elle s'exprime en romani avec ses camarades. Elle joue principalement avec Haïka, sa sœur, et Abdallah avec lesquels elle forme un trio inséparable. Avec les adultes aussi, elle parle romani, et apparemment, cela ne la dérange pas qu'on ne comprenne pas ce qu'elle dit. Son attitude est remarquable pour une élève encore jamais confrontée au français. Dans les vidéos captées lors de cette période, elle est attentive, active, et elle participe de façon appropriée : visiblement, elle a une compréhension des activités suffisante pour savoir de quoi il s'agit même si elle ne comprend pas encore la langue. La captation ANJ-sep19-FE montre la capacité d'Anja à interagir dès le début de la scolarisation (section 8.1.2). Au cours de la première période (septembre et octobre 2019), elle fait usage de moyens verbaux très diversifiés: des onomatopées et des bruits de bouche, des éléments linguistiques de deux langues différentes, parfois en code-switching. Cependant, de très nombreux énoncés sont quasi impossibles à interpréter si l'on ne considère que le verbal, car, d'une part Anja a une toute petite voix et il y a beaucoup de bruit dans la classe, et, d'autre part, même si elle semble souvent faire de véritables phrases, eu égard à la ligne mélodique de ses énoncés, ils sont probablement en romani. Nous les avons fait écouter à la mère qui n'en a compris que quelques-uns. A ce stade, le français n'apparaît que sous forme de répétitions immédiates. Les énoncés intelligibles au moins partiellement sont recensés dans ce tableau :

Tableau 73 : Premiers énoncés d'Anja

Septembre 2019 (ANJ-sep19-FE)	Octobre 2019 (ANJ-oct19-LH)
47 le lion . (répétition)	20 xxx [- rmn] akava Lulu . (= celui-là)
60 yyy (...) [- rmn] bal . (= cheveux)	41 yyy [- rmn] bal .
83 yyy [=! crie] ! [Eataleni] (= eh regarde c'est lui, reprise d'un énoncé d'Abdallah)	47 voilà xxx .
88 yyy ! [divajba] (tentative de reprise de girafe ?)	66 yyy [- rmn] kagja . (= comme ça)
113 [- rmn] bal bal !	86 maman xxx .
	109 il court . (répétition)

126 [- rmn] dikh a dikh o bebe . (= regarde le bébé)	123 [- rmn] i mama ikava .
138 [- rmn] akate . (= ici)	128 c'est Haïka xxx .
157 xxx [- rmn] akate kwakwak@o !	132 c'est Haïka !
164 0 [=! bruitsdebouche] !	158 [- rmn] i mama i Haïka !
170 regarde xxx kwakwakwa@o !	
182 c'est Lulu [- rmn] dikh xxx . (répétition)	
190 a@i c'est qui ? (répétition)	

Dans la captation de décembre 2019 (ANJ-déc19-LH), à l'occasion d'une activité lors de laquelle l'enseignante raconte l'histoire de la moufle en émaillant son récit de traductions du parolier en romani et en bosniaque, Anja est très attentive et très active, elle jette un œil dans la moufle pour voir ce qu'elle contient ou empoigne le matériel du sac à raconter que l'enseignante doit alors lui reprendre pour pouvoir continuer à mimer l'action. Dans cette vidéo, on retrouve les mêmes caractéristiques que lors de la période précédente, une LME équivalente et de nombreux énoncés mixtes. Nous observons par exemple 6 occurrences de « [- rmn] tho là ! » (lignes 145, 206, 220, 228 et 235), systématiquement accompagnées de gestes déictiques. Cela signifierait « mets là » d'après l'interprétation de la mère, mais l'énoncé transcrit « c'est là ? » (154) est prononcé d'une façon très similaire et il est également assorti d'un déictique. Alors doit-on considérer qu'elle dit « [- rmn] tho là » ou « c'est là ! » ? S'agit-il d'une sorte d'interlecte entre le romani et le français ? À partir de septembre 2020, en MS, Anja commence à produire des énoncés de plus d'un mot en français, et la LME progresse comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 74 : Progression de la LME d'Anja**

	Sept.-Oct. 2019		Décembre 2019		Septembre 2020		Octobre 2020		Décembre 2020		Février 2021		Mai 2021	
<b>LME</b>	1,6 - 1,2		1,6		1,9 - 2,2		3		3		2,3		1,7 - 2,7	
<b>Nb types</b>	16 - 16		12		20 - 24		29		40		24		11 - 19	
<b>Proportion d'énoncés d'Anja<sup>236</sup></b>	15/25	26/21	26/27		21/24	25/32	14/14		35/31		28/24		17/37	13/30

La LME et le nombre de types de mots progressent jusqu'en décembre 2020, puis ces deux indicateurs baissent en février 2021 et surtout en mai. Anja parle très peu dans les captations de mai 2021 ; elle qui était si vivante dans les premières captations se met désormais en retrait. Mais ce n'est pas parce qu'elle s'exprime peu que ses compétences ont disparu et nous devons examiner comment évolue la syntaxe.

### 8.2.2.2 Evolution de la syntaxe en français

Dans le tableau ci-dessous sont répertoriés les énoncés prononcés par Anja au cours de quatre périodes successives. La première période (septembre-octobre 2019) n'a pas été prise en compte dans la mesure où elle ne comporte pas de productions en français. Les énoncés sont classés par types de construction, ce qui permet une lecture horizontale de leur évolution :

- la construction de la référence. Les déictiques *ici*, *là*, *ça* et le présentatif *c'est* ont été surlignés. Leurs occurrences sont particulièrement nombreuses, nous les avons mises en relief pour cette raison ;

- les premières phrases canoniques du type sujet-verbe-complément (en particulier avec le verbe manger) et l'apparition du pronom *je* ;

<sup>236</sup> Par rapport à la moyenne d'énoncés par participant.

- l'allongement des énoncés ;

Enfin, les énoncés mixtes apparaissent avec les mots en romani surlignés en rouge.

Tableau 75 : Inventaire des énoncés spontanés d'Anja classés types de constructions syntaxiques

Période 2 ANJ-sep20-LH ANJ-sep20-FE	Période 3 ANJ-déc20-LH	Période 4 ANJ-fév21-LH	Période 5 ANJ-mai21-FE ANJ-mai21-LH
<i>Construction de la référence</i>			
c'est papillon c'est le papa là c'est a@fs pomme . oui ça la cerise . là papa la cerise regarde la chenille ici .	xxx Haïka [- rmn] akate . Haïka elle est ici . l@fs là . elle est là . la maîtresse elle est ici t'es là ! (conjugué) <i>Rôle déictique de « comme ça »</i> toilette elle est comme ça . Abdallah est comme ça là . les mains l@fs comme ça .	ça maîtresse . c'est une histoire .	oui c'est papillon là [- rmn] cere .
<i>Sujet + verbe + complément</i>			
elle mange se@fs mange . fait ça .	il s'habille et là maman l@fs a tapé ici . toilettes il a tapé Abdallah ! ε@fs s'est fait mal ici .  <i>Apparition du je :</i> moi je yyy . [yeʒø] moi je yyy ici [ve] yyy . [mwa ʒε isi] (mais elle dit aussi : « moi l@fs ici »)	Il mange . i@fs lave les mains . il dort . il fait toilette . Se@fs lave [- rmn] dandé yyy .	m@fs manger ça ? a@fs mangé ça . Amin l@fs a mangé ça . ça j'ai mangé .  j'ai mangé .
<i>Allongement des énoncés (quand elle est concernée personnellement)</i>			<i>Essais de relatives</i>
maîtresse c'est Abdallah i@fs fait ici . maman a@fs [- rmn] cere a@fs là-bas .	moi l@fs ici et Haïka elle est ici . et maman là l@fs ici là Abdallah . moi je vais ici la@fs tapé ici moi		c'était moi j'ai mangé ça ! oui c'est papillon là [- rmn] cere .

La chute du nombre d'énoncés et leur moindre variété en février et en mai 2021 confirment l'observation de la LME et du nombre de types de mots. Si l'on compte peu de types de mots, c'est parce qu'elle répète souvent les mêmes choses. Ainsi elle fait sans cesse référence à ses proches, beaucoup plus que les autres enfants du corpus : elle mentionne sa maman, ou *mama*, sa sœur Haïka, son petit frère Amin, et Abdallah. Elle tient aussi beaucoup de propos récurrents sans rapport avec l'activité, comme par exemple, en décembre 2020 (ANJ-dec20-LH) : « l@fs a tapé ici deux abeilles » (ligne 23), « maman l@fs a tapé ici » (70), « Abdallah il a tapé » (72), « l'a tapé ici (.) ici » (88) ; « Abdallah il a tapé ici » (104), « toilettes il a tapé Abdallah » (216), « moi je yyy ici la@fs tapé ici moi » (24). L'enseignante ne comprend pas ce dont elle parle et ne relève pas la plupart du temps, ce qui encourage peut-être Anja à continuer sa rengaine. Dans une autre captation, elle revient aussi plusieurs fois sur le même thème : « Ali l@fs a mangé ça ! » (ANJ-mai21-LH ; 59 et 144). Ainsi, Anja est souvent centrée sur ses préoccupations personnelles, ce qui peut l'empêcher de suivre l'activité du groupe. Sans doute pour cette raison, elle est l'enfant qui fait le moins

de répétitions, et la plupart du temps, quand elle répète, il s'agit de ce que vient de dire Abdallah, comme dans cet exemple :

227	*ABD:	moi moi j'ai pas l'attrape . [mwa mwa ze ba latɕap]
229	*ANJ:	yyy . [mwa ze tɕap] (ANJ-mai21-FE)

Nous allons privilégier dans notre analyse la construction de la référence car elle occupe une place essentielle dans les types de structures observés.

### 8.2.2.3 Expression de la référence

La construction de la référence s'accomplit de différentes manières. Lors de la période 1, Anja l'exprime en romani. Pour les périodes suivantes, nous avons répertorié les énoncés dans le tableau ci-dessous et schématisé les modes de constructions dans la dernière ligne.

Tableau 76 : Constructions marquant la référence chez Anja

Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
c'est papillon c'est le papa là c'est a@fs pomme . oui ça la cerise . là papa la cerise regarde la chenille ici .	xxx Haïka [- rmn] akate . Haïka elle est ici . lɛ@fs là . elle est là . la maîtresse elle est ici moi [zɛ] ici . t'es là !	ça maîtresse . c'est une histoire .	oui c'est papillon là [- rmn] cere .
<b>Schémas de construction observés</b>			
c'est + (dét.) nom là/ça + dét. nom regarde + dét. nom + ici	(X) elle est ici/là t'es là moi [zɛ] ici	Ça + nom c'est + dét. nom	c'est + nom + là

En septembre 2020 (ANJ-sep20-LH et ANJ-sep20-FE), Anja use de plusieurs types de constructions :

- par simple juxtaposition de *ça* ou *là* comme dans ces exemples « oui ça la cerise » ou « là papa la cerise » ;
- dans la structure « *c'est CH* », quelquefois avec insistance comme dans « là c'est a@fs pomme » ;
- avec « regarde », comme dans « regarde la chenille ici », le verbe jouant le même rôle que *c'est* et se trouvant renforcé par *ici*.

Il est possible d'analyser ces constructions en tant que pattern frame-and-slot selon deux perspectives différentes :

- soit « *c'est* » est le cadre, et l'objet dénommé est le slot, *c'est-à-dire* ce qui varie, ce qui sera schématisé de la façon suivante : *c'est CHOSE* et s'actualisera dans ces exemples : *c'est PAPILLON*, *c'est LE PAPA*, *c'est LA POMME* ;
- soit le présentatif *c'est* est vu comme étant ce qui varie, la construction est alors ainsi schématisée : *PRESENTATIF chose*, le présentatif variant de la façon suivante : *C'EST chose*, *ÇA chose*, *LÀ chose*, *REGARDE chose*.

En décembre, un nouveau type d'énonciation apparaît avec la structure « (X) elle est ici/là », et sa déclinaison à la première et à la deuxième personne, « moi [zɛ] ici » et « t'es là ». Dans toutes les captations, les occurrences des déictiques « ici », « ça » et « là » sont nombreuses. Elles permettent à Anja de s'appuyer sur la scène pour s'exprimer : dans la majorité des cas, les mots déictiques s'accompagnent d'ailleurs de gestes déictiques ou iconiques.

En décembre 2020 (ANJ-déc20-LH), la séquence préfabriquée « comme ça » est utilisée pour pallier l'absence du vocabulaire nécessaire dans les trois exemples ci-dessous.

107	*MAR:	il fait sa toilette .
108	*ANJ:	toilette elle est comme ça . <i>(énoncé accompagné d'un geste iconique : elle se frotte les joues avec ses mains)</i>
112	*MAR:	voilà c'est ça !

Ici, Anja reprend la fin de l'énoncé de l'enseignante et ajoute « elle est comme ça » tout en mimant l'image du parolier - un enfant qui se lave le visage. On pourrait remarquer qu'une reprise complète aurait servi les mêmes buts, mais à bien regarder l'extrait, l'énoncé 108 est une manière de reformuler l'énoncé précédent en expliquant ce que veut dire « faire sa toilette ».

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante demande ce que fait le petit garçon de l'image du parolier.

116	*MAR:	qu'est-ce qu'il fait ?
117	*ANJ:	Abdallah est comme ça là . <i>Avec un geste de pointage sur l'ipad</i>
119	*MAR:	comment ?
120	*ANJ:	Abdallah .
121	*MAR:	oui qu'est-ce qu'il fait ?
122	*ANJ:	xxx .
123	*MAR:	il met son pantalon ?
124	*HAI:	son pantalon .
126	*MAR:	voilà il s'habille .
127	*ANJ:	il s'habille et là +/-.

Anja adopte là une solution très économique : elle montre au lieu de dire. Notons au passage que, pour Anja, le petit garçon de l'image est forcément Abdallah. L'enseignante cherche à faire verbaliser l'action de s'habiller, elle propose une première formulation reprise partiellement par la soeur d'Anja, puis une deuxième, reprise enfin par Anja.

220	*MAR:	et après être allé aux toilettes qu'est-ce qu'il fait ?
221	*ANJ:	+< les mains l'est comme ça . <i>Geste iconique : elle se frotte les mains</i>

Dans cet exemple Anja aurait besoin du verbe « se laver ». Il semble pourtant qu'elle devrait inévitablement le connaître, car, dans une classe de maternelle, la séquence « laver ses mains » ou « se laver les mains » conjuguée à différentes personnes, est répétée plusieurs fois par jour ; de même concernant l'exemple précédent pour « il s'habille ». Le lavage des mains et l'habillage font partie du rituel de la classe.

Ainsi Anja fait un ample usage de divers procédés de désignation et dénomination qui lui permettent de s'appuyer sur le contexte. Examinons maintenant les autres types de phrases.

#### 8.2.2.4 Phrases canoniques

Les phrases du type sujet-verbe et sujet-verbe-objet sont courtes, très répétitives comme on l'a montré plus haut, ou comme dans ces exemples : « a@fs mangé ça », « Amin l@fs a mangé ça » « ça j'ai mangé » (ANJ-mai21-FE ; 137, 58, 72). Le seul film dans lequel Anja fait preuve d'une plus grande inventivité est une courte captation d'octobre 2020 (ANJ-oct20-FE), dans une situation de jeu libre au milieu d'autres enfants, sans consigne scolaire. Elle joue avec un « sac à raconter » dans lequel il y a les marottes d'une maman perroquet, de son bébé et d'un crocodile, mais elle ne raconte pas l'histoire rituelle, elle joue avec ces personnages. Dans ce type de situation il semblerait qu'elle soit plus engagée, qu'elle ait plus le désir de s'exprimer. Ici ne figurent que les énoncés entièrement compréhensibles :



tu veux te battre (.) comment s'appelle ? (28)
[- rmn] dikh oiseau bébé. (30)
l'oiseau maman bébé. (36)
bébé [- rmn] tcherdem len dodo. (= je leur ai fait) (49)
ça c'est crocodile a fait comme ça maîtresse ? (53)
comme ça le@fs dans l'eau. (62)
bébé le crocodile et puis le@fs mouillé le bébé ! (69)

Ces productions sont sensiblement plus longues que celles observées en février et en mai 2021, Elles sont de natures diverses : des amalgames de mots (36), des énoncés mixtes (30 et 49), des constructions simples (62), qui peuvent être aussi juxtaposées (28) ou coordonnées (69), un essai de proposition relative (53). Ainsi les performances observées en fin de MS ne reflètent sans doute pas la compétence réelle d'Anja.

### 8.2.2.5 Le recours à la L1

Lors de la première période, Anja s'exprime essentiellement en romani : dans la captation ANJ-sep19-FE sont ainsi recensés neuf énoncés en romani et deux énoncés mixtes (section 8.1.2). Puis tout au long de la période observée, elle a encore régulièrement recours à la langue familiale. Avant d'exprimer la référence en français, elle l'exprime en romani, avec les déictiques *akate* (ici), *akava* (celui-là), *kagja* (comme ça) et le verbe *dikh* (regarde). Comme les exemples repris dans le tableau ci-dessous le montrent, la plupart des énoncés qu'elle produit lors de la période 1 expriment la référence.

**Tableau 77 : Exemples d'énoncés exprimant la référence (Anja, période 1)**

Septembre 2019 (activité en FE)	Octobre 2019 (activité avec LH)
126 [- rmn] dikh a dikh o bebe . (= regarde le bébé)	20 xxx [- rmn] akava Lulu . (= celui-là)
138 [- rmn] akate . (= ici)	66 yyy [- rmn] kagja . (= comme ça)
157 xxx [- rmn] akate kwakwak@o !	123 [- rmn] i mama ikava .
182 c'est Lulu [- rmn] dikh xxx . (répétition)	158 [- rmn] i mama i Haïka !

Il faut remarquer que le recours au romani ne s'explique pas toujours par l'absence du mot en français, comme le montrent ces exemples, issus de captations ultérieures :

- dans le film ANJ-déc20-LH, Anja utilise indifféremment les deux équivalents linguistiques : *ici* et *akate* ;

- dans ANJ-mai21-LH, elle utilise *cére* et *maison* dans les énoncés « oui c'est papillon la@fs [- rmn] cére » (216) et « xxx la maison ! » (236), et le mot *maison* est présent dans l'input. Nous n'observons pas d'autres marques transcodiques que le code-switching, mais, comme on peut le voir dans le tableau<sup>237</sup> ci-dessous, il n'existe pas d'obstacle phonologique ou syntaxique majeur entre la L1 et la L2.

**Tableau 78 : Comparaison des caractéristiques du romani avec celles du français**

	Romani	Français
<b>Déterminants définis</b>	Oui, par exemple : o (le), i (la)	oui
<b>Déterminants indéfinis</b>	Oui : yèk (un)	oui
<b>Pronoms</b>	Sujets implicites, utilisés seulement pour insister	Sujets toujours présents
<b>Forme phrase</b>	Ordre des mots souple avec préférence SVO	SVO fixe

<sup>237</sup> Tableau établi par nos soins à partir de la fiche langue sur le romani (Tirard 2019) issue du site Langues et Grammaires du Monde (<https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>).

Ainsi, même si sa progression est irrégulière, Anja construit progressivement le français, comme le montre le tableau récapitulatif ci-dessous.

**Tableau 79 : Récapitulatif des constructions observées pour Anja**

ANJA	Période 1 Sept.-Oct. 2019	Période 2 Septembre 2020	Période 3 Décembre 2020	Période 4 Févr. 2021	Période 5 Mai 2021
Age	2;08 – 2;09	3;08	3;11	4;01	4;04
Nb types LME	10 (6 LH) 1.615	23 (1 LH) 2.211	37 (3 LH) 3.032	22 (2 LH) 2.267	18 (1 LH) 2.667
Eléments linguistiques observés	Du romani, des onomatopées et bruits, des énoncés incompréhensibles	Trois schémas-pivots pour la référence Des phrases atypiques	Diversification des schémas Phrases simples atypiques (agglomérat de chunks) Allongement des énoncés Coordination	Trop peu de productions pour en juger	

### 8.2.3 Simbad, les toutes premières productions en français

A l’instar de Zakaria et Anja, Simbad n’a pas été exposé au français avant d’arriver dans la classe, il vient de passer un an et demi au Sénégal. Mais ses parents et ses frères et sœurs parlent français. Simbad n’ayant été présent dans la classe que pendant un mois et demi, trois captations seulement ont été réalisées qui ont toutes été retenues pour le corpus (section 4.5.1, tableau 21). Elles sont très rapprochées dans le temps (datant des 31 janvier, et 10 et 18 février) et ne permettront d’analyser que le tout début de l’entrée dans le français. Seul le tout début du développement du français a pu être étudié, ainsi que les stratégies d’entrée dans la L2 examinées plus haut.

Les trois captations présentent des activités d’écoute de la LH : deux d’entre elles portent sur l’écoute du parolier du *Chat gris*, collectivement en peul et en arabe pour la première (SIM-jan20-LH), et individuellement en peul pour la deuxième (SIM-fev20-LH). La troisième est une des seules captations du corpus final portant sur une activité autour d’un imagier. L’écoute se fait en arabe, qui n’est pas une langue première pour Simbad, et pour cette raison nous l’avons codée comme situation FE (SIM-fev20-FE). Il faut noter cependant que l’arabe fait partie des langues de la famille qui est musulmane et peut présenter une certaine familiarité pour Simbad.

Nous avons observé plus haut que Simbad faisait un usage abondant des répétitions (section 8.1.6). Au tout début, l’essentiel de son discours est constitué de reprises dans les langues en présence, mais les énoncés spontanés en français augmentent d’une captation à l’autre comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous (cet inventaire ne retient que les énoncés en français ne constituant pas des répétitions).

**Tableau 80 : Inventaire des énoncés spontanés de Simbad**

SIM-jan20-LH (31 janvier)	SIM-fev20-LH (10 février)	SIM-fev20-FE (18 février)
c'est la maîtresse ! oui . trois (.) quatre (.) cinq ! un (.) deux (.) trois (.) quatre (.) cinq !	encore ! oui . deux trois quatre .	la carotte ? c'est banane ! 46 banane . 52 c'est buthan@c ! la patate . pomme (.) de terre rouge . tomate . pas brocolis . c'est crocodile !

Notre analyse portera essentiellement sur la troisième captation, celle dans laquelle Simbad commence à s'exprimer véritablement en français. Plusieurs facteurs favorables concourent à faciliter sa prise de parole : il dispose sans doute de plus de vocabulaire sur le thème de l'imagier support de l'activité, celui des fruits et légumes, et il est aidé par la proximité des langues dans ce champ lexical. Par ailleurs, l'activité porte sur un imagier, outil par excellence de la construction de la référence. Or c'est essentiellement la construction de la référence qui apparaît dans les premiers énoncés en français de Simbad.

Les premières dénominations sont souvent sans déterminant : « banane », « tomate », « brocolis », « crocodile », « pomme (.) de terre rouge » (SIM-fev20-FE ; lignes 46 et 52, 281, 288, 291, 261). Mais certaines comportent un article, comme dans ces deux extraits, « la carotte » et « la patate » (SIM-fev20-FE, 39 et 221). Et il semblerait que Simbad soit en train de prendre conscience de la nécessité d'un déterminant, car c'est de lui-même qu'il en ajoute un dans les extraits ci-dessous :

MAR:	et ça qu'est-ce que c'est ?
LIL:	fraise .
MAR:	<b>les</b> fraises !
MAR:	comment on dit en arabe ?
IPA:	[- ara] fraise . ( <i>Dans l'imagier des fruits et des légumes, le locuteur arabophone a « traduit » en utilisant le mot en français</i> )
SIM:	fraise (.) <b>la</b> fraise ! (SIM-fev20-FE ; 158-166)

Un peu plus loin, après l'écoute du mot pomme de terre en arabe « batata », l'enseignante demande :

MAR:	et toi comment tu dis ?
SIM:	<b>la</b> patate . (SIM-fev20-FE ; 220-221)

Le groupe nominal commence à s'élaborer : pour désigner la tomate, Simbad construit cet énoncé: « pomme (.) de terre rouge » (ligne 261). Notons l'originalité de l'énoncé, construit à partir d'une reprise différée de Chemsa : « c'est un pomme de terre » (ligne 207). Il est également possible que Simbad ait retenu plus facilement ce mot du fait que le peul utilise le mot *pompiter*.

Simbad dénomme les objets, et il construit ses premières phrases avec le présentatif *c'est* : « c'est banane ! », « c'est buthan@c ! », « c'est crocodile ! » (SIM-fev20-FE ; 46, 80 et 90, 291). Il avait utilisé dans la première captation la séquence – probablement - préfabriquée « c'est la maîtresse » (SIM-jan20-LH ; 33).

Simbad est également en mesure de construire une première forme négative de la référence : « pas brocolis ». S'appuyant sur un énoncé de Lilia, il reprend le mot *brocolis* et ayant noté le geste de dénégation de l'enseignante, il ajoute la négation *pas*, comme on peut le voir dans cet extrait :

MAR:	et ça qu'est-ce que c'est ?
LIL:	brocolis !
MAR:	0 . ( <i>elle fait non de la tête</i> )
SIM:	pas brocolis .
CHE:	c'est pas brocolis !
SIM:	c'est crocodile ! ( <i>sur un ton triomphant</i> ) (SIM-fev20-FE ; 283-291)

Le légume sur lequel porte cette discussion est une courgette. Essayant ensuite de dénommer ce légume, il s'écrie « c'est crocodile » la forme et la couleur de la courgette lui font peut-être penser à celles du crocodile.

Si l'on observe les phrases négatives précédemment prononcées dans la captation, on trouve trois énoncés qui ont pu donner à Simbad des indices sur cette structure :

49 CHE:	c'est <b>pas</b> une banane .
71 MAR:	non c'est <b>pas</b> une citrouille !
266 MAR:	non c'est <b>pas</b> une pomme . (SIM-fev20-FE)

Dans les productions de Simbad, nous pouvons déceler des traces de la L1. L’empreinte phonologique du peul est nette dans plusieurs énoncés, comme par exemple dans cet extrait : « le chat gris ! » (SIM-janv20-LH ; 122) prononcé [lə ʃa dri]. Le son d est dit de façon plus appuyée, et le r est roulé comme en peul. Il prononce « crocodile » (SIM-fev20-FE ; 291) ainsi : [tɔtɔdil], avec un t fortement accentué, un peu à la manière de la consonne implusive du peul (Mohamadou et al. 2017). Il est habitué à prononcer certains sons de manière emphatique, cela peut par ailleurs l’aider à prononcer certains mots arabes quand il les répète dans la dernière captation. Les noms sont souvent produits sans déterminants, ce qui constitue peut-être un indice de transfert de la L1, la langue peule ne comportant pas d’articles (Mohamadou et Déme 2019).

Nous avons récapitulé les éléments acquis sur cette courte période par Simbad dans ce tableau.

**Tableau 81 : Récapitulatif des constructions observées pour Simbad**

<b>SIMBAD</b>	<b>Période 1 Janvier 2020</b>	<b>Périodes 2 et 3 Février 2020</b>	
<b>Age</b>	3;06	3;07	3;07
<b>Nb types LME</b>	18 (7 LH) 2	25 (15 LH) 2	23 1.783
<b>Éléments linguistiques observés</b>	Un chunk Répétitions nombreuses Reprises longues en FE		Un schéma-pivot pour la référence première négation Premier GN plusieurs mots Premiers articles

## 8.2.4 Edin : étude de cas prototypique

Edin est arrivé dans la classe un an avant le début de l’expérimentation, et on ne s’était pas adressé à lui en français avant la scolarisation. En revanche, contrairement aux trois études de cas précédentes, il l’entendait dans son environnement familial.

Les vidéos choisies pour observer le développement langagier d’Edin s’étendent sur une durée de 24 mois (section 4.5.1, tableau 22), et représentent quatre périodes : mai-juin 2019, en fin d’année de TPS, l’année précédant le début du recueil de données ; mars 2020 en PS, juste avant le premier confinement ; et enfin en MS, en décembre 2020, puis en mai 2021. Nous avons ajouté à posteriori un extrait d’une séance de narration lors de laquelle l’attention d’Edin est relancée à chaque écoute d’enregistrement en bosniaque. L’analyse de cette captation ne portera que sur les réactions qu’elle suscite alors chez Edin (section 8.3.4.1).

### 8.2.4.1 L’étape des holophrases

Les deux premières périodes portent sur la même activité, la narration l’histoire de *la chenille*, ce qui nous a permis d’observer l’évolution des moyens linguistiques et langagiers mis en œuvre par Edin sur un même support.

Dans les films de la première période, mai-juin 2019, Edin parle peu même s’il s’exprime beaucoup. De nombreuses interactions sont plus multimodales que verbales, comme nous l’avons observé plus haut dans la captation EDI-mai19-FE (section 8.1.4). Edin parvient alors à tirer parti de toutes ses ressources expressives pour « raconter » l’histoire de la chenille en utilisant très peu d’éléments linguistiques.

Trois semaines plus tard, dans la captation de juin 2019 (EDI-jui19-LH), les moyens linguistiques d'Edin sont similaires. La moitié de ses interventions sont muettes (17 sur 34), mais Edin signifie néanmoins quelque chose : il approuve de la tête ou fait des gestes de dénégation (on dénombre 12 co-verbaux de type emblèmes pour dire oui ou non), il écarte les mains pour dire « je ne sais pas », il sourit, il fait le pitre et cherche à établir une connivence avec l'adulte. Ce type d'interlocution suit soit l'écoute en bosniaque, soit le commentaire en français de l'adulte. En parlant très peu, Edin réussit néanmoins à montrer qu'il est très présent, intéressé, et qu'il comprend l'histoire. Les énoncés sont courts et du type holophrases, ils comportent surtout des mots de contenu. Par ailleurs, 6 énoncés sur les 18 sont des répétitions de ce qu'il vient d'entendre en français. En voici deux exemples :

131	*MAR:	[- bos] leptir oui [- bos] leptir le papillon +/.
132	*EDI:	papillon .
134	*MAR:	sort de sa maison .
135	*EDI:	sort ə@fs maison .

### 8.2.4.2 Un moment de transition

Lors de la deuxième période, 10 mois plus tard, Edin dispose de plus de ressources linguistiques, lexicales et syntaxiques, pour raconter l'histoire de la chenille en français. Nous avons recensé les énoncés qu'Edin prononce dans les quatre captations consacrées à la narration de l'histoire de la chenille, qu'elles comportent ou non des moments d'écoute en L1. Notons qu'il s'écoule une vingtaine de jours entre les deux captations de mai-juin 2019, mais que les deux captations de mars 2020 ont été effectuées le même jour, dans l'ordre dans lequel elles figurent dans le tableau<sup>238</sup>.

Tableau 82 : Inventaire des énoncés spontanés d'Edin, périodes 1 et 2 (support « La chenille »)

Période 1		Période 2	
EDI-Mai 19-FE	EDI-jui19-LH	EDI-mar20-LH	EDI-mar20-FE
<b>elle</b> mange (rep) <b>@fs</b> (.) mange <b>ça</b> et <b>ça</b>	mange mangée <b>a@fs</b> plus mange  <b>a@fs</b> maison sort maison  <b>il</b> est bleu (.) rouge rouge jaune. bleu comme	<b>elle</b> fait manger <b>elle</b> va manger tout tout . tout <b>elle</b> va manger  vais dans la maison  <b>c'</b> est la vert pomme jaune poire <b>il</b> est vert . <b>il</b> est rouge et vert	voilà <b>ça elle</b> mange !  Ici <b>il</b> dit ə@fs maison  une poire jaune (rep) un papillon gros  <b>il@fs</b> est grosse
<b>ε@fs</b> veut dormir		<b>elle</b> est entrée <b>il</b> est fermé porte <b>ça</b> pique <b>ə@fs</b> sais pas <b>elle</b> est encore chenille	<b>i@fs</b> dort . <b>il</b> veut ouvrir <b>il</b> s'est envolé (rep) <b>ε@fs</b> pique

Entre les deux périodes, la LME a un peu augmenté, elle est passée de 1.941 et 1.722 en mai-juin 2019 à 2.313 et 2.059 en mars 2020. Dans le même temps, le vocabulaire s'est accru : le nombre de types de mots est passé de 18 et 23 à 32 et 43. Les énoncés se sont allongés principalement du fait de la présence plus importante de marqueurs grammaticaux, et en particulier de pronoms - ils sont marqués dans le tableau en caractères gras et rouges.

238 Les fillers sont notés : @fs, les répétitions sont notées (rep).

Remarquons aussi qu'Edin n'utilise pas de déterminants lors de la première période, et qu'il commence à en utiliser en mars 2020. Les chunks commencent à être analysés et les éléments utilisés dans un ordre différent : « elle va manger tout », « tout elle va manger », « voilà ça elle mange ».

### 8.2.4.3 Entrée dans l'étape d'usage « créatif » de la langue

Les captations de la troisième et de la quatrième périodes portent sur le même thème de la *journée*. Nous avons mis en regard dans le tableau ci-dessous les énoncés parlant de la même image du parolier, de façon à cerner en quoi Edin a enrichi son discours entre ces deux périodes.

Tableau 83 :Inventaire des énoncés spontanés d'Edin, périodes 3 et 4 (support « Ma journée »)

Période 3 EDI-déc20-LH (parolier)	Période 4 EDI-mai21-FE (sac à parler)
il mange . elle met du beurre là . (rep)	il mange des (..) des (.) fruits (.) des légumes . maman elle va couper le (.) pain . (rep) après elle le coupe !
il a fini son toilette . il prend son pantalon . oui il s'habille . (rep) il (.) il fait un livre .	il prend le savon et après de l'eau il se lave .  maintenant il se s'habille . après il lire un (.) l'histoire .
il mange .  il fait (..) il est où dans l'eau .	après il va à la cantine . il mange des légumes et des fruits et des cerises . après il fait la douche . et il prend les jouets un bateau et un canard . et après il met le savon .
il veut dormir . il va a@fs son lit . il fermer ça (.) . oui fermé ses yeux . (rep)	après il est debout il veut encore dormir . après il (.) il fait dodo maintenant il dort ! il doit (.) il ouvre ses yeux +/. (ferme)

Nous constatons qu'en décembre 2020, Edin produit désormais des phrases simples et qu'il dispose d'un vocabulaire courant. Grâce à ces compétences lexicales et syntaxiques, il est devenu capable de raconter une petite histoire. En mai 2021, une étape supplémentaire est franchie avec la capacité d'associer plusieurs idées juxtaposées ou coordonnées à l'aide de connecteurs. Deux procédés apparaissent alors, pas du tout utilisés auparavant, dont la juxtaposition de connecteurs, comme dans ces exemples :

maintenant il se s'habille . après il fait la douche . ensuite il va à l'école . et il prend les jouets .
--

Par ailleurs, Edin se met à juxtaposer des propositions et à les coordonner :

il prend le savon et après de l'eau il se lave . après il est debout il veut encore dormir . et il prend les jouets un bateau et un canard .
--

Il coordonne également des groupes nominaux et forme des listes comme ci-dessus « un bateau et un canard », ou « des légumes et des fruits et des cerises ».

Le tableau ci-dessous montre qu'Edin fait varier des énoncés construits autour de « manger », le processus étant schématisé dans la troisième ligne.

**Tableau 84 : Evolution des constructions avec « manger » chez Edin**

Période 1 Mai-juin 2019	Période 2 Mars 2020	Période 3 Décembre 2020	Période 4 Mai 2021
elle mange @fs mange ça	elle va manger tout tout elle va manger ça elle mange	il mange	il mange des fruits (.) des légumes il mange des légumes et des fruits et des cerises
<b>SU</b> mange <b>CH</b> ▲ elle	<b>SU</b> mange(r) <b>CH</b> ▲ va  <b>CH</b> <b>SU</b> mange(r)	<b>SU</b> mange ▲ il	<b>SU</b> mange <b>CH</b> ▲            ▲ il            liste avec et

Il part de la construction formée du verbe et d'un sujet, pronom ou filler. Le verbe manger pouvant être transitif ou intransitif, il lui adjoint ou non un slot complément d'objet direct (*CH pour CHOSE*) : *ça* en mai-juin 2019, puis *tout* en mars 2020. Edin prononce aussi l'énoncé suivant : « elle fait manger » (EDI-mar20-LH, ligne 58), en introduisant le slot *fait*, mais c'est un essai de construction qui ne fonctionne pas. En l'occurrence, il se trouve que cet énoncé est une réponse à la question « qu'est-ce qu'elle fait ? » ; il est donc assez logique qu'une réponse puisse commencer par « elle fait ». Ensuite, en décembre 2020, le slot sujet (*SU*), qui était actualisé jusque-là par le pronom féminin *elle*, voit apparaître un autre item : *il*. Enfin, en mai 2021, le slot *CH* devient une liste d'éléments éventuellement connectés par *et*. En mai, Edin est devenu capable de construire des phrases simples et de les coordonner. Il est également capable de décomposer des morceaux d'énoncés entendus et d'en extraire des éléments pour les réintroduire dans des structures du type frame-and-slot.

Voyons maintenant comment Edin construit l'expression de la localisation et du mouvement au cours de ces deux années et tente d'exprimer ces idées d' *être/aller/sortir à/dans/de*.

Période 1 Mai-juin 2019	Période 2 Mars 2020	Période 3 Décembre 2020	Période 4 Mai 2021
a@fs maison sort maison	vais dans la maison ici il dit a@fs maison	il va a@fs son lit	ensuite il va à l'école après il va à la cantine

Lors de la première phase, il associe deux mots : soit *a@fs*, qu'il est possible d'interpréter comme « à » indiquant un mouvement, avec *maison* ; soit le verbe *sort* avec *maison*, autrement dit il allie une expression du mouvement avec une localisation. Dix mois plus tard, il est passé d'énoncés de deux mots à des formulations de quatre ou cinq mots. La première énonciation - « vais dans la maison » - a toutes les apparences d'un chunk entendu dans sa vie quotidienne et repris de façon différée sans être recontextualisé, c'est-à-dire en conservant la forme à la première personne alors que c'est la chenille qui « *vais* dans la maison ». La deuxième forme - « ici il a dit a@fs maison » - prête une intention à la chenille, désignée par « il », c'est une façon de dire qu'elle s'apprête à entrer dans sa maison. Ici encore, on peut traduire *a@fs* par « à », de même que huit mois plus tard en décembre, on pourrait transcrire tout simplement : « il va à son lit ». Et enfin, en mai 2021, il produit deux phrases tout-à-fait conformes à ce que dirait un adulte.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons fait figurer les tâtonnements d'Edin qui tente de repérer la place des adverbes *plus* et *encore*.

Période 1 Mai-juin 2019	Période 2 Mars 2020	Période 3 Décembre 2020	Période 4 Mai 2021
a@fs <u>plus</u> mange	elle est <u>encore</u> chenille	il se réveille <u>encore</u>	il dort <u>plus</u> il veut <u>encore</u> dormir

L'énoncé « elle est encore chenille » est prononcé dans la situation suivante : l'enseignante et les enfants regardent le sac en tissu censé figurer le cocon de la chenille, il s'agit d'un tissu imprimé où sont représentés des motifs tels que des coccinelles, des papillons et des chenilles. Edin montre un énième motif de chenille sur le sac en disant « elle est encore chenille », idée qu'un locuteur adulte exprimerait plutôt par « elle est encore là la chenille », ou « il y en a encore une ici ». A partir de décembre 2020, il place l'adverbe au bon endroit, tout du moins dans ce type de contexte syntaxique.

Si nous considérons maintenant l'utilisation des verbes par Edin, nous constatons tout d'abord que les formes qu'ils prennent sont encore peu nombreuses : [mãze] ou [mãz] pour manger, [kup] et [kupe] pour couper, [dɔv] ou [dɔvmiɔ] pour dormir. Le verbe lire apparaît d'abord sous la forme *lire* dans « après il lire un histoire » (EDI-mai21-FE). Edin le dit ainsi probablement parce qu'il entend souvent en classe « on va lire l'histoire ». Grâce à un inventaire des formes pronominales produites, on peut constater qu'elles sont d'abord le fait de répétitions pour être ensuite produites spontanément.

Tableau 85 : Inventaire des énoncés avec forme pronominale chez Edin

Période 2 Mars 2020	Période 3 Décembre 2020	Période 4 Mai 2021
il s'est envolé (rep)	il se réveille il se lave les mains (rep) il s'habille (rep)	il se réveille il prend le savon et après de l'eau il se lave maintenant il <b>se</b> s'habille

En décembre, la seule forme pronominale prononcée spontanément est « il se réveille », mais six mois plus tard, Edin peut aussi construire la forme « il se lave » et tente celle avec le verbe *habiller*, mais gêné par l'élision du pronom, il place un deuxième pronom réfléchi.

Ainsi, les moyens linguistiques d'Edin évoluent considérablement. Il se met à analyser les différents patterns linguistiques qu'il a appris et à construire ainsi des structures de plus en plus complexes. Il est en mesure de construire des phrases simples, de les coordonner, d'analyser l'input pour construire ses propres énoncés. Il peut exprimer la localisation et le mouvement par des prépositions, insérer des adverbes dans la phrase, et il commence à diversifier les formes verbales et à construire des formes pronominales. La construction de la syntaxe repose aussi sur une diversification du vocabulaire. Voyons comment Edin utilise et accroît son lexique.

#### 8.2.4.4 Des stratégies lexicales

Il est fort probable qu'Edin dispose de plus de vocabulaire en bosniaque qu'en français. Il est alors obligé de se débrouiller pour trouver les moyens de s'exprimer en classe. Ne



sachant pas dire ce qui est représenté sur l'image, il fait avec les mots qu'il connaît, en l'occurrence des noms d'aliments appris en classe, même si ceux-ci ne conviennent pas avec la scène à décrire. Sur la table du petit déjeuner, il dit voir « des fruits et des légumes » (EDI-mai21-FE, 32), et sur la table du déjeuner, « des légumes et des fruits et des cerises » (ligne 101). Pour signifier « il se lève » il utilise un verbe approchant, « il monte », et fait le geste de lever un peu la main (EDI-mai21-FE, 23). Il utilise des combinaisons de mots et de gestes déictiques, comme l'adverbe *là* accompagné d'un pointage pour désigner le beurre qu'on met sur la tartine : « après elle met (.) là » (EDI-mai21-FE, 60) , ce qui amène l'enseignante à reprendre la phrase complète au tour suivant. Quelquefois, Edin mime ce qu'il veut exprimer en combinant un geste déictique et un geste iconique :

180	*EDI:	il il fermer ça (.) .	
182	%act:	il désigne ses deux yeux puis les ferme ostensiblement	
183	*MAR:	il a fermé ses yeux ?	
184	*EDI:	oui fermé ses yeux .	(EDI-déc20-LH)

Il lui arrive aussi de remplacer tout simplement un mot par un geste, le temps de retrouver le terme qui lui manque :

93	*EDI:	(...) après il lave +/.	
95	%act:	il frotte ses mains l'une contre l'autre	
96	*MAR:	il lave quoi ?	
97	*EDI:	les les mains .	(EDI-mai21-FE)

Il lui arrive de confondre des mots ou expressions, comme *se réveiller* et *s'endormir*, *ouvrir* et *fermer* (dans EDI-mai21-FE) ou comme *se laver les dents* et *se laver les mains* (dans EDI-déc20-LH) dans l'extrait ci-dessous, dans lequel la correction est le fruit d'une discussion avec l'enseignante :

138	*EDI:	il brosse les (..) dents .	
140	%act:	il se frotte les mains	
141	%com:	il fait le geste qui correspond à l'action évoquée mais utilise une	
142		expression figée faisant référence à une autre action	
143	*MAR:	non les dents (.) non comment ça s'appelle ça ?	
144	*EDI:	les les mains .	
145	*MAR:	les mains voilà alors qu'est-ce qu'il fait là (.) redis-moi ce	
146		qu'il fait là le petit garçon alors ?	
147	*EDI:	il est (.) fait les (.) les mains .	
150	*MAR:	il se lave les mains ?	
151	*EDI:	oui il se lave les mains .	(EDI-déc20-LH)

Il utilise le verbe *faire* pour remplacer les verbes comme on le voit ci-dessus ligne 147, ou un peu avant dans une autre captation avec « il fait un livre » (EDI-mai21-FE ; 113).

Edin propose aussi quelquefois des mots sans rapport avec la situation. Dans EDI-mar20-LH. l'enseignante demande comment s'appelle le fruit sur l'image, il répond « œ@fs main » (ligne 66) alors qu'il s'agit d'une cerise, mais parle-t-il de la marionnette-gant de la chenille, qui lui fait penser à une main ? Puis à peine plus tard dans cette même captation, toujours pour désigner la cerise, il propose le mot « carré » (ligne 76), qui est peut-être une répétition d'un mot incompréhensible d'Elorah qu'il a réinterprété.

63	*MAR:	qu'est-ce que c'est ça ?	70	*MAR:	tu sais comment ça s'appelle Elorah ?
65	%act:	elle montre la cerise sur l'ipad	71	*ELO:	[œ kab] .
66	*EDI:	œ@fs main .	73	*MAR:	comment tu dis ?
			74	*ELO:	xxx .
			75	*MAR:	(...) une cerise .
			76	*EDI:	carré . (EDI-mar20-LH)

Les hésitations dans le vocabulaire donnent quelquefois lieu à des créations lexicales :

43	*MAR:	a@i tout à l'heure tu m'as dit qu'il goûtait .
44	*MAR:	il goûte ?
45	*EDI:	oui .
47	%act:	il hôte la tête pour dire oui
48	*MAR:	t'es sûr que le goûter c'est le matin ?
49	*EDI:	oui c'est <b>le goûte matin</b> . (EDI-déc20-LH)

Ainsi Edin use de diverses stratégies pour produire des énoncés avec le vocabulaire qu'il connaît. Il utilise des mots approchants, quelquefois d'ailleurs des mots qui n'ont pas de rapport avec la situation. Il utilise aussi des gestes seuls, en particulier déictiques, ou des combinaisons multimodales, ou il compte sur le secours de l'enseignante.

#### 8.2.4.5 Les traces de la L1 dans la construction du français

Nous observons que dans la première phase d'acquisition, c'est-à-dire jusqu'en mars 2020, de nombreux phénomènes survenant dans le discours d'Edin peuvent être interprétés comme des interférences du bosniaque. Ensuite, dans les captations de décembre 2020 et mai 2021, quand Edin commence à construire ses énoncés de façon plus « créative », ses productions ne portent plus de marques évidentes de la L1.

Le bosniaque, langue slave de la famille indo-européenne, présente un certain nombre de caractéristiques syntaxiques qui le distinguent du français, dont celles précisées dans ce tableau<sup>239</sup>.

**Tableau 86 : Comparaison des caractéristiques du bosniaque avec celles du français**

	Bosniaque	Français
<b>Forme de la phrase</b>	Ordre libre des constituants	Sujet verbe objet La place des constituants est signifiante en elle-même
<b>Groupe nominal</b>	Déclinaisons par cas (ce qui permet l'ordre libre) 3 genres (masculin féminin neutre) Épithète toujours avant le nom	Pas de désinences particulières permettant d'identifier les cas 2 genres Épithète après le nom sauf exceptions <sup>240</sup>
<b>Déterminants</b>	Ni définis, ni indéfinis	Plusieurs types de déterminants
<b>Pronoms</b>	Pronoms sujets très souvent omis	Pronoms sujets toujours présents

Certains énoncés d'Edin ne sont pas construits selon l'ordre canonique du français, il est possible qu'ils dénotent un transfert du bosniaque dont l'ordre des mots de la phrase est variable : « a@fs plus mange » (EDI-jui19-LH) ; « tout elle va manger » (EDI-mar20-LH) ; « voilà ça elle mange » (EDI-mar20-FE). Un enfant strictement francophone aurait lui aussi pu produire ce type d'énoncé, mais nous notons qu'Edin émet plus d'énoncés de cette nature que les autres enfants du corpus.

Il ne commence à produire des groupes nominaux avec déterminants qu'à partir de la deuxième période, il est possible que cela soit le signe d'une interférence du bosniaque qui n'utilise pas de déterminants. La place de l'épithète dans le groupe nominal, elle aussi, provoque des tâtonnements de la part d'Edin. Dans la captation EDI-mar20L1 (ligne 116), il dit « c'est la vert pomme » - *vert* est souligné car Edin insiste par la prosodie sur le mot. Un

239 Tableau établi par nos soins à partir de la fiche langue sur le BCMS (Aljović 2019) issue du site Langues et Grammaires du Monde (<https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>).

240 La place de l'adjectif épithète dépend de « divers facteurs dont l'apprentissage est un difficile problème pour les étrangers » (Bonnard 1990 : 272). Cette difficulté particulière est signalée aussi par Zribi-Hertz (2016) : très liée à l'usage, la compétence consistant à savoir la place de l'adjectif exige une exposition massive pour être acquise, la règle très complexe ne pouvant être explicitée à de jeunes enfants.

peu plus loin, il dit aussi « jaune poire » (143-145). Dans ces deux exemples, l'épithète est placé comme en bosniaque avant le nom. Dans la captation qui a lieu juste après le même jour (EDI-mar20-FE), Edin est devenu plus attentif à la place de l'adjectif : il reprend « une poire jaune » (ligne 98) juste après l'enseignante, puis il dit à la fin de la narration : « un papillon gros » (ligne 178), l'adjectif *gros* constituant alors une extension à la reprise de *papillon*. Il a bien placé l'épithète après le nom, mais manque de chance, il s'agit là d'un cas qui fait exception à la règle.

Dans l'exemple de la pomme verte cité plus haut « la vert pomme », l'adjectif n'est pas accordé, comme également dans cet autre extrait : « il@fs est grosse » (EDI-mar20-FE, 42). On voit par ces exemples que l'acquisition du genre des noms, ainsi que l'accord de l'adjectif et du déterminant, sont en cours, et que cette acquisition exige d'Edin qu'il distingue les fonctionnements différents dans les deux langues, le groupe nominal en bosniaque comportant trois genres et pas de déterminant.

Cependant, l'influence de la L1 n'empêche pas Edin d'acquérir rapidement l'usage des pronoms personnels sujets et en faisant peu de tentatives, alors qu'ils sont souvent omis en bosniaque. Dans les captations de l'activité *Ma journée*, il utilise en particulier beaucoup *il* et *elle*, en désignant toujours correctement le petit garçon (19 occurrences appropriées de *il* sur 49), ou sa maman (4 de *elle* sur 4). Par ailleurs, à cette période les déterminants produits par Edin portent la marque exacte du genre (17 sur les 20 utilisés).

Soulignons que le corpus contient quelques exemples qui dénotent chez Edin une bonne maîtrise de la L1, dont cet extrait de EDI-jui19-LH.

80	*IPA :	[- bos] Gusjenica nije više gladna .	(La chenille n'a plus faim)
81	*EDI:	[- bos] nije gladna .	(pas faim)

L'énoncé du parolier en bosniaque signifie « la chenille n'a plus faim » et la reprise partielle d'Edin signifie « pas faim », *plus* s'exprimant par l'adjonction de *više* à *više* (*pas*). On peut traduire par « elle n'a pas faim », car c'est une phrase sans verbe, et le pronom sujet est généralement omis en bosniaque. La reprise d'Edin n'est pas seulement une répétition de la fin de l'énoncé précédent, mais elle a une signification par elle-même.

Les traces de la langue familiale sont surtout manifestes dans les débuts de l'acquisition du français par Edin, puis elles se font plus rares, et elles concernent principalement l'ordre des mots de la phrase.

Au terme de l'analyse des phénomènes d'appropriation du français par Edin, nous pouvons remarquer que les processus acquisitionnels que nous venons de décrire ne sont pas différents de ceux observés pour l'acquisition monolingue du langage. Nous avons récapitulé nos observations concernant le développement du français chez Edin dans le tableau qui suit.

**Tableau 87 : Récapitulatif des constructions observées pour Edin**

EDIN	Période 1 Mai-juin 2019	Période 2 Mars 2020	Période 3 Décembre 2020	Période 4 Mai 2021
Age	3;04-3;05	4;02	4;11	5;04
Nb types LME	20 (3 LH) 1.941	40 (3 LH) 2.313	58 (1 LH) 3.205	71 4.700
Éléments linguistiques observés	Énoncés de un à quelques mots Holophrases Premiers schémas-pivots	Constructions simples Pronoms (il, elle) Premiers déterminants et adjectifs épithètes	Constructions simples juxtaposées Passé composé	Constructions simples juxtaposées et coordonnées (maintenant, et, après, ensuite)

Dans ces quatre études de cas, les enfants sont confrontés au défi suivant : interagir dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore, et s'appuyer sur ces interactions pour s'approprier la langue. Ils déploient pour ce faire des stratégies sociales et cognitives (Wong Fillmore 1979).

Chaque chemin d'acquisition présente ses particularités, et suit une trajectoire propre. Ainsi, Edin n'a jamais recours à la langue familiale, et il attend d'être sûr de ses connaissances de façon à produire les énoncés les plus corrects possibles. Il compte au début sur l'aide de l'adulte pour verbaliser ce qu'il mime, ce qui lui permet aussi de stocker des éléments linguistiques à utiliser ultérieurement.

Simbad répète tout ce qu'il entend, ce qui lui permet de participer aux échanges et d'emmagasiner nombre de mots et chaînes de mots. Peu importe qu'il les ait compris ou non, il en demande la traduction à ses parents une fois de retour à la maison.

Zakaria commence par s'exprimer dans la langue familiale, il ne s'exprime en français que si la langue familiale est présente, et principalement sous la forme de reprises. Ses premiers énoncés en français expriment la référence, ils s'appuient fortement sur le contexte et sur les formulations de l'adulte.

Anja, dans un premier temps, utilise la langue familiale, les gestes iconiques et déictiques, et s'appuie sur les images pour s'exprimer. Puis, quand elle commence à s'exprimer en français, c'est essentiellement dans des énoncés exprimant la référence, avec donc un fort lien au contexte. Son évolution marque un seuil en fin d'observation, dans une période lors de laquelle elle semble cesser de progresser.

Néanmoins, tous traversent une progression similaire dans la construction de la langue comme le montrent les tableaux reprenant leur trajectoire. Par ailleurs, nos observations montrent que la construction de la L2 suit des processus analogues à ceux observés en L1. La présence de la L1 en classe, sous forme de translanguaging, aide-t-elle à la construction de la L2, et en quoi, c'est ce que nous allons maintenant tenter de déceler.

## **8.3 Les effets de l'écoute des langues premières**

Nous analysons ici pour chaque enfant les effets produits par l'écoute des L1, d'une part en nous fondant sur la comparaison chiffrée des deux types de situations de classe, avec ou sans L1, et d'autre part en observant minutieusement les interactions qui suivent l'écoute d'énoncés en L1, à des temps différents, au début de l'expérimentation et à la fin, et, pour certains enfants, au cours du temps d'observation.

### **8.3.1 Le dari, un tremplin pour la verbalisation de Zakaria**

Zakaria parle le dari, et n'a presque jamais entendu parler français avant son arrivée à l'école. Les enregistrements ont été faits par un afghan que Zakaria ne connaît pas. Les effets de l'écoute de la langue ne peuvent donc être imputés à l'existence d'une relation affective avec le locuteur. Pourtant, dans les premières captations, entendre le dari lors d'une activité change radicalement l'attitude de Zakaria.

L'attitude de Zakaria est différente dans les activités tout en français et dans celles incluant le dari. Le tableau ci-dessous met en regard la LME, le nombre de répétitions et le nombre de types de mots dans chaque type d'activité (pour le tableau complet, voir annexe 2).

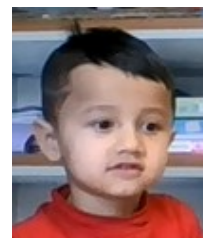
Tableau 88 : Comparatif des paramètres par type d'activité – Corpus de Zakaria

Zakaria	Période 1. Mars 2020		Période 2. Septembre 2020		Période 3. Oct-novembre 2020	
	LH	FE	LH	FE	LH	FE
LME	2.714 5.5 en L1	0	1.824	1.57	2.842	2.333
Répétitions	18	0	5	1	6	2
Types de mots	58 dont 37 L1	0	14 dont 3 L1	3	27 dont 2 L1	24 dont 4 L1

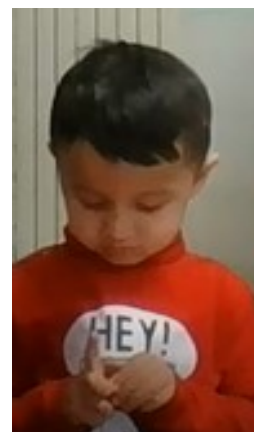
La LME de Zakaria est systématiquement plus haute quand l'activité inclut le dari. La différence est particulièrement nette en mar20-LH alors qu'il est arrivé deux mois auparavant. D'une part, la LME dans ZAK-mar20-LH est boostée par des énoncés longs en L1, elle est de 5.5 en L1, et par plusieurs répétitions longues en français : « c'est la chenille » (ligne 52), « c'est des fruits [- prs] ast » (lignes 63 et 70) et « la chenille a très très faim » (ligne 81), alors que celle de ZAK-mar20-FE est égale à zéro, Zakaria n'ayant pas prononcé le moindre mot. Par ailleurs, il fait nettement plus de répétitions, en dari et en français, quand la langue familiale est présente, et il utilise aussi plus de types de mots.

Nous avons observé les réactions de Zakaria à l'écoute du dari dans deux captations, une en mars 2020 peu de temps après son arrivée et une en novembre 2020, la dernière avant son départ de la classe.

L'effet de l'écoute de la L1 dans les premiers temps de la scolarisation est très net. Dans ZAK-mar20-LH, il est très présent, participe et son attention ne se relâche pas : il prononce 32 énoncés sur 121 dans une scène comportant 4 interlocuteurs. Ci-contre une capture d'écran le montre avec sur le visage un demi sourire et une expression attentive.

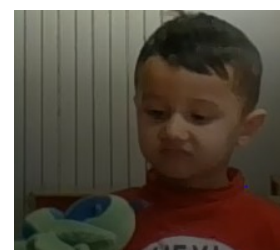


En revanche, quand tout se passe en français, son attitude est très différente. Dans la captation du même jour d'une activité uniquement en français (ZAK-mar20-FE), il se désintéresse complètement de ce qui se passe autour de lui, et il ne prononce pas un mot. L'histoire de *la chenille* que ses camarades sont en train de raconter est pourtant connue de lui et les marottes sont sur la table.



De toute la captation il ne prononce pas un mot et tout dans son attitude montre son désintérêt :

- |    |       |    |  |
|----|-------|----|--|
| 26 | *ZAK: | 0. | (à cet instant Zakaria manifeste un certain intérêt pour l'histoire) |
| 31 | *ZAK: | 0. | (Zakaria regarde la scène avec une moue indifférente)                |
| 34 | *ZAK: | 0. | (Zakaria joue avec ses doigts)                                       |
| 37 | *ZAK: | 0. | (Zakaria joue avec ses doigts)                                       |



44	*ZAK:	0 . (Zakaria baisse les yeux et a l'air profondément ennuyé)
48	*ZAK:	0 . (Zakaria regarde Irène qui raconte mais d'un air indifférent)
51	*ZAK:	0 . (Zakaria joue avec son nez)
55	*ZAK:	0 . (Zakaria tourne le dos à la scène)
58	*ZAK:	0 . (Zakaria manifeste un intérêt très relatif à ce qui se passe)
61	*ZAK:	0 . (la survenue du papillon suscite chez lui un peu d'intérêt)

Et enfin quand l'enseignante lui demande de raconter, il fait un geste véhément de dénégation :

65	*ZAK:	0 . (Zakaria rend la marionnette à l'enseignante d'un air décidé)
68	*ZAK:	+< 0 . (co-verbal emblème : il fait longuement non de la tête)
77	*ZAK:	0 . (co-verbal emblème : il fait obstinément non de la tête)

Voyons comment Zakaria réagit à chaque écoute du parolier dans la captation ZAK-mar20-LH. La transcription comporte 13 enregistrements en dari. L'enseignante sollicite régulièrement l'attention de Zakaria (lignes 29, 76, 86, 109, 204) comme ici :

76	*MAR:	voilà (.) on écoute ø@i (..) Zakaria ?
77	*ZAK:	0 . ( <i>il est à nouveau attentif</i> )

Mais quoiqu'il en soit, chaque écoute du parolier remobilise son attention. Son intérêt se marque par un sourire (lignes 89 ou 162), des bruits de bouche simulant la chenille qui mange et par lesquels il manifeste sa compréhension (l. 102), ou par des regards appuyés (l. 32 et 158) :

157	*IPA:	[- prs] Kermak hal dega gushna nest .
158	*ZAK:	+< 0 . <i>Zakaria regarde fixement l'ipad</i>

A cinq reprises, Zakaria « accuse réception » de l'énoncé en dari. On relève aussi quatre répétitions en français après l'enseignante ou après un camarade. Dans le passage qui suit, il extrait le mot *chenille* (ligne 40), et le répète dans un énoncé mixte dont la traduction serait : « il dit *chenille* ».

31	*IPA:	(...) [- prs] Kermak besyar besyar gurusna ast .
32	%com:	<i>on sent dans le regard de Zakaria une grande concentration quand il entend le dari alors que jusque-là tous les énoncés étaient en français</i>
33		
36	*MAR:	la chenille qui avait très très faim .
37	*ZAK:	la chenille qui xxx .
40	*ZAK:	yyy chenille [- prs] mega . [vakvak ʃəniʃ mega]
44	*MAR:	oui c'est la chenille !
46	*ZAK:	0 . ( <i>co-verbal : acquiesce</i> )
49	*MAR:	la chenille oui .
52	*ZAK:	+< c'est la chenille .
54	*MAR:	c'est une chenille qui a très très faim .

Un autre exemple de répétition longue en français survient après un passage où Zakaria avait commencé à décrocher, car tout était en français, la survenue d'un énoncé en dari ravive alors son intérêt et il répète mot pour mot la traduction en français de l'enseignante :

79	*IPA:	[- prs] In yak kermak ast besyar besyar gurusna .
80	*MAR:	la chenille a très très faim .
81	*ZAK:	la chenille a très très faim .

Il fait également sept répétitions en dari dont deux immédiates...

185	*IPA:	[- prs] Hal dakhel e khana shod .
186	*ZAK:	[- prs] e khana shod (.) e khana shod . ( <i>il répète de façon concentrée et rythmée en respectant l'intonation de l'enregistrement</i> )

... et cinq après l'enseignante. Dans celle-ci, l'enseignante extrait un mot en dari repris par l'élève :

109 \*MAR: une prune bleue (.) écoute Zakaria !  
111 \*IPA: [- prs] Yak dana alou .  
112 \*MAR: [- prs] alou .  
114 \*ZAK: [- prs] alou .

Ici l'enseignante se focalise successivement sur deux mots différents de l'énoncé et Zakaria les reprend :

125 \*IPA: [- prs] Yak dana seb e sabz .  
126 \*MAR: [- prs] seb e ?  
128 \*ZAK: a@i [- prs] seb e !  
131 \*MAR: [- prs] sabz ?  
133 \*ANI: [- prs] sabz !  
137 \*ZAK: [- prs] sabz .

Dans les deux extraits qui suivent, la répétition lui permet de valider celle de l'enseignante.

205 \*IPA: [- prs] Yak shawparak az khane khod biron shod .  
206 \*MAR: [- prs] shawparak ?  
208 \*ZAK: [- prs] shawparak a@i ! *(il approuve de la tête)*

144 \*IPA: [- prs] Yak dana nak e zard .  
145 \*MAR: [- prs] nak e ?  
147 \*ZAK: a@i [- prs] nak e . *(il approuve de la tête)*  
150 \*MAR: une poire (.) voilà .  
151 \*ZAK: une poire .

La première répétition en dari exerce comme un effet d'entraînement et amène une répétition cette fois-ci en français. Une autre répétition l'amène à produire un long récit dans quatre énoncés successifs en dari :

214 \*IPA: [- prs] Yak shawparak az khane khod biron shod .  
215 \*ANI: +< (...) [- prs] shawparak !  
217 \*ZAK: a@i [- prs] shawparak +/.  
219 \*MAR: +< c'est le papillon [- prs] shawparak .  
220-221 \*ZAK: [- prs] **ah shawparak boz (.) Peshtar Mohamad boud mah xxx omadom pasmirom ou shawparak ast (.) gonah dara xxx shawparak .**  
*Il raconte à l'enseignante une anecdote survenue avec son cousin Mohamad qui voulait attraper un papillon mais il l'en a empêché en lui disant « c'est mal ».*  
*L'enseignante continue l'histoire.*  
228 \*MAR: a@i [- prs] shawparak il est sorti ?  
231 \*MAR: regarde il est sorti de la maison .  
232 \*IPA: [- prs] An ast sorkh abi zard .  
233 \*ZAK: +< **sorti [- prs] mega indja sorti !** (= sorti il dit ici sorti)  
235 \*MAR: et il est de toutes les couleurs !  
*Zakaria, lui, poursuit son idée :*  
237-238 \*ZAK: **sorti [- prs] mega degesh sorti nadara degesh sorti nadara ini mega ini mega mega .**  
*(= sorti il dit (.) l'autre n'est pas sorti, l'autre n'est pas sorti, lui il dit, lui il dit dit)*  
241 \*ANI: [- prs] mega grand !  
243-244 \*ZAK: [- prs] **Mera da xxx boz ou tashnab mera boz madar xxx boz koun khoda meshoya .**  
*(= il va dans xxx puis il va ensuite aux toilettes (salle de bain) la maman xxx ensuite lui lave ses fesses)*  
*D'après la traductrice et les parents, Zakaria commente ainsi l'image de la chenille qui va dormir car c'est ce qu'elle doit faire avant d'aller au lit.*

Il semble que la présence de la L1 en classe suscite l'intérêt de Zakaria pour l'activité et par ailleurs l'autorise à l'utiliser. Il présume probablement que l'enseignante comprend et parle le dari, dans la mesure où, au cours de la séance, elle dit de nombreux mots en dari en s'appuyant sur les enregistrements, et il produit de longs énoncés en dari pour lui raconter

des événements de sa vie personnelle. Par ailleurs, quand la L1 est présente, Zakaria s'engage dans l'activité et fait preuve d'une attention soutenue qui profite non seulement à l'écoute du dari mais aussi à celle des énoncés en français, et leur donne un sens, et il se met à les répéter.

Huit mois plus tard, Zakaria a progressé en français et ses réactions ont évolué. La captation ZAK-nov20-LH montre une séance individuelle autour du parolier *Ma journée*, elle comporte neuf énoncés en dari. A la suite de ces neuf traductions en dari, on observe quatre validations de l'énoncé de l'ipad, soit par un sourire de connivence (ligne 81, 84) ou une approbation (119, 130).

Une fois, Zakaria répète l'énoncé en L1 en réponse à la question de l'enseignante :

16	*IPA:	[- prs] Man bedar shodam .
17	*MAR:	qu'est-ce qu'il fait ?
18	*ZAK:	[- prs] Man bedar shodam .
20	*MAR:	a@i [=! rit] il se réveille ?
21	*ZAK:	oui.

Il produit quatre approbations de traduction selon le schéma suivant qui se répète : l'enseignante et l'enfant écoutent l'enregistrement, l'enseignante traduit et l'enfant approuve, comme plus haut ligne 21 ou dans les deux extraits ci-dessous :

24	*IPA:	[- prs] Man estada shodam .
<i>Zakaria lève alors la tête vers l'enseignante d'un air interrogateur</i>		
25	*MAR:	il se lève !
27	*ZAK:	oui .

66	*IPA:	[- prs] Man sobhana ra megiram .
67	*MAR:	il prend le petit déjeuner .
68	*ZAK:	oui .

Il fait quatre répétitions en français après l'enseignante :

119	*IPA:	(...) [- prs] Man maktab mirawam .
120	*ZAK:	oui .
122	*MAR:	il va à l'école .
123	*ZAK:	oui <b>il va à l'école</b> .

83	*IPA:	[- prs] Lebasam ra miposham .
84	*ZAK:	0 [=! sourit] .
85	*MAR:	qu'est-ce qu'il fait ?
86	*ZAK:	ø@i <b>qu'est-ce qu'il fait</b> (.) yyy ø@i . [ø kəspifə søda ø] <i>il se frotte les cuisses</i>
91	*MAR:	comment ça s'appelle ça ?
92	*ZAK:	oui ça . <i>il se frotte à nouveau les cuisses</i>
95	*MAR:	le pantalon !
96	*ZAK:	oui <b>pantalon</b> .
98	*MAR:	ouais (.) il met son pantalon .
100	*ZAK:	oui .

Ici Zakaria reprend « qu'est-ce qu'il fait ? » avec une intonation suspensive comme pour se donner le temps de réfléchir à sa réponse. Cette question « qu'est-ce qu'il (ou elle) fait ? » est posée quatre fois par l'enseignante dans cette captation, comme également dans le prochain extrait. L'écoute en L1 sert par ailleurs de support à des reprises (en caractères gras) qui permettent la construction d'énoncés en français.

Zakaria produit également trois commentaires en français. Il répond à des questions de l'enseignante...



130 \*IPA: (...) [- prs] Man yak qesa ra gosh mikonam . (= la maîtresse lit une histoire)  
 131 \*ZAK: (..) oui . il opine en regardant l'enseignante  
 134 \*MAR: oui (..) c'est qui là ?  
 135 \*ZAK: ici elle maîtresse .

Ici par un énoncé mixte :

173 \*IPA: (...) [- prs] Man dastam ra mishuyam . (= je me lave les mains)  
 174 \*MAR: et alors (..) qu'est-ce qu'il fait ?  
 175 \*ZAK: [- prs] dest elle est xxx elle est . il se frotte les mains (dest = main)  
 179 \*MAR: il lave ses mains .  
 180 \*ZAK: +< (..) il lave .  
 182 \*MAR: il lave ses mains .  
 183 \*ZAK: oui .

Il commente l'illustration avant l'écoute de l'énoncé en dari, puis il semble traduire en français l'énoncé en dari.

157 \*ZAK: ça elle va aux toilettes . il montre ses fesses  
 160 \*MAR: a@i oui (..) comment on dit en dari ?  
 161 \*IPA: [- prs] Man tashnab mirawam .  
 162 \*ZAK: ça elle va aux toilettes . (sur le ton de l'évidence comme s'il traduisait alors qu'il a déjà commenté l'image juste avant)

Si nous récapitulons les types de réactions de Zakaria à l'écoute du dari, nous constatons qu'il montre des attitudes plus diversifiées à la fin de l'expérimentation.

**Tableau 89 : Evolution des réactions de Zakaria lors de l'écoute des LH**

Zakaria	ZAK-mar20-LH	ZAK-nov20-LH
	5 valide LH 7 répète LH 4 commente LH	4 valide LH 1 répète LH
	4 répète FE	4 valide trad FE 4 répète FE 3 commente FE

Par ailleurs, quand au temps 1, les réactions de Zakaria portent essentiellement sur la L1 (16 sur 20), au temps 2, elles se sont déplacées vers le français qu'il maîtrise mieux (cinq en L1 contre onze en français). Par ailleurs, sept de ces réactions établissent des passerelles entre L1 et L2, dans des validations de traduction ou des commentaires sur le sens produisant des équivalents linguistiques. Et enfin, au temps 1, c'est la présence du dari qui suscite l'intérêt de Zakaria pour l'activité et sa participation. Au temps 3, son attitude change, il commence à relier les langues et la L2 prend sens grâce à la présence de la L1, et alors il en fait des reprises.

### 8.3.2 Anja, la voix maternelle comme déclencheur

Anja parle le romani du Kosovo et comprend celui de Macédoine. Les traductions des paroliers ont été faites dans la première variété, certaines ont été enregistrées par sa maman, d'autres par la mère d'une autre élève, locutrice du turc et du français (de façon native pour ces deux langues) et du romani du Kosovo qu'elle parle au quotidien dans sa belle-famille, mais de façon non native. Les traductions ont été écrites de façon phonétique en famille, puis lues lors des enregistrements par notre informatrice avec l'intonation

monocorde de quelqu'un qui déchiffre. Il n'est alors pas impossible qu'Anja ne reconnaisse pas la langue dans certains enregistrements.

Le tableau récapitulatif qui met en regard les paramètres pour les deux types d'activités, celles tout en français ou celles incluant la L1 (annexe 3), ne montre pas vraiment de tendance nette pour aucun des paramètres. Anja fait beaucoup de gestes et peu de répétitions quelque soit le type d'activité. La LME ou le nombre de types de mots ne semblent pas non plus liés à la présence ou non de la L1.

Nos observations de l'attitude d'Anja suite à l'écoute du romani ont porté en particulier sur trois périodes : au début de la petite section en octobre 2019, puis en décembre 2020 et enfin en mai 2021, au cours de l'année de moyenne section.

Le film ANJ-oct19-LH porte sur une des toutes premières activités en L1. Dans une analyse détaillée, on peut relever quatre écoutes sans réaction de la part d'Anja.

Elle s'exprime après sept écoutes sur onze, dont trois fois immédiatement après avoir entendu l'énoncé en L1 et quatre fois alors qu'elle est relancée par l'enseignante.

A quatre reprises, elle valide l'écoute par des sourires ou des rires, comme dans ces exemples :

94	*IPA:	[- rmn] i žòlka .
95	*ANJ:	a@i [=! rit] .

187	*MAR:	ils dansent !
188	*IPA:	[- rmn] Čelen !
189	*ANJ:	0 [=! rit] .

Par trois fois, elle reconnaît la voix de sa maman, d'abord à la suite d'une question de l'enseignante :

84	*IPA:	[- rmn] i žòlka .
85	*MAR:	[- rmn] i žòlka ?
86	*ANJ:	0 [=! rit] .
87	*MAR:	qui est-ce qui parle (.) qui est-ce qui parle t'as reconnu ?
88	*ANJ:	+< maman xxx . ( <i>s'adressant à Haïka et souriant</i> )

... puis spontanément :

124	*IPA:	[- rmn] Ake i žòlka em o šošoj !
125	*ANJ:	[- rmn] i mama ikava . ( <i>avec un grand sourire</i> ) (= c'est maman ici)
128	*MAR:	+< oui [=! rit] .
129	*IPA:	[- rmn] Bešen deve .
130	*ANJ:	c'est Haïka xxx . ( <i>Anja montre sa soeur Haïka avec un grand sourire</i> )
25	*IPA:	[- rmn] o šošoj .
26	*HAI:	0 . ( <i>elle lève la tête et sourit</i> )
29	*MAR:	[- rmn] o šošoj (.) le lapin ?
30	*ANJ:	oui xxx . ( <i>elle sourit également</i> )

Elle ne fait aucune répétition en romani, alors qu'en revanche sa sœur Haïka, assise à ses côtés, reprend certains énoncés du parolier :

195	*IPA:	[- rmn] o šošoj pi tortojla upral .
196	*MAR:	et là il est assis !
197	*HAI:	+< [- rmn] o tortoj .
199	*IPA:	[- rmn] o šošoj bechel pi tortoj .
200	*HAI:	[- rmn] o tortoj .

Remarquons qu'au cours de l'activité, Anja produit cinq énoncés spontanés en romani ou en parler mixte, qui ne suivent pas des écoutes en L1. Par ailleurs, elle utilise le romani

également dans les activités tout en français : on compte sept types de mots L1 dans ANJ-sep19-FE et deux dans ANJ-oct19-LH.

Quatorze mois plus tard, dans la captation de décembre 2020, Anja se montre beaucoup plus intéressée par les illustrations du parolier *Ma journée* que par le romani, elle ne réagit qu'à deux écoutes sur huit (lignes 40 et 144). Une fois elle montre son intérêt par son attitude corporelle.

40	*IPA:	[- rmn] Vazlemav .
41	*HAI:	[- rmn] Vazlemav .
43	*ANJ:	0 . <i>Anja a levé la tête avec de l'intérêt dans les yeux et un demi sourire</i>

Et une une autre fois, elle répète en même temps que sa sœur :

144	*IPA:	[- rmn] 3av ani škòla .
146	*HAI:	[- rmn] 3av ani škòla . [3akefjìkola]
148	*ANJ:	+< [- rmn] 3av ani škòla . ( <i>en chœur</i> )

A un autre moment, Anja a une réaction impossible à interpréter :

206	*IPA:	[- rmn] Ašuvav jekh paramìci .
207	*ANJ:	xxx . ( <i>Anja parle de ce qu'elle voit sur l'image et le montre du doigt, c'est une longue phrase sans pause, hélas incompréhensible</i> )

Le reste du temps, Anja semble ne même pas avoir entendu, elle est préoccupée par autre chose. D'abord, elle passe beaucoup de temps à tenter de repérer qui peut représenter des personnes de son entourage sur les illustrations du parolier, que ce soit :

- sa sœur : « xxx Haïka [- rmn] akate » (163, 167), « Haïka xxx moi l@fs ici et Haïka elle est ici » (235) ;
- la maîtresse : « la maîtresse elle est ici » (67, 182) ;
- Abdallah : « Abdallah est comme ça là » 117 [ɛmwageisi] (154, 170, 174, 195, 240) ;
- ou sa maman :

135	*ANJ:	+< ɛ@fs maman .
137	*MAR:	oui .
138	*ANJ:	et maman là l@fs ici là Abdallah .

Par ailleurs, un énoncé revient sans arrêt, concernant le plus souvent Abdallah, et qui comprend « il a tapé » (70, 72, 88, 104, 215, 240), comme dans cet extrait :

83	*IPA:	[- rmn] Xalem sabaduko .
85	*HAI:	[- rmn] Xalem sabaduko . [xalɛm eko]
88	*ANJ:	(...) <b>l'a tapé ici (.) ici</b> .

De temps en temps, elle revient subitement à l'activité : ici après avoir parlé de son ami Abdallah, elle revient dans le thème et fait alors une reprise en français :

114	*IPA:	[- rmn] Rulademav .
115	*MAR:	qu'est-ce qu'il fait Haïka le petit garçon (..) ɛ@i ?
117	*ANJ:	Abdallah est comme ça là . ( <i>accompagné d'un geste déictique</i> )
123	*MAR:	il met son pantalon ?
124	*HAI:	son pantalon .
126	*MAR:	voilà il s'habille .
127	*ANJ:	il s'habille et là +/.

Cinq mois plus tard, dans ANJ-mai21-LH, l'écoute des énoncés en romani ne suscite plus que très peu de réaction de la part d'Anja, elle est juste attentive, mais rien ne transparait sur son visage et elle ne commente pas. Elle fait seulement une répétition en français :

231	*IPA:	+< [- rmn] i peperuga iklöl andar o cere .
232	*ABD:	a@i ouais c'est ça xxx .
234	*MAR:	+< (..) oui il est sorti de sa maison .
235	*MAR:	et alors ?
236	*ANJ:	+< xxx la maison !

Mais il faut dire que, dans cette captation, Abdallah, très bavard, prend toute la place.

Ainsi, l'attitude d'Anja évolue face à l'écoute du romani au cours de l'expérimentation : elle suscite son attention surtout au début :

**Tableau 90 : Evolution des réactions d'Anja lors de l'écoute des LH**

Anja	ANJ-oct19-LH	ANJ-déc20-LH	ANJ-mai21-LH
	4 ignore 4 valide LH  3 locuteur	6 ignore 1 valide LH 1 répète LH  1 répète FE	10 ignore   1 répète FE

Rappelons que, dans les paroliers écoutés dans ces deux dernières captations, *Ma journée* et *La chenille*, les traductions ont été enregistrées pas une locutrice non native ; peut-être est-ce pour cette raison qu'Anja ne réagit pas. L'écoute suscite pourtant des réactions chez sa sœur Haïka qui répète six énoncés en romani, dont deux dans les deux extraits de ANJ-dec20-LH figurant ci-dessus (lignes 41 et 146), ainsi que des énoncés courts comme « Uștilem » (ligne 55) ou partiels comme « Zelem xxx » (ligne 219), et certains plus longs comme « Xalem sabaduko » (ligne 85) et « Todem mo muj sabahle » (ligne 100).

Par ailleurs, à quelques rares reprises fin 2020 et en 2021, les énoncés en romani attirent l'attention sur les interactions en français et l'incitent à les répéter. Mais comme nous l'avons vu, Anja fait de toutes façons très peu de répétitions.

### 8.3.3 Simbad, le parolier comme médiateur

Quand Simbad arrive dans la classe, il vient de passer un an et demi immergé dans la langue peule qu'il parle bien d'après ses parents. Les enregistrements du parolier du *chat* ont été effectués par son père.

Nous n'observons pas de différence significative entre les deux types d'activités, mais, le corpus ne comprenant que trois captations, les observations ne peuvent être considérées comme significatives. Nous pouvons juste constater que Simbad s'exprime beaucoup quelque soit la situation, que le peul soit présent ou pas (Voir tableau Récapitulatif des paramètres Annexe 4).

Simbad n'ayant participé à l'expérimentation que très peu de temps, nous n'analyserons ici qu'une captation, SIM-fev20-LH, dans laquelle Simbad et l'enseignante sont dans un coin de la classe un peu à l'écart et écoutent le parolier *Le chat gris* en peul. Dans cette captation figurent 16 écoutes d'enregistrements en peul, dont cinq successives de la comptine numérique de 1 à 5, et voici comment l'intérêt de Simbad se manifeste :

Simbad accuse réception de l'extrait écouté à onze reprises, dont quatre fois juste après l'énoncé du parolier, comme dans les extraits ci-dessous...

43	*IPA:	[- fuf] E dow keeci mayru doombi joy ina daadnino . <i>Simbad est attentif et sourit</i>
----	-------	---

48 \*IPA: [- fuf] E dow keeci mayru doombi joy ina daadnino .  
 49 \*SIM: 0 . *Simbad regarde l'enseignant avec un grand sourire*

... sept fois après que l'enseignante ait répété un énoncé en peul, qu'il s'agisse d'une répétition complète comme dans ces deux exemples...

25 \*SIM: [- fuf] baleeru . *il corrige la prononciation*  
 28 \*MAR: [- fuf] baleeru ?  
 31 \*SIM: 0 . *il opine*

181 \*IPA: [- fuf] goo didi tati nayi djoyi .  
 182 \*MAR: [- fuf] tati nayi djoyi (..) comme ça ?  
 183 \*SIM: 0 . *il opine*

... ou partielle, quand l'enseignante extrait un ou deux mots des énoncés comme ci-dessous :

60 \*IPA: [- fuf] E dow keeci mayru doombi joy ina daadnino .  
 61 \*MAR: [- fuf] doombi joy ?  
 62 \*SIM: 0 . *il opine*  
 65 \*MAR: +< c'est les souris ?  
 66 \*MAR: attends on va écouter ici . (*elle change de page pour écouter la souris/les souris*)  
 67 \*IPA: [- fuf] doom .  
 68 \*SIM: [- fuf] doom .  
 70 \*MAR: +< [- fuf] doom .  
 72 \*SIM: c'est les souris . *on l'entend à peine*  
 76 \*IPA: [- fuf] doombi .  
 77 \*SIM: +< 0 . *il opine*  
 80 \*MAR: [- fuf] doombi doombi c'est les souris (.) c'est ça ?  
 81 \*SIM: oui . *il opine*  
 84 \*MAR: oui d'accord .

Par ailleurs, Simbad répète à neuf reprises des énoncés en L1, soit après l'ipad :

34 \*IPA: [- fuf] ullundu baleeru daaninnondu .  
 35 \*SIM: +< (..) [- fuf] baleeru daaninnondu .

... soit après que l'enseignante ait répété un énoncé en peul, posant une question implicite signifiant : « c'est bien cela ? j'ai bien entendu ? »

120 \*IPA: [- fuf] Ullundu jaggi doombi .  
 121 \*MAR: [- fuf] Ullundu ?  
 123 \*SIM: [- fuf] Ullundu .  
 125 \*MAR: [- fuf] jaggi doombi ?  
 126 \*SIM: +< [- fuf] jaggi .

... soit pour corriger une erreur de l'enseignante quand il lui apprend à compter. Ici il remet les nombres dans l'ordre :

161 \*IPA: [- fuf] goo didi tati nayi djoyi .  
 162 \*MAR: [- fuf] tati nayi +/. *gestes des doigts*  
 166 \*SIM: [- fuf] djoyi . *montre 2 sur ses doigts*  
 169 \*MAR: [- fuf] doyi (.) doyi (..) et après [=! rit] !  
 (...)
 172 \*IPA: [- fuf] goo didi tati nayi djoyi .  
 173 \*MAR: [- fuf] goo (.) didi (.) tati (.) doyi . *avec les gestes en regardant Simbad et en guettant son assentiment*  
 177 \*SIM: +< [- fuf] (.) goo didi tati nayi .

... ou enfin pour corriger ou approuver sa prononciation, dans les trois extraits ci-dessous :

21 \*IPA: [- fuf] ullundu baleeru .  
 22 \*MAR: [- fuf] ullundu baleeru ? [ulul paleut]  
 25 \*SIM: [- fuf] baleeru . *il corrige la prononciation*  
 28 \*MAR: [- fuf] baleeru ?  
 31 \*SIM: 0 . *il opine*

37 \*MAR: [- fuf] baleeru (.) baleeru ? [paleu aleu]  
*Simbad approuve les essais de l'enseignante*

85 \*IPA: (...) [- fuf] E dow keeci mayru doombi joy ina daadnino .  
86 \*MAR: [- fuf] doombi joy ?  
88 \*SIM: [- fuf] doombi joy . *Il sourit*  
91 \*MAR: [- fuf] daadnino ? [dali]ja  
93 \*SIM: oui . *il opine*  
96 \*MAR: c'est ça [- fuf] doombi joy ina daadnino ?

Après cette reprise de la fin de l'énoncé par l'enseignante, Simbad produit 2 énoncés spontanés en peul, dans lesquels il raconte un épisode de sa vie personnelle qu'il n'aurait pas encore la possibilité de raconter en français :

96 \*MAR: c'est ça [- fuf] doombi joy ina daadnino ? (= cinq souris dormaient)  
97 \*SIM: [- fuf] doombi ne ngaara thioubalel . (= des souris il y en a dans le village)  
99 \*MAR: comment ?  
100 \*SIM: [- fuf] ne naati e suudu . (= elles sont dans la chambre)  
102 \*MAR: 0 . (elle fait une moue qui exprime son incapacité à comprendre)

Ce récit peut être interprété comme une réponse à l'enseignante qui réclame son avis sur sa formulation. Simbad semble alors apporter une réponse à ce qu'il prend pour une vraie question « est-ce que les souris dormaient ? » et il répond que les souris du village sont dans la chambre, nous offrant ainsi un bel exemple de quiproquo translinguistique.

Enfin, Simbad répète des énoncés en français à trois reprises, comme à la ligne 72 « c'est les souris » dans un des extraits ci-dessus, ou dans celui qui suit :

135 \*IPA: (...) [- fuf] Alla ko bonnata .  
136 \*MAR: tant pis !  
137 \*SIM: tant pis !

Il se trouve que très souvent les énoncés en peul servent à l'enseignante à introduire les traductions en français, qui sont ensuite répétées par Simbad :

146 \*IPA: [- fuf] goo dídí tati nayi djoyi .  
147 \*MAR: on recommence allez vas-y (.) un ! *Marie montre 1 avec son pouce*  
150 \*SIM: +< 0 . *même geste de Simbad*  
153 \*MAR: deux (.) trois (.) quatre (.) cinq (.) ouais bravo !  
154 \*SIM: +< deux (.) trois (..) cinq . *il répète et/ou devance (pour le cinq) l'énumération de Marie tout en imitant ses gestes avec un temps de retard*

Aucun des deux protagonistes ne connaît la langue de l'autre, mais la médiation du parolier leur permet d'avoir des échanges riches dans lesquels chacun apprend. Ce film, sorte de cours de langue mutuel entre Simbad et l'enseignante, s'organise autour de 3 saynètes successives :

- Simbad et l'enseignante écoutent le parolier (jusqu'à la ligne 158) et échangent sur chaque page.

- Simbad apprend à l'enseignante à compter en peul (ligne 159 à 187). Elle demande à Simbad de lui apprendre grâce au support de l'ipad :

159 \*MAR: tu me (.) tu m'apprends à le dire (.) en peul ?  
160 \*SIM: oui .

- L'enseignante apprend la comptine en français à Simbad (de la ligne 186 jusqu'à la fin). Simbad répète alors quasiment mot pour mot tous les énoncés prononcés par l'enseignante :

190 \*MAR: un chat gris dormait .  
 193 \*SIM: 0 (..) yyy . [dome]  
 197 \*MAR: un chat gris dormait .  
 199 \*SIM: +< (.) gris (.) dormait .  
 201 \*MAR: sur son dos .  
 204 \*SIM: sur son dos .  
 210 \*MAR: cinq petites souris .  
 211 \*SIM: petites souris .  
 214 \*MAR: dansaient !  
 215 \*SIM: dansaient !  
 217 \*MAR: le chat (..) a pris les souris !  
 220 \*SIM: le chat a pris les souris !  
 224 \*MAR: tant pis !  
 227 \*SIM: tant pis !  
 231 \*MAR: un deux trois .  
 232 \*SIM: +< (.) deux trois .  
 233 \*SIM: quatre . *il regarde l'enseignante d'un air interrogateur*  
 235 \*MAR: cinq .  
 236 \*SIM: cinq ! *sur un ton triomphant*  
 240 \*MAR: oui [=! rit] bravo !  
*Tous les énoncés s'accompagnent, chez l'enseignante et chez Simbad, des gestes iconiques habituellement utilisés en classe avec cette comptine.*

A ce moment-là, le parolier n'est plus utilisé, mais les énoncés repris ici par Simbad ont préalablement fait l'objet d'échanges répétés dans un incessant va et vient entre L1 et L2. Il ressort de cette scène une grande connivence entre l'enfant et l'adulte, ce d'autant plus qu'ils sont assis côte à côte, beaucoup de sourires réciproques, et un évident plaisir à partager ce moment :

141 \*SIM: encore ! *(car on n'a pas entendu l'enregistrement)*  
 142 \*MAR: encore (.) allez encore !  
 143 \*SIM: +< 0 . *il opine avec un grand sourire*

Tout l'échange repose sur la médiation du parolier qui permet la mise en relation des deux langues. Grâce à l'écoute attentive de l'ipad et avec l'aide de Simbad pour la prononciation, l'enseignante apprend à dire des mots en peul. L'entremise du parolier permet à Simbad de comprendre la comptine et de faire quelques reprises en français. De cette manière, les rôles s'inversent et c'est Simbad qui apprend la langue, c'est ainsi qu'il a compté jusqu'à cinq. La grande majorité des réactions de Simbad porte sur la L1 (22 sur 25) : 11 validations, 9 répétitions et 2 commentaires en L1. Les trois réactions en L2 sont des répétitions, mais comme nous l'avons vu, parmi les répétitions en français, nombreuses sont celles (8 sur 11) qui ne font pas directement suite à une écoute du parolier.

**Tableau 91 : Réactions de Simbad lors de l'écoute des LH**

Simbad	SIM-fev20-LH
	11 valide LH 9 répète LH 2 commente LH 3 répète FE

### 8.3.4 Edin, de la mise en exergue de la L2 à la traduction

La langue première d'Edin est le bosniaque, toutes les traductions dans cette langue dans les paroliers ont été enregistrées par sa mère. L'écoute des paroliers se double alors pour lui d'une forte dimension affective. Nous avons observé de façon systématique les réactions d'Edin après l'écoute d'un enregistrement en bosniaque dans trois captations, une première en janvier 2019, au cours de son année de TPS, une seconde en juin de la même année, et enfin dans une vidéo prise un an et demi plus tard, en décembre 2020, alors qu'Edin est en MS.

#### 8.3.4.1 Observation des effets de l'écoute du bosniaque

Bien avant le début du recueil de données proprement dit, au cours de l'année de fabrication et d'expérimentation des paroliers, nous avons effectué une captation d'un moment de conte bilingue (EDI-jan19-LH). Edin a alors juste 3 ans. L'enseignante raconte *La moufle* en ponctuant le récit de traductions en bosniaque grâce au parolier. L'image est centrée sur Edin et son frère assis côte à côte. Sur les 7 minutes 27 de durée totale du récit, n'ont été transcrites que les 2 minutes 20, temps pendant lequel Edin réagit ; le reste du temps, il se contente d'écouter attentivement. Dans l'extrait transcrit, les autres élèves interviennent peu. Nous retranscrivons ci-dessous les moments où Edin s'exprime, ses interventions suivant toujours de près ou de loin une phase d'écoute en bosniaque. Pour une compréhension plus aisée, les traductions sont matérialisées par des surlignages de couleurs différentes.

18	*IPA:	[- bos] Jednom davno .
19	*MAR:	il était une fois (.) une petite grenouille .
20	*IPA:	[- bos] Jedna žaba .
21	*EDI:	0 (...) [- bos] žaba .
		(...)
25	*IPA:	[- bos] Žaba kaže .
26	*MAR:	la grenouille disait .
27	*EDI:	grenouille !
		(...)
29	*IPA:	[- bos] Ja sam hladna .
30	*MAR:	j'ai froid je tremble je grelotte !
31	*EDI:	+< 0 . <i>Edin ferme ses poings et serre ses bras contre son torse reprenant le geste que fait habituellement l'enseignante pour simuler le froid</i>
		(...)
40	*MAR:	il y avait aussi un petit lapin !
44	*IPA:	[- bos] Jedan zec je došao . (le lapin arrive)
45	*EDI:	+< 0 . <i>Edin lève la tête et regarde l'enseignante</i>
47	*MAR:	le lapin ?
48	*EDI:	oui <u>lapin</u> !
50	*MAR:	oui le lapin avec les grandes oreilles vous savez ?
51	*EDI:	<u>les oreilles</u> (.) xxx <u>lapin</u> ! <i>Edin mime les oreilles avec ses deux mains sur sa tête</i>
55	*MAR:	un petit lapin !
56	*EDI:	<u>petit lapin</u> !
58	*MAR:	+< il avait froid aussi !
59	*MAR:	il disait .
60	*EDI:	+< <u>petit lapin</u> ! (en détachant les syllabes avec une sorte de délectation)
63	*MAR:	il disait .
64	*IPA:	[- bos] Ja sam hladna .
68	*EDI:	+< xxx . <i>Edin mime le lapin en mettant ses deux mains devant ses épaules</i>
71	*MAR:	j'ai froid .
74	*EDI:	+< <u>lapin</u> ! <i>Edin mime le lapin avec ses mains, mais aussi en faisant mine de sauter en se soulevant du banc</i>



78	*MAR:	je grelotte !
79	*MAR:	il vit la moufle .
80	*EDI:	+< <b>c'est ma maman !</b>
81	*MAR:	il s'approcha .
82	*EDI:	+< <b>c'est ma maman !</b>

L'attention d'Edin s'éveille quand il entend *Il était une fois, puis grenouille* en bosniaque. Il répète les mots, l'équivalent linguistique de *grenouille* en bosniaque, puis il le redit en français. Il ne fait pas que des imitations verbales, mais aussi gestuelles : il mime le fait d'avoir froid avec le geste conventionnalisé dans la classe. Et à partir de l'instant où il entend en bosniaque que *le lapin arrive*, il fait plusieurs répétitions immédiates concernant le lapin et ses oreilles (extraits soulignés), accompagnant ces énoncés de gestes iconiques mimant le lapin. Et, enfin, pendant que l'enseignante continue de raconter, il dit à deux reprises : « c'est ma maman ! » (lignes 80 et 82) suivant une prosodie qui appuie sur l'adjectif possessif. Nous trouvons par ailleurs une autre occurrence de cette affirmation dans la captation ANJ-dec19-LH :

248	*IPA:	[- bos] jež .
249	*ABD:	[- bos] jež [=! crie] .
251	*MAR:	+< [- bos] jež .
253	*EDI:	<b>c'est ma maman .</b>

Manifestement, l'utilisation de sa langue familiale en classe ne laisse pas Edin indifférent, et ce sans doute d'autant plus que les énoncés en bosniaque ont été enregistrés par sa mère, ce qui leur confère une valeur affective forte. On peut noter cependant que son grand frère lui ne réagit pas, il est vrai que ce dernier a une personnalité beaucoup plus introvertie.

Comme nous l'avons vu plus haut, contrairement à d'autres enfants du corpus, et alors même qu'il a été pendant une année dans la même classe que son frère, ce qui aurait pu susciter un recours à la L1 au moins avec lui, Edin ne parle pas bosniaque en classe, et il ne produit pas non plus d'énoncés mixtes. Il semble avoir parfaitement compris que les personnes qui l'entourent en classe ne comprennent pas le bosniaque. Néanmoins, dans les captations avec L1, il accueille l'écoute des traductions avec un plaisir visible, comme on le voit dans cet extrait (EDI-mar20-LH) :

175	*IPA:	[- bos] jedna jabuka zelena .
176	*MAR:	[- bos] jabuka zelena .
178	*EDI:	oh encore .
179	%act:	avec un sourire de ravissement

Cinq mois plus tard, si l'on observe finement le déroulement du dialogue filmé dans EDI-jui19-LH, on constate que l'écoute en bosniaque suscite toujours une réaction chez Edin, et il réagit de diverses manières (quelquefois ces réactions se combinent). A huit reprises, il se contente d'accuser réception par un sourire, un regard de connivence, ou il approuve de la tête l'énoncé qu'il vient d'entendre.

Il fait une seule répétition immédiate en bosniaque :

80	*IPA:	[- bos] Gusjenica nije više gladna . ( <i>= la chenille n'a plus faim</i> )
81	*EDI:	[- bos] nije gladna . ( <i>= pas faim</i> )

Il produit par trois fois un énoncé autonome en français, suite ou non à une réaction de l'enseignante, comme dans les exemples qui suivent :

18	*IPA:	[- bos] Jedna gusjenica je previše gladna .
19	*EDI:	0. <i>il sourit</i>
21	*MAR:	qu'est-ce qu'elle fait ?
22	*EDI:	mange .

88 \*IPA: [- bos] Gusjenica nije više gladna .  
 89 \*EDI: 0 . *il secoue la tête en souriant*  
 92 \*EDI: a@fs plus mange .

95 \*IPA: [- bos] Ona odlazi svoje kući .  
 96 \*EDI: 0 . *il opine*  
 99 \*MAR: qu'est-ce qu'elle fait ?  
 100 \*EDI: a@fs maison .

A six reprises, il répète des énoncés en français après les commentaires de l'enseignante :

34 \*IPA: (...) [- bos] Ona jede trešnja .  
 35 \*EDI: 0 . *Edin écarte les deux mains de chaque côté de son visage comme pour*  
 38 *signifier « c'est comme ça » et il regarde l'enseignante en souriant*  
 40 \*MAR: elle l'a mangée !  
 41 \*EDI: **mangée** .

106 \*IPA: [- bos] Čekamo dugo dugo .  
 107 \*EDI: 0 . *Edin regarde Marie avec ce même sourire malin*  
 109 \*MAR: on attend (.) longtemps (.) longtemps !  
 110 \*EDI: +< (.) **on attend (...) longtemps** !

126 \*IPA: [- bos] Leptir izlazi iz svoje kući . (*Le papillon sort de sa maison*)  
 127 \*MAR: c'est qui lui ?  
 128 \*EDI: euh xxx . *il mime le papillon qui vole*  
 131 \*MAR: [- bos] leptir oui [- bos] leptir le papillon +/ .  
 132 \*EDI: **papillon** .  
 134 \*MAR: sort de sa maison .  
 135 \*EDI: **sort ə@fs maison** .

Dans ce dernier extrait, Edin et l'enseignante écoutent la phrase en bosniaque, puis ils échangent en français à propos de cet énoncé. Edin produit alors deux répétitions : « papillon » et « sort ə@fs maison ». Il semblerait que la situation d'écoute de la phrase en L1, assortie de l'étayage de l'enseignante suscitent les deux répétitions immédiates : la L1 permet d'attirer l'attention d'Edin sur le thème de l'échange, puis l'étayage procure les éléments linguistiques dont il a besoin, éléments qui pourront faire l'objet de reprises différées. Il se produit là une sorte de double étayage, à la fois par la médiation de la L1 et par le dialogue qui se construit entre l'enfant et l'adulte.

Les réactions de l'enfant sont conditionnées non seulement par l'écoute du parolier, mais aussi par les interventions de l'enseignante suite à cette écoute. Celles-ci sont également de plusieurs types :

- elle traduit ou commente en français
- elle interroge l'enfant à propos de l'énoncé
- elle répète tout ou partie de l'énoncé en bosniaque, le plus souvent elle extrait un ou deux mots.

L'utilisation du parolier lui permet ainsi d'extraire l'équivalent linguistique de *papillon* (dans l'extrait ci-dessus ligne 131) alors que le bosniaque est une langue qu'elle ne connaît pas ; elle va ensuite pouvoir l'insérer dans son discours et souligner ainsi le lexique à acquérir en français. C'est également ce qu'elle fait dans l'extrait ci-dessous dans des reprises différées des enregistrements :

155 \*MAR: comme [- bos] jabuka (.) la **pomme** ?  
 156 \*MAR: bleu comme +/ .  
 157 \*EDI: bleu comme .  
 159 \*MAR: comme [- bos] šljiva (.) la **prune** .  
 160 \*MAR: et **jaune** [- bos] žut comme (...) +/ .  
 161 \*EDI: (...) jaune .

163	*MAR:	la poire !
164	*EDI:	poire .
167	*MAR:	[- bos] kruška (.) la <b>poire</b> c'est [- bos] kruška ?
168	*EDI:	[- bos] kruška .

Ici l'enseignante met en lien les mots en caractères gras avec leur traduction en bosniaque, comme par exemple *jaune* et *žut*. Chaque intervention translingue de l'enseignante suscite alors une répétition par Edin du mot français - ou bosniaque dans un cas. Il semblerait donc que ce soit non seulement la présence de la L1 dans l'activité qui suscite plus de répétitions de la part d'Edin, mais aussi le comportement imitatif de l'enseignante suite à cette écoute.

Par ailleurs, comme dans la captation analysée plus haut concernant Simbad, on assiste alors à une sorte d'inversion des rôles où l'enseignante se montre comme une apprenante du bosniaque en même temps que l'enfant apprend le français, ce qui a potentiellement un effet sur la relation maître-élève et sur l'acquisition langagière de l'élève.

Un an et demi plus tard, en moyenne section, Edin a beaucoup progressé en français et il est alors capable de raconter dans cette langue.

Dans EDI-déc20-LH, il commente le parolier *Ma journée*, il raconte en français et écoute les traductions faites par sa maman, de sa propre initiative la plupart du temps. 14 énoncés en bosniaque sont écoutés grâce au parolier. Après ces énoncés, Edin fait une seule répétition en bosniaque, et encore est-elle sujette à discussion car il s'agit d'un emprunt au français :

132	*IPA:	[- bos] Idem u toalet .
133	*EDI:	[- bos] toalet .

Partout ailleurs, c'est-à-dire à 13 reprises, il commente en produisant une forme d'équivalent sémantique en français. Soulignons une difficulté qui est apparue en classe à l'utilisation du parolier *Ma journée* : tout a été traduit à partir d'énoncés en français à la première personne, nous avons pensé pertinent de fabriquer un parolier avec *je*, l'étape de l'acquisition du *je* étant importante en petite section. Or, dans le dialogue avec les élèves, il est toujours fait mention du petit garçon désigné à la troisième personne<sup>241</sup>, ce qui explique le décalage entre la traduction littérale et le commentaire proposé par l'enfant dans le tableau ci-dessous.

Examinons les réactions d'Edin à la suite de chaque écoute des énoncés en bosniaque (la traduction des énoncés du parolier<sup>242</sup> figure en italiques et entre parenthèses). Nous commentons certaines des propositions de « traductions » d'Edin.

23	*IPA:	(...) [- bos] probudio samse . <i>(Je me suis réveillé)</i>	
24	*EDI:	il se réveille .	
27	*IPA:	[- bos] ustajem . <i>(Je me lève)</i>	Edin ne sait pas comment l'exprimer verbalement, il produit un geste qui infléchit le sens, et permet de le rapprocher de <i>se lever</i> .
28	*EDI:	il se réveille encore .	
30	%act:	Edin s'étire comme sur l'image	
86	*IPA:	(...) [- bos] završio sam moj toalet . <i>(J'ai fini ma toilette)</i>	Sa traduction est tout-à-fait exacte. Mais elle ne correspond pas à ce que l'enseignante attend dans la mesure où la traduction demandée était : « Je fais ma toilette ».
87	*EDI:	il a fini son toilette .	
89	%act:	il fait mine de se frotter le visage	

241 Nous avons pensé à un moment qu'il pourrait être alors judicieux de systématiquement passer par : « il dit : .... », mais cela devenait compliqué, car on utilisait alors du discours indirect et les enfants n'en étaient pas là dans leur développement langagier.

242 Il ne s'agit de la phrase qui a été donnée à traduire à la maman, mais d'une re-traduction de la phrase enregistrée par elle. En effet, nous nous sommes rendu compte que les traductions n'étaient pas toujours très précises, ne respectant pas toujours le temps de conjugaison, ni même la sémantique. Ce que nous avons besoin de savoir dans cette analyse, c'est de quel sens part Edin pour fonder ses commentaires.

99 *IPA:	(..) [- bos] Oblačim se . ( <i>Je m'habille</i> )	Là il ne traduit pas mais décrit l'illustration du parolier.
100 *EDI:	il prend son pantalon .	
102 %act:	il mime le fait de mettre un pantalon	
107 *IPA:	(...) [- bos] ja Idem u školu . ( <i>Je vais à l'école</i> )	Il hésite sur le mot « école », que probablement il connaît pourtant.
108 *EDI:	il va à l'é +/.	
112 *IPA:	[- bos] Šlušam jedno historju . ( <i>J'écoute l'histoire</i> )	Il s'agit là bien plutôt d'une description de l'illustration, et Edin se débrouille avec ce qu'il sait. Et cela suscite ensuite un échange avec l'enseignante en vue de trouver comment le dire.
113 *EDI:	il (.) il fait un livre .	
137 *IPA:	(...) [- bos] Ja perem ruke . ( <i>Je me lave les mains</i> )	Edin se trompe d'expression figée, alors que « se lave les mains » est utilisé quotidiennement à l'école lors de chaque passage aux toilettes et qu'il ne peut ignorer cette collocation.
138 *EDI:	il brosse les (..) dents .	
140 %act:	il se frotte les mains	
156 *IPA:	[- bos] Jedem . ( <i>Je mange</i> )	
157 *EDI:	il mange .	
160 *IPA:	(...) [- bos] Kupamse . ( <i>Je me baigne</i> )	Il se rend compte qu'il lui manque un mot <sup>243</sup> , il s'interrompt, puis essaie de l'exprimer avec ce qu'il sait.
161 *EDI:	ə@i (...) il se +/.	
164 *MAR:	qu'est-ce qu'il fait alors ?	
165 *EDI:	il fait (..) il est où dans l'eau .	
168 *IPA:	(...) [- bos] Jasam umoran . ( <i>Je suis fatigué</i> )	
169 *EDI:	il il veut dormir .	
170 *MAR:	a@i oui il est fatigué .	
171 *IPA:	(...) [- bos] Idem u krevet . ( <i>Je vais au lit</i> )	
172 *EDI:	il est (.) son livre .	
173 *MAR:	comment tu dis ?	
174 *EDI:	il va a@fs son lit .	
179 *IPA:	[- bos] Ja spavam . ( <i>Je dors</i> )	C'est curieux, car il connaît pourtant le verbe <i>dormir</i> , mais la forme <i>dort</i> n'apparaît pas dans nos captations avant juin 2021.
180 *EDI:	il il fermer ça (.) .	
182 %act:	il désigne ses deux yeux puis les ferme ostensiblement	
183 *MAR:	il a fermé ses yeux ?	
184 *EDI:	oui fermé ses yeux .	

Les énoncés produits par Edin sont des commentaires portant sur l'énoncé en bosniaque et/ou sur l'illustration du parolier. Dans le flot de l'échange, cela peut ressembler à des traductions, mais dans certains cas, il est manifeste qu'il s'agit plutôt de descriptions d'images. Cependant, il s'agit bien d'une mise en relation d'énoncés qui sont issus de langues différentes mais dont la sémantique est proche, ce qui montre qu'Edin a parfaitement compris qu'il existe des correspondances sémantiques entre la L1 et la L2, or lors du même type d'activité un an et demi plus tôt (voir analyse EDI-jui19-LH plus haut), ce type de réaction n'apparaissait qu'une seule fois dans :

88 *IPA:	[- bos] Gusjenica nije više gladna .
89 *EDI:	0 . <i>il secoue la tête en souriant</i>
92 *EDI:	a@fs plus mange .

243 Dans le film précédent (201103-05), il avait dit « c'est la douche » ou « il se douche », mais ces deux énoncés étant très proches phonétiquement il est difficile de se prononcer.

Quand Edin ne sait pas produire des équivalents linguistiques proches, parce qu'il n'a pas encore acquis le vocabulaire spécifique, il se débrouille avec ce qu'il sait et propose quelque chose d'approchant avec ce dont il dispose et l'adjonction éventuelle d'un geste. L'expression de l'énoncé peut alors nécessiter plusieurs tentatives et/ou s'insérer dans des échanges étayants avec l'adulte.

Ainsi, l'écoute en L1 ne joue pas le même rôle dans les trois temps observés :

**Tableau 92 : Evolution des réactions d'Edin lors de l'écoute des LH**

Edin	EDI-jan19-LH	EDI-jui19-LH	EDI-déc20-LH
	1 répète LH 2 locuteur 7 répète FE	8 valide LH 1 répète LH 6 répète FE 3 commente FE	1 répète LH 13 commente FE

Plus le temps passe, moins Edin se focalise sur la L1 elle-même, et plus il s'intéresse plutôt à sa traduction en L2.

### 8.3.4.2 Comparaison des répétitions dans les deux types d'activités

Examinons les différences dans les interactions d'Edin selon que la L1 est présente dans l'activité ou non. Le tableau ci-dessous permet de comparer les situations avec L1 avec celles qui sont en français seulement (renvoi tableau complet annexe 5).

**Tableau 93 : Comparatif des paramètres par type d'activité – Corpus d'Edin**

EDIN	Période 1 Mai-juin 2019		Période 2 Mars 2020		Période 3 Décembre 2020	Période 4 Mai 2021
	LH	FE	LH	FE	LH	FE
<b>LME</b>	1.722	1.941	2.059	2.313	3.205	4.700
<b>Gestes</b>	16	8	7	5	18	11
<b>Répétitions</b>	9	3	13	3	10	3

Edin fait globalement plus de gestes dans les activités comprenant la L1, comme si la présence du bosniaque l'incitait à s'exprimer davantage. Mais le phénomène le plus frappant dans ce comparatif concerne la quantité de répétitions. Dans les activités avec L1, Edin fait nettement plus de répétitions que dans les situations en L2 uniquement. Et ces répétitions portent essentiellement sur des énoncés en français, il en fait en revanche assez peu en bosniaque.

Le constat d'une abondance de répétitions en français dans les situations comprenant le bosniaque nous a interrogée, et nous a conduite à examiner plus attentivement les interactions qui suivaient l'écoute des enregistrements en L1 et à étudier les réactions d'Edin.

Nous avons procédé à une comparaison détaillée des situations avec et sans bosniaque pour mieux cerner la nature des répétitions prononcées par Edin. Un premier tableau indique le nombre de répétitions dans chaque langue, tandis qu'un deuxième décrit le type de répétitions produites par Edin.

**Tableau 94 : Nombre de répétitions – comparaison situations FE / LH**

Activités en français	Activités avec LH
<b>EDI-mai19-FE</b> 3 en français (1 à 2 mots)	<b>EDI-jui19-LH</b> 7 en français (1 à 2 mots) 2 en bosniaque
<b>EDI-mar20-FE</b> 3 en français (3-4 mots)	<b>EDI-mar20-LH</b> 10 en français (longueur variable) 3 en bosniaque
	<b>EDI-déc20-LH</b> 9 en français (lexique) 1 en bosniaque
<b>EDI-mai21-FE</b> 3 en français	

Ce premier tableau fait apparaître une différence quantitative, nous observons plus précisément la forme de ces répétitions :

**Tableau 95 : Détail des répétitions/reprises – comparaison situations FE / LH**

Activités en français	Activités avec LH
<b>EDI-mai19-FE</b> <b>3 répétitions en français :</b> de 1 à 2 mots, nécessaires pour raconter : « elle mange » « la poire » « cerise »	<b>EDI-jui19-LH</b> <b>7 répétitions en français :</b> de 1 à 2 mots, nécessaires pour raconter. es mots sont introduits par l'écoute du bosniaque, comme par exemple les mots <i>papillon</i> et <i>maison</i> (voir p 325) Le bosniaque peut jouer aussi un rôle sous une autre forme : Edin répète le mot en français, suite à la mise en lien des mots dans les deux langues par l'enseignante (voir exemple de <i>jaune</i> p. 325).  <b>2 répétitions en bosniaque</b> , une après l'ipad, l'autre après une interaction bilingue de l'enseignante
<b>EDI-mar20-FE</b> <b>3 répétitions</b> en français, un peu plus longues : - 2 répétitions complètes : « une poire jaune » « il s'est envolé », reprise de l'énoncé d'une camarade - une extension : « un papillon gros ! »	<b>EDI-mar20-LH</b> <b>10 répétitions en français</b> dont : - 5 de 1 à 2 mots, dont 2 différées, et 3 après une camarade - 4 plus longues, des extensions, dans lesquelles il fait des essais de constructions - une reprise pour confirmer la traduction de l'enseignante : 87 *MAR: [- bos] crvena (.) rouge ? 89 *EDI: oui rouge .  <b>3 répétitions en bosniaque :</b> l'enseignante énonce les couleurs du papillon, les répétitions d'Edin marquent son assentiment : 313 *MAR: [- bos] zelen ? 314 *EDI: [- bos] zelen . 316 %act: il hoche la tête 318 *MAR: [- bos] plav ? 319 *EDI: [- bos] plav . 321 %act: avec un grand sourire 322 *MAR: [- bos] crven . 323 *EDI: [- bos] crven . 325 *MAR: c'est comme ça qu'on dit en bosniaque ? 326 *EDI: oui .

	<p><b>EDI-déc20-LH</b>  <b>9 répétitions en français</b> qui servent principalement à l'acquisition du vocabulaire, mais le lexique est désormais inséré dans des phrases, comme le <i>pain</i> et le <i>beurre</i> :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>68 *EDI: du pain ça ?  70 %act: il montre le pain étonné  72 *MAR: +&lt; ouais et ça ?  73 *EDI: ça !  74 *MAR: tu sais ça on le met sur le pain .  76 %act: Marie fait le geste de tartiner  77 *MAR: c'est du beurre .  78 *EDI: c'est du beurre .</p> </div> <p>Elles peuvent servir aussi à l'acquisition d'une structure :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>80 *MAR: et tu vois la maman elle met du beurre sur le pain .  81 *MAR: c'est des tartines .  82 *EDI: elle met du beurre là .</p> </div> <p><b>1 répétition en bosniaque :</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>132 *IPA: [- bos] Idem u toalet .  133 *EDI: [- bos] toalet .</p> </div> <p>Mais est-elle une reprise, ou une traduction en français ?</p>
<p><b>EDI-mai21-FE</b>  <b>3 répétitions en français</b>  pour le lexique ou la syntaxe</p>	

Il semblerait bien que les incursions du bosniaque permettent d'amener le lexique en français. La médiation de la L1 suscite plus de répétitions en français et par conséquent sans doute de plus grandes chances que celles-ci aboutissent à une appropriation.

## 8.4 Les enfants L2P : synthèse

Ces 4 enfants n'ont pas tous la même attitude face à l'écoute des L1, mais cependant elle ne les laisse jamais indifférents, tout du moins au début, et surtout si les traductions sont portées par la voix d'un parent (Edin et Simbad). Dans les premiers temps, cette écoute aide à la compréhension de l'activité en français et génère de l'engagement chez tous. Ce type d'activité, en reconnaissant la L1 de l'enfant lui donne aussi une autorisation tacite à s'exprimer et à utiliser la langue en classe. Il semblerait d'ailleurs que, chez certains enfants, les activités incluant la L1 suscitent plus de répétitions en L2.

Par ailleurs, l'attitude de chacun de ces enfants face aux énoncés en L1 évolue dans le temps. Anja ne réagit qu'au temps 1, puis elle ignore le plus souvent l'écoute des traductions. Nous n'avons pas pu observer l'évolution des réactions de Simbad. Quant à Zakaria et Edin, ils manifestent leur intérêt par des attitudes différentes, mais on peut noter qu'avec le temps, leurs réactions se focalisent de moins en moins sur la L1 en elle-même pour se reporter vers la L2. L'utilisation des paroliers permet d'isoler des éléments linguistiques de la L1 en les reliant à leurs équivalents en L2, établissant ainsi des ponts entre les langues, aidant les enfants à comprendre qu'il est possible d'exprimer des choses similaires par des énoncés différents.

Les enfants L2P observés sont amenés à devoir interagir dans une langue nouvelle et se l'approprier dans un même mouvement. Les stratégies mises en œuvre, à la fois sociales et cognitives (Wong Fillmore 1979), peuvent être tout-à-fait similaires à celles utilisées pour l'acquisition de la L1, comme l'appui sur le contexte, le multimodal et l'étayage de l'adulte. Des compétences langagières déjà construites en L1 sont réutilisées en vue de l'acquisition du français, à savoir une connaissance des règles conversationnelles, une compréhension des situations narratives, une mémoire verbale entraînée et des compétences phonologiques, une connaissance du monde et des concepts déjà construits en L1. Ces habiletés correspondent à celles énoncées par Cummins (2005) comme appartenant à la « common underlying proficiency ». Ces enfants ont également recours aux ressources linguistiques dont ils disposent dans d'autres langues.

Nous avons aussi montré que tous construisent le français en suivant des processus et des étapes de progression similaires, même si chaque parcours acquisitionnel montre des particularités. Ces étapes et processus de construction du français sont analogues à ceux observés en L1 par la linguistique de l'acquisition (Canut et al. 2012), les théories basées sur l'usage (Tomasello 2015 ; Dabrowska et Lieven 2005) et à ceux observés en L2 pour des enfants de moins de 6 ans apprenant l'anglais dans le préscolaire (Wong Fillmore 1979 ; Tabors 1997/2008). Nous avons observé des essais de constructions ne correspondant pas à la formulation native, ils peuvent être interprétés aussi bien comme des effets de transferts de L1 vers L2, que comme des tâtonnements inhérents au processus d'acquisition (Leroy-Collombel et Morgenstern 2017).

Enfin si ces quatre enfants L2P manifestent des attitudes différentes face à l'écoute des L1, pour tous, les réactions évoluent avec le temps : ils commencent par montrer d'une manière ou d'une autre qu'il s'intéressent à la L1 elle-même, pour ensuite se concentrer plus sur la L2 et ses équivalences de sens avec la L1. En effet, au début, la L1 leur est plus facilement accessible, ils la reconnaissent et se focalisent sur elle. Ils montrent alors plus d'engagement et de sécurisation linguistique que dans les activités sans L1 et ils s'expriment davantage, ce qui ne peut manquer d'avoir un impact sur l'appropriation d'éléments de français. D'ailleurs, nous avons montré que l'écoute des paroliers pouvait susciter des répétitions en LH, mais aussi plus de reprises d'éléments du français, nous l'avons observé en particulier chez Edin et Simbad. Ensuite, une fois qu'ils ont commencé à parler français, alors les enfants peuvent commencer à observer cette langue et à la considérer dans ses relations sémantiques avec la langue première. Le but de l'enseignante quand elle met en œuvre l'écoute des paroliers est d'amener les enfants à mettre les langues en relation et à observer les passerelles qui existent entre elles. Son mode d'étayage vise à attirer leur attention sur ces liens sémantiques entre L1 et L2. Nos analyses montrent que cette proposition didactique permet effectivement aux enfants de comprendre que des énoncés de différentes langues peuvent être équivalents du point de vue du sens, cette observation des langues va aider ces jeunes enfants à accéder à une conscience de type métalinguistique.



# 9 Les enfants 2L1

Les quatre enfants étudiés dans cette section ont été exposés à deux langues dans leur environnement familial : une langue héritée et le français, toutes les deux en langage adressé par au moins un membre de la famille. Ils grandissent dans un environnement bilingue, au contact de deux L1, le français et une langue de migration, mais les taux d'exposition à chacune de ces langues sont variables et les pratiques langagières diverses. A leur entrée à l'école, ces enfants avaient entendu parler français en tant que langue adressée, mais ne le parlaient pas forcément. L'entrée à l'école modifie les taux d'exposition respectifs de chaque langue en faveur du français qui peut alors devenir dominant.

Ces enfants, à l'exception de Yasar, ont été scolarisés en TPS et ont donc déjà bénéficié d'une année d'exposition scolaire au français avant d'arriver dans la classe où a eu lieu l'expérimentation. Par ailleurs, Yasar a bénéficié de moins d'exposition aux paroliers et au FE que les autres, n'étant scolarisé qu'à mi-temps. Leur niveau de développement langagier, dans l'une ou l'autre langue, est très hétérogène au début de l'observation. Deux groupes se dégagent nettement en regard de leur stade d'acquisition du français dans la première période d'observation :

- Yasar et Abdallah, pour qui la LME des premières captations est inférieure à 2, le nombre de types de mots inférieur à 20. Par ailleurs, leurs gestes co-verbaux sont en très grande majorité déictiques, les premiers gestes produits, dénotant un appui fort sur la situation.

- Houria et Lilia, dont la LME du début est supérieure ou égale à 3, et le nombre de types de mots avoisine les 30. Elles produisent peu de gestes, peu de déictiques, mais plus d'iconiques, gestes qui apparaissent après les déictiques.

Dans une première partie, nous nous demanderons si les stratégies développées par ces enfants pour communiquer et s'appropriier le français diffèrent de celles des enfants L2P. Nous examinerons ensuite dans le détail la façon dont ils procèdent pour construire la langue. Et enfin, nous porterons notre attention sur les effets provoqués chez eux par l'écoute des paroliers.

## 9.1 Les stratégies d'appropriation du français

Les stratégies d'apprentissage du français des enfants 2L1 de notre corpus présentent moins d'unité que celles observées chez les enfants L2P. Un exemple tiré du corpus d'Abdallah illustrera le type de stratégie utilisé par le premier groupe, tout à fait analogue à celles dont usent les enfants L2P. Puis nous montrerons à partir de quelques exemples que Houria et Lilia, étant entrées dans le français plus tôt, en sont à un stade ultérieur de complexification de la syntaxe.

### 9.1.1 L'appui sur la situation et le rôle des déictiques : Abdallah

Dans la captation ABD-mar20-FE, Abdallah raconte l'histoire de la chenille avec le sac à raconter, et aidé par l'enseignante. Voici un extrait de cette narration. Nous avons codé les gestes en les écrivant en italiques à la suite de l'énoncé, et surligné la description de ces gestes selon leur fonction : **déictiques**, **iconiques**, **emblèmes**. Certains mots, mots déictiques ou mots comme oui ou non, apparaissent souvent en binôme avec les gestes

correspondants : *ça* avec un geste de pointage ; *oui* avec un geste de la tête pour acquiescer. Ils ont été mis en caractères gras et surlignés à l'aide des mêmes couleurs que les gestes.

26	*MAR:	alors qu'est-ce qu'elle fait ta chenille ?
27	*ABD:	α@fs mangé [vev] .
29	*MAR:	elle mange ?
30	*ABD:	<b>ça</b> lα@fs mange . <b>il montre la cerise</b> <sup>244</sup>
34	*MAR:	qu'est-ce qu'elle mange ?
35	*ABD:	et <b>ça</b> lα@fs va manger . <b>il montre à nouveau la cerise</b>
37	*MAR:	comment ça s'appelle ?
38	*ABD:	α@fs mangé [lekaməva] <b>lui</b> va va va manger . <b>il regarde et actionne la chenille</b>
42	*MAR:	la cerise ?
43	*ABD:	+< xxx . <b>il opine</b>
46	*MAR:	elle mange la cerise ?
47	*ABD:	<b>oui</b> . <b>il opine</b>
48	*MAR:	allez vas-y !
49	*ABD:	0 [=! bruits de bouche] . <b>il mime l'action : la chenille mange la cerise</b>
52	*MAR:	et ensuite ?
53	*ABD:	<b>oui</b> . <b>il opine</b>
54	*MAR:	oui .
55	*MAR:	qu'est-ce qu'elle mange ?
56	*ABD:	<b>ça</b> [- rnm] papay . (traduction: pomme) <b>il montre un fruit sur la table</b>
59	*MAR:	[- rnm] pruška (.) la poire ?
60	*ABD:	<b>oui</b> . <b>il opine</b>
61	*MAR:	alors vas-y !
62	*ABD:	0 . <b>il mime l'action : la chenille mange la poire</b>
65	*MAR:	elle se régale miam@o miam@o miam@o !
66	*ABD:	<b>ça</b> c'est xxx . <b>il montre un autre fruit sur la table</b>
69	*MAR:	la prune ?
70	*ABD:	<b>oui</b> . <b>il opine</b>
72	*MAR:	alors vas-y elle mange la prune .
73	*ABD:	<b>oui</b> . <b>il opine</b>
75	*MAR:	m@i et puis ?
76	*ABD:	<b>ça</b> . <b>il pointe le dernier fruit</b>
79	*MAR:	elle mange la (..) pomme .
80	*ABD:	pomme .
82	*MAR:	d'accord et puis ?
83	*ABD:	ε@fs mangé .
84	*MAR:	+< elle a bien mangé !
85	*ABD:	<b>oui</b> bien mangé ! <b>il pose sa main sur son ventre</b>
89	*MAR:	oui elle n'a plus faim (..) et elle a beaucoup grossi !
90	*ABD:	<b>oui</b> . <b>il opine</b>
92	*MAR:	et alors ?
93	*MAR:	elle est fatiguée .
94	*ABD:	<b>oui</b> . <b>il opine</b>
95	*MAR:	alors elle rentre dans sa maison .
96	*ABD:	<b>oui</b> va rentrer ð@fs maison .
<i>L'enseignante met la chenille dans le sac-cocon</i>		
101	*ABD:	regarde <b>c'</b> est [vevð] . <b>il montre le sac-cocon</b>
105	*MAR:	c'est fini ?
106	*ABD:	<b>oui</b> . <b>il opine</b>

Abdallah use de nombreux gestes co-verbaux : 6 déictiques, 4 iconiques et 9 emblèmes. Dans un énoncé d'Abdallah de cette même captation, on observe même la mise en œuvre d'une compétence de narration presque uniquement gestuelle : dans cet extrait (section 5.1.5.3), les gestes racontent une histoire beaucoup plus longue que la seule production linguistique « ε@fs va venir le papillon » et l'action est mimée par l'enfant dans une suite de quatre gestes iconiques ou représentationnels.

244 Abdallah a mis sa main dans la marionnette-gant de la chenille et c'est de cette main, c'est-à-dire de la tête de la chenille, ou avec l'index de l'autre main, qu'il désignera la plupart du temps les objets posés sur la table.

113	*ABD:	ε@fs va venir le papillon xxx [=! bruits de bouche].
114	%pho:	ε va vəni læ kəpijʃ X
115	%gpx:	BSI BSI BSI BSI
116	%act:	sa main marche sur la table, elle attrape quelque chose, le
117		malaxe, puis le porte à sa bouche (ABD-mar20-FE)

Les gestes co-verbaux sont souvent accompagnés de mots : ainsi, les gestes déictiques sont systématiquement liés à un mot déictique, la plupart du temps le pronom *ça*, mais on compte aussi une occurrence de *lui*. De même, concernant les emblèmes, gestes et mots (*oui*) vont généralement de pair. Les déictiques servent souvent à remplacer du lexique absent, en particulier le nom des fruits : le rôle conjoint geste/mot remplace le mot ignoré et appelle sa verbalisation par l'interlocuteur. Abdallah attend de l'enseignante qu'elle lui procure ces mots, ce qu'elle ne fait généralement pas immédiatement, espérant qu'il finisse par s'en souvenir, mais cela ne se produit qu'une seule fois. Comme les enfants L2P quand ils commencent à entrer dans le français, Abdallah s'appuie beaucoup sur la situation d'énonciation, sur la multimodalité et sur l'étayage de l'adulte pour s'exprimer. Comme Edin (section 8.1.3), Abdallah essaie de susciter l'aide de l'enseignante pour qu'elle verbalise pour lui. Cependant, même si la LME ne dépasse pas 2,346, il parvient à « raconter », ce qui dénote une compréhension de la situation et une compétence narrative qu'aucun enfant en début d'acquisition L1 avec une LME équivalente ne manifesterait, car il est capable, si ce n'est de raconter verbalement parce qu'il n'a pas les mots ou qu'ils sont peu compréhensibles, de comprendre et organiser un récit, ce qui indique une certaine maturité langagière.

Dans les premières captations, Yasar, lui aussi s'appuie beaucoup sur le contexte pour s'exprimer, au moyen de gestes déictiques et de l'utilisation de l'énoncé « regarde » : on en relève 2 occurrences dans YAS-sept19-FE, 3 dans YAS-mar20-FE, 4 dans YAS-mar20-LH, et 4 dans YAS-sep20-LH.

### 9.1.2 Appropriation d'une structure par Houria

Dans le groupe dont la LME est supérieure à 3, formé de Lilia et Houria, en revanche, l'appui sur le contexte n'est plus nécessaire, la syntaxe plus élaborée permet de décontextualiser.

Dans les deux captations de mars 2020 qui ont eu lieu le même jour (HOU-mar20-LH et HOU-mar20-FE), on assiste à des essais de construction de la structure « c'est la même chose que ». Voici l'échange qui a lieu dans la première captation entre Houria, Jahid et l'enseignante :

MAR:	le poireau c'est pas du tout comme ça !
HOU:	oui c'est pas comme ça .
MAR:	regardez c'est pas du tout la même chose ! ( <i>montrant une image de poireau</i> )
JAH:	oui .
MAR:	la poire et le poireau .
MAR:	c'est pas pareil .
HOU:	y a pas la même .
JAH:	y a pas la même .
MAR:	+< non c'est pas du tout pareil (..) on est d'accord !
MAR:	(...) c'est pas la même chose ! (HOU-mar20-LH ; 119-132)

Un peu plus tard, les deux enfants s'essaient à nouveau à exprimer une comparaison :

MAR:	alors ce papillon (..) il est beau ce papillon !
HOU:	elle est la même des pommes !
MAR:	la même couleur que les pommes .

JAH: elle a des des points xxx .  
(...)  
MAR: ça c'est la couleur de la poire pas du poireau .  
HOU: c'est la la même chose . (*de ses deux index elle montre les deux taches jaunes symétriques du papillon*)  
HOU: c'est la la même +/ .  
JAH: +< la même chose la même les pommes . (*même geste qu'Houria sur les deux taches rouges*)  
(HOU-mar20-FE ; 114-133)

À ce stade, Houria - comme d'ailleurs Jahid, dont nous parlerons dans le chapitre prochain - est en capacité d'analyser les énoncés entendus et d'en réutiliser des composants, ce qui dénote un usage « créatif » de la langue.

Le corpus de Lilia n'offre pas la possibilité d'observer l'évolution d'une structure, mais deux énoncés qu'elle prononce au cours de la première période peuvent suffire à montrer qu'elle construit déjà des phrases : « la copine de papa elle va nager » (LIL-sep19-FE, 77) et dans : « parce que encore tout petit le bébé » (LIL-oct19-LH, 140).

Ainsi les stratégies mises en place par Abdallah et Yasar sont analogues à celles utilisées par les enfants L2P, tandis que celles observées chez Houria et Lilia indiquent un stade de développement langagier plus avancé et, nous le verrons, plus proche de celui observé chez les enfants au français L1, qui seront présentés dans le prochain chapitre.

## 9.2 Le développement du français pour Yasar et Abdallah

Contrairement aux enfants L2P, lorsqu'ils arrivent dans la classe, Yasar et Abdallah comprennent le français et s'expriment déjà un peu. Tous deux ont des difficultés de prononciation, et leurs productions sont souvent difficiles à comprendre - elles ont été de ce fait difficiles à transcrire. Cette section se concentre sur l'acquisition du français. Cependant le développement de Yasar en français constitue un cas particulier dans la mesure où il s'exprime souvent dans un parler mixte.

### 9.2.1 Yasar, une acquisition en mode bilingue

Les vidéos choisies pour observer le développement langagier de Yasar s'étendent sur une durée de 21 mois, et représentent cinq périodes : septembre-octobre 2019, mars 2020, septembre 2020, décembre 2020 et mai 2021 (section 4.5.1, tableau 23).

Contrairement aux autres études, il nous aurait été difficile de séparer les langues dans les productions de Yasar, dans la mesure où il produit un grand nombre d'énoncés mixtes. Il n'y a que dans la première période qu'il sépare les deux langues, mais ensuite elles sont sans cesse mêlées dans son discours. Nous en tiendrons compte dans notre analyse de l'évolution du français, qui reprend trois phases successives : une première phase (les périodes 1 et 2) pendant laquelle Yasar garde les deux langues séparées, et ne dit des mots arabes que sous forme de reprises ; une phase de transition (la période 3) avec moins de reprises mais de plus en plus de productions spontanées en arabe ; une troisième phase (les périodes 4 et 5) où les constructions mêlent les deux langues.

### 9.2.1.1 Une première phase de séparation des langues

La première année, c'est-à-dire les 6 premiers mois, jusqu'au premier confinement, Yasar sépare les deux langues dans ses productions. Nous en faisons donc une analyse séparée. Notons que pendant la première période (septembre-octobre 2019), les enfants sont nombreux autour de la table, et qu'ils disposent de moins d'opportunités pour s'exprimer ; Yasar participe par moments, mais il est souvent distrait. En revanche les activités filmées en mars 2020 concernent seulement deux autres enfants, Yasar s'exprime alors plus.

Le tableau ci-dessous recense les premiers énoncés spontanés d'au moins deux mots qui ne sont pas des redoublements d'un même mot. Il se trouve en effet que Yasar a coutume d'allonger ses énoncés en répétant le même mot, comme dans cet exemple : « vole vole » (YAS-mar20-FE ; 196) ; 7 exemples de ce type figurent dans les captations de mars.

**Tableau 96 : Inventaire des énoncés spontanés de Yasar (périodes 1 et 2)**

<b>Période 1 Septembre-Octobre 2019</b>	<b>Période 2 Mars 2020</b>
<b>YAS-sep19-FE (LME : 1,9)</b> 82 xxx il est là Lulu . 96 c'est moi dedans ! 113 0 [=! petits bruits] . 126 elle marche . 129 la tortue elle marche regarde . 147 et Lulu .	<b>YAS-mar20-FE (LME : 2,7)</b> 26 ε@fs bonne . 30 non pas elle non non non pas elle non ! 81 et celle-là ? 130 ah des yeux . 134 a@fs fermé ? 159 pas c'est la chenille xxx . 165 regarde là c'est rouge ! 169 rouge (.) elle est rouge !
<b>YAS-oct19-LH (LME : 1,6)</b> 83 al@fs est là chien xxx . 86 écoute maîtresse ! 92 oui xxx ça chien !	<b>YAS-mar20-LH (LME : 2,2)</b> 128 maîtresse yyy c'est pomme . 202 a@i c'est toi ? 212 attends c'est toi . 255 il est bleu ! 273 là (.) moi ? 290 euh voilà rouge .

A l'examen des premières captations, il semble que Yasar ait déjà une connaissance minimale du français quand il commence sa scolarisation. Contrairement à Zakaria, il ne décroche pas des activités quand tout est en français, et il répond quand on lui parle. Et, par ailleurs, il produit des phrases « inédites » que rien dans les interactions précédentes ne peut lui permettre de produire, comme par exemple : « c'est moi dedans ! » (YAS-sep19-FE ; 96). Ainsi, il lui serait impossible de produire d'emblée dès la rentrée de PS un énoncé aussi long que « la tortue elle marche regarde » (YAS-sep19-FE ; 129) s'il n'avait pas bénéficié d'une exposition au français auparavant, ce qui est confirmé par les dires de la mère (section 7.3.1).

Yasar construit des phrases simples en français, dont quelques constructions avec la copule. Parmi les marqueurs utilisés figurent peu de déterminants, mais un certain nombre de pronoms (il, elle, celle-là, toi, moi). L'essentiel des productions correspond à des actes de désignation ou de dénomination de personnages ou objets présents dans la situation. Il marque la référence de différentes manières, le tableau ci-dessous liste dans la première ligne les constructions qu'il utilise pour exprimer la référence, puis schématise les différentes formes observées :

Tableau 97 : Constructions marquant la référence chez Yasar (périodes 1 et 2)

Période 1 Septembre-Octobre 2019	Période 2 Mars 2020	
al@fs est là chien xxx . xxx il est là Lulu . c'est moi dedans ! oui xxx ça chien !	maîtresse yyy c'est pomme . a@i c'est toi ? attends c'est toi . là (.) moi ? regarde là c'est rouge ! euh voilà rouge . <i>Négation</i> pas c'est la chenille xxx . non pas elle	
<b>Il est là X/nom</b> <b>ça + nom</b> <b>c'est + pronom</b>	<b>(regarde là) c'est {</b> <b>là + pronom</b> <b>voilà + nom</b>	<b>(dét.) nom</b> <b>pronom</b> <b>adjectif</b>  <b><i>Négation</i></b> <b>PAS c'est + det. + nom</b> <b>non PAS pronom</b>

Yasar utilise plusieurs types de formes présentatives : *c'est, là, il est là, ça, regarde, voilà*. Il commence également à construire la référence sous la forme négative.

Lors de ces deux premières périodes, Yasar n'utilise pas l'arabe de façon spontanée dans les captations FE, mais il fait quelques répétitions dans cette langue dans les captations d'activités avec LH (YAS-oct19-LH et YAS-mar20-LH). En mars, il éprouve parfois des difficultés à prononcer l'arabe - le français aussi d'ailleurs, ces deux langues étant en cours d'apprentissage. On le voit ici améliorer progressivement la prononciation de « taouilen » dont la prononciation correcte est [tawilɛn] :

218	*IPA:	[- ara] nahnou nantadher taouilen taouilen .
219	*MAR:	on attend longtemps .
220	*YAS:	e@i [- ara] yyy . [e tatatawivotawi]
223	*MAR:	+< longtemps [- ara] taouilen taouilen .
224	*YAS:	e@i [- ara] taouilen . [tabqilɛ]
226	*MAR:	écoute .
227	*IPA:	[- ara] nantadher taouilen taouilen .
228	*YAS:	[- ara] taouilen t@fs taouilen . [tawilɛ tawilɛ]

Manifestement, il comprend ce qu'il répète et il est en mesure d'extraire des mots des énoncés entendus comme par exemple *faracha* (le papillon), qu'il dit [fawasa]. Il le prélève de la phrase « el faracha takhoujou men manzilaha » (ligne 259) et le dit tout en désignant le papillon du doigt, c'est manifestement un mot qu'il connaît.

### 9.2.1.2 Une phase de transition

En septembre 2020 (période 3), Yasar commence à utiliser l'arabe de façon spontanée. Il continue également à progresser en français comme en témoignent ces deux énoncés longs :

« e@fs poire jaune c'est bon » (YAS-sep20-FE ; 41)

« regarde ici (.) la belle coccinelle des yeux » (YAS-sep20-LH ; 148)

À cette époque-là, il n'est scolarisé que le matin et bénéficie de moins d'input scolaire que les autres enfants du corpus. Ses productions en français reposent probablement aussi beaucoup sur l'input procuré dans l'environnement familial. Ainsi il dit souvent « c'est bon », chunk dont quatre occurrences peuvent être relevées dans les deux captations de cette période.

L'histoire de *la chenille* est très propice au mime et à l'usage d'onomatopées ou de bruits de bouche, et, comme les autres enfants du corpus, Yasar use abondamment de ces moyens

non linguistiques pour raconter cette histoire en relation duelle avec l'enseignante dans la captation YAS-sep20-FE. Mais il ne faut pas s'y tromper, le fait qu'un enfant privilégie à un moment le multimodal ne veut pas dire que ses moyens linguistiques sont limités. Les compétences de Yasar sont patentes dans les trois extraits suivants (YAS-sep20-LH) dans lesquels figurent des reprises d'un type particulier : Yasar extrait des éléments de longues phrases de l'enseignante.

16	*MAR:	<b>celle-là</b> d'histoire vous la connaissez ?
17	*LIL:	oui .
18	*MAR:	ouais !
19	*YAS:	<b>celle-là !</b> (YAS-sep20-LH)
178	*MAR:	<b>voilà</b> on va écouter celui-là maintenant .
179	*YAS:	+< (...) <b>voilà !</b>

Dans ces deux cas, l'extraction peut être considérée comme relativement facile, dans la mesure où le mot extrait est en position saillante en début de phrase, et de plus accentué dans l'intonation et suivi d'une légère pause. Dans l'exemple qui suit, c'est plus difficile, car il s'agit d'un élément d'une seule syllabe au milieu de la phrase, même s'il bénéficie de l'appui du visuel sur l'ipad.

43	*MAR:	on écoute juste le <b>A</b> là .
44	*MAR:	t'as vu c'est comme dans Yasar il y a un <b>A</b> ou comme dans Lilia
45		aussi (.) parce que là c'est l'arabe on va écouter juste l'arabe on va pas
47		tout écouter .
50	*YAS:	<b>A</b> B C D xxx .

L'énoncé de la ligne 50 n'a pu être compris, interprété et transcrit qu'avec l'aide des parents qui ont expliqué que cette séquence était utilisée par Yasar dans un jeu d'alphabet auquel il jouait à la maison. Quoiqu'il en soit, cette faculté à extraire des éléments d'énoncés entendus dénote des compétences langagières certaines.

En période 3, Yasar cesse de faire des répétitions en arabe et il commence à utiliser la langue de façon spontanée, comme dans l'exemple ci-dessous. Yasar dit à trois reprises le mot *toufah*, tout en attirant l'attention de l'enseignante sur la pomme, mais, dans le fil de l'activité, cet énoncé passe d'abord inaperçu, puis il est mal interprété par l'enseignante qui ne comprend pas que Yasar parle de la pomme en arabe.

116	*YAS:	[- ara] Toufah . ( <i>il montre un fruit</i> )
120	*IPA:	[- ara] Toufah oun akhdher .
121	*YAS:	ɔ@i ! ( <i>il met sa main sur le bras de l'enseignante pour attirer son attention</i> )
123	*MAR:	la pomme !
124	*YAS:	oui [- ara] Toufah .
125	*MAR:	et puis la poire (.) jaune .
126	*IPA:	[- ara] ljass oun asfar .
127	*YAS:	[- ara] Toufah .
128	*MAR:	non c'est moi ! ( <i>l'enseignante retire la main de Yasar qui voulait lancer l'ipad, elle a compris « fais » c'est-à-dire « c'est moi qui fais », alors que Yasar dit pomme en arabe</i> ) (YAS-sep20-LH ; 116-131) »

Dans la même captation, Yasar dit aussi deux fois *oui* en arabe : « wa ! » (lignes 88 et 102). Il utilise l'arabe non seulement dans l'activité avec LH, mais aussi dans celle en FE :

- dans « [- ara] 'atelou [=! bruitsdebouche] » (YAS-sep20-FE ; 17), que la mère a traduit par *donne-lui* ;

- et dans « c'est dodo [- ara] dar » (67), un énoncé mixte qu'on peut traduire par « la chenille va dormir dans sa maison ».

### 9.2.1.3 Une troisième phase : des constructions mélangées

A partir de décembre 2020 (période 4), l'évolution linguistique en français de Yasar est inséparable de celle de l'arabe. Parmi les énoncés tout en français, nous nous contenterons d'observer les deux qui suivent, dans lesquels le verbe dormir est utilisé sous la forme infinitive :

« regarde il se dormir » (YAS-dec20-LH ; 19)

« ça c'est dormir ça c'est non dormir » (YAS-mai21-LH ; 23). Yasar cherche là à exprimer le fait de se réveiller : il mime successivement le fait de dormir puis de ne plus dormir. Remarquons l'habileté de la formulation et la symétrie des énoncés. Notons l'usage de la forme infinitive chez la mère également, observée dans l'entretien E2 dans « moi j'ai souffrir » qu'elle répète plusieurs fois.

Mais le plus intéressant dans les captations des périodes 4 et 5, c'est la manière dont Yasar utilise l'arabe dans ses productions, que nous avons classées dans le tableau ci-dessous. Il est quelquefois difficile de déterminer si tel mot ressort du français ou de l'arabe, il en est ainsi des mots surlignés en **bleu** qui sont des emprunts de l'arabe au français prononcés « à l'algérienne ».

**Tableau 98 : Inventaire des énoncés de Yasar contenant de l'arabe (périodes 4 et 5)**

	Période 4. Décembre 2020	Période 5. Mai 2021
<b>Reprises en arabe après le parolier</b>		
Reprises identiques 1 mot	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foukht ! (29)</li> <li>▪ Noudt. (65)</li> <li>▪ Albess. (169)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foukht. (32)</li> <li>▪ Noudt. (51)</li> <li>▪ After. (60)</li> <li>▪ Albess. (122)</li> <li>▪ Akoul. (2017)</li> <li>▪ Ndouch. (237)</li> <li>▪ Ghlobet. (248)</li> </ul>
Reprises identiques 2 mots		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asma' kissa. (182)</li> <li>▪ He@fs <b>toilettes</b>. » (H aspiré) (189-190)</li> </ul>
Reprise partielle (extraction d'un mot)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kissa. (218 et 229)</li> </ul>	
Reprises avec reformulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ouais yyy à l'école ! [wɛ ahles a <b>likol</b>] (192) (traduction de <i>madrasa</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gel al madrassa <b>l'école</b>. (140) (après « Adhabou ila al madrassa »)</li> </ul>
<b>Énoncés mixtes</b>		
Mots ou énoncés en arabe introduits par Yasar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ c'est [- ara] khomèz m@o. (92)</li> <li>▪ <b>saboun</b> est comme ça ! (273)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ça c'est zebda zebda. (103)</li> <li>▪ A@i i@fs <b>saboun</b> ça. (194)</li> <li>▪ i@fs manger zebda et khomèz. (63)</li> </ul>
Reprises d'éléments issus des paroliers pour les commenter en français	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a@i aghassel c'est ça ! (129)</li> <li>▪ yyy s@fs aller l'école. [isil sale <b>likol</b>] (186)</li> <li>▪ non non kissa kissa ! (222) (voir aussi 226 et 233 dans séquence analysée ci-dessous)</li> <li>▪ non non aghssel yaddia. (254)</li> </ul>	
<b>Énoncés en arabe</b>		
Mots ou énoncés en arabe introduits par Yasar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [jæ] khomèz-. (71)</li> <li>▪ Zebda zebda. (106)</li> <li>▪ yyy slip . [iselinsle <b>slip</b>] (174)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ yyy [<b>aikiwɔt</b>] (125)</li> </ul>
Extensions de reprises en arabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ After khomèz. (81 et 87)</li> <li>▪ Aghssel yaddia a <b>saboun</b>. (258)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aghssel yaddia <b>lma</b>. (199)</li> </ul>



Yasar fait de nombreuses répétitions identiques de 1 ou 2 mots, ou des reprises partielles, mais il introduit aussi des mots arabes qui ne figurent pas dans les enregistrements, il reformule certains énoncés du parolier dans des extensions tout en arabe, ou dans des énoncés mixtes, et enfin, il explique certains mots arabes.

Dans cet extrait, Yasar passe d'une langue à l'autre et rebondit sur les mots et leur ressemblance. Nous commentons dans l'extrait (YAS-dec20-LH) par des passages en caractères gras.

253	*IPA:	[- ara] Aghssel yaddia .	(= il se lave les mains)
254	*YAS:	non non [- ara] Aghssel yaddia .	<b>Répétition identique</b>
		(...)	
257	*IPA:	[- ara] Aghssel yaddia .	
258	*YAS:	[- ara] Aghssel yaddia a saboun .	<b>Répétition avec extension en arabe</b>
260	*MAR:	avec le savon ou il lave les mains avec le savon .	
		(... changement d'image du parolier)	
266	*MAR:	il prend il prend son bain ?	
267	*IPA:	je prends un bain .	
268	*YAS:	a@i je prends [- ara] saboun .	(geste iconique de Yasar qui se frotte les mains puis la tête)
			<b>Énoncé mixte, notons l'allitération entre bain et saboun</b>
272	*MAR:	oui il prend son bain oui !	
273	*YAS:	[- ara] saboun est comme ça !	(il se frotte la tête) <b>Autre énoncé mixte</b>

Dans la même captation, Yasar échange avec l'enseignante à propos du mot kissa (*histoire*). Il s'exprime de façon véhémement mais l'enseignante ne parvient pas à comprendre ce qu'il veut lui signifier.

214	*IPA:	[- ara] Asma' kissa .
215	*MAR:	(...) la maîtresse lit une histoire .
216	*YAS:	regarde ! (geste déictique)
218	*YAS:	[- ara] kissa .
220	*MAR:	[- ara] kissa c'est l'histoire ?
222	*YAS:	non non [- ara] kissa kissa ! (il semble corriger la prononciation de l'enseignante)
225	*MAR:	qu'est-ce que c'est [- ara] kissa ?
226	*YAS:	e@i [- ara] kissa c'est c'est (.) regarde +/. (il montre l'ipad et le met en route)
229	*IPA:	[- ara] Asma' kissa .
230	*YAS:	[- ara] kissa .
232	*MAR:	c'est l'histoire ?
233	*YAS:	ah regarde regarde regarde regarde (..) regarde (.) [- ara] kissa
234		kissa (.) kissa .
		(la prononciation du son [s] est très appuyée dans la troisième occurrence de kissa)

Notons que c'est souvent le français qui sert de cadre à des insertions en arabe, comme dans ces exemples : « a@i je prends [- ara] saboun » ; « [- ara] saboun est comme ça ! » (YAS-dec20-LH ; 268 et 273) ; « i@fs manger [- ara] zebda e@fs [- ara] khomèz » ; « ça c'est [- ara] zebda zebda » (YAS-mai20-LH ; 63 et 103). Mais il arrive aussi que ce soit l'arabe qui serve de structure à un mot en français, comme dans : « [- ara] gel al madrassa l'école » (YAS-mai20-LH ; 140).

Les langues sont donc mêlées dans le discours de Yasar, comme elles le sont à la maison, la mère ayant confirmé l'utilisation fréquente d'un parler bilingue. D'autres marques transcodiques que le code-switching sont également présentes dans les productions de Yasar.

### 9.2.1.4 Interférences

De nombreux exemples montrent que l'arabe influe sur l'appropriation du français par Yasar. Dans le tableau<sup>245</sup> ci-dessous figurent les éléments importants pour appréhender l'écart entre l'arabe et le français.

**Tableau 99 : Comparaison des caractéristiques de l'arabe avec celles du français**

	Arabe	Français
Famille Particularité	Langue sémitique nombreuses variétés	Langue indo-européenne (sous-groupe des langues romanes)
Voyelles non présentes	y ø œ ; distinctions e / ε ; nasales	Nombreuses voyelles propres au français (y ø œ ; nasales)
Consonnes non présentes	ɸ v ɲ	Consonnes difficiles pour allophones : ʁ, ɥ
Déterminants définis	oui	oui
Déterminants indéfinis	non	oui
Pronoms	Pas de pronoms sujets	
Forme phrase	Phr. Nominale : S + Attribut Phr. Verbale : V S O ou S V O	SVO fixe
Système temps-modes-aspects	Pas de verbe être (phrase nominale) temps et aspects marqués par préfixes et auxiliaires	Morphologie verbale très complexe
Négation	En arabe maghrébin, deux éléments dont <i>maa</i> avant le verbe	Forme différente orale/écrite

Dans les productions de Yasar, apparaissent plusieurs types d'interférences : des interférences phonologiques - l'arabe comptant de très nombreuses consonnes non présentes dans le français, mais peu de voyelles contrairement au français qui en use abondamment - des interférences lexicales et des interférences syntaxiques.

Les **interférences phonologiques** sont assez fréquentes. Yasar a quelques difficultés de prononciation et une élocution quelquefois un peu hachée qui accentue les consonnes, cela s'entend par exemple dans « ça c'est dormir ça c'est non dormir » (YAS-mai21-LH ; 23).

Dans la captation YAS-sep20-FE, le prisme phonologique de l'arabe s'entend à plusieurs reprises :

- « c'est bon ! » (29) prononcé [si bɔn]. L'intonation est comme suspendue, presque comme dans une interrogation.

- « c'est bon s'il-te-plaît » (36). Les syllabes sont détachées comme pour parvenir à prononcer s'il te plaît, le p n'existant pas en arabe.

- « e@fs poire jaune c'est bon » (41)

- « 0 [=! bruits de bouche] ε@fs mangé pomme » (47). La prononciation de pomme est très proche de [bɔm].

Voici aussi des exemples de prononciation des consonnes :

- dans l'énoncé « maîtresse maîtresse » (YAS-mar20-LH ; 189), on entend clairement le son de l'arabe habituellement translittéré « q ».

- dans « c'est le dodo c'est le dodo » (YAS-sep20-FE ; 79), « le » est dit [li]. Il se trouve en effet que le son voyelle [ə] est difficile à réaliser pour les arabophones

245 Tableau établi par nos soins à partir de la fiche langue sur l'arabe (Al Zahre 2019) issue du site Langues et Grammaires du Monde (<https://lqidf.cnrs.fr/fiches-langues>).

Les **interférences lexicales** sont d'un type particulier : il s'agit de mots qui, d'une certaine façon ressortent à la fois du français et de l'arabe. Ils résultent d'emprunts de l'arabe au français - likol (l'école), les toilettes, saboun (savon), slip, [kiwot] (culotte) - et sont prononcés dans le corpus à la façon algérienne, c'est d'ailleurs ce critère qui nous permet de dire qu'on ne peut totalement les considérer comme des mots dits en français.

Nous pouvons déceler également de nombreuses **interférences syntaxiques**, en particulier au cours des périodes 1 et 2, concernant l'usage des déterminants et la formation des phrases négatives. Dans les captations faites au cours de l'année de PS, Yasar n'utilise pas de déterminants à part dans « la chenille » et « la tortue ». Or, en arabe, seuls existent les déterminants définis, qui sont la plupart du temps contractés et donc non dissociables du nom à l'oreille.

Dans YAS-mar20-FE figurent deux structures négatives :

YAS: non pas elle non non non pas elle non !	(ligne 30)
MAR: ah ben non c'est pas la chenille qui ressort !	
YAS: pas c'est la chenille xxx .	(lignes 158-159)

La première correspond tout à fait à un énoncé natif, mais dans la seconde, l'influence de l'arabe se fait sentir dans la place de l'adverbe de négation *pas*. Yasar aurait pu reprendre la formulation de l'enseignante, mais il modifie la place de l'adverbe. Or il se trouve que les phrases verbales négatives se construisent ainsi en arabe maghrébin : « maa katabt'-ch » (*je n'ai pas écrit*), la négation étant marquée par le mot *maa* placé avant le verbe et le suffixe *-ch*. Par ailleurs, si le sujet est un pronom, les pronoms sujets faibles n'existant pas en arabe, *maa* devient alors le premier mot de la phrase, comme dans l'exemple que nous venons de donner.

Dans le film capté en mai Yasar utilise « non » pour marquer la négation, et il est placé après « c'est » comme marque de la négation « c'est non dormir ».

A partir de mars et septembre 2020, Yasar commence à analyser les formules mémorisées et à diversifier ses constructions, les éléments de sa progression que nous venons d'explicitier sont récapitulés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 100 : Récapitulatif des constructions observées pour Yasar**

YASAR	Période 1 Septembre-Oct. 2019	Période 2 Mars 2020	Période 3 Septembre 2020	Période 4 Décembre 2020	Période 5 Mai 2021
Age	3;04 – 3;05	3.10	4;04	4;07	5
Nb types LME	14 (4 ara) 1.9	35 (2 ara) 2.682	33 (2 ara) 2.524	54 (14 ara) 2.431	55 (14 ara) 2.087
Éléments linguistiques observés	Construction de la référence Petites phrases	Négations Constructions avec copule	Adjectifs épithètes Tentative de génitif	Constructions mixtes Prépositions : <i>chez</i> , <i>à</i> Phrases simples juxtaposées	

## 9.2.2 Abdallah, une prononciation difficile dans les deux langues

Les vidéos choisies pour observer le développement langagier d'Abdallah s'étendent sur une durée de 20 mois, et représentaient initialement 3 périodes – septembre 2019, mars 2020 et mai 2021 – avec un gros intervalle entre le deuxième et le troisième temps. Cet intervalle montrant un « bond en avant » dans la maîtrise du français, il nous a paru nécessaire d'inclure à notre analyse un film capté en janvier 2021 (section 4.5.1, tableau 24). L'observation du développement langagier d'Abdallah a été rendue difficile par son élocution. Mais l'étude de ses productions montre qu'il construit la syntaxe du français. Nous pensons que les difficultés de prononciation existent aussi en romani, les répétitions en romani présentes dans le corpus le montrent. Abdallah comprend manifestement le romani, assez en tous cas pour pouvoir interagir avec Anja et sa sœur, avec qui il joue très fréquemment, mais dans quelle mesure le parle-t-il ? Il semblerait qu'Abdallah ait peu construit la langue familiale et le français avant l'arrivée en TPS, et qu'avec la scolarisation le français soit très vite devenu dominant.

### 9.2.2.1 Des difficultés de prononciation

*« Sans prononciation, point d'expression orale ni de compréhension orale »  
(Detey et Durand 2021 : 113).*

L'élément le plus prégnant dans l'expression d'Abdallah est le défaut d'articulation. Nous faisons figurer dans le tableau ci-dessous le nombre de mots ou blocs de mots incompréhensibles (codés xxx) en regard du nombre total de mots prononcés par Abdallah dans la captation, en valeur absolue puis en pourcentage.

**Tableau 101 : Nombre de blocs de mots incompréhensibles - Corpus Abdallah**

ABD-sep19- FE	ABD-oct19- LH	ABD-mar20-FE ...-LH	ABD-jan21- LH	ABD-mai21-FE ...-LH
9 / 25 mots 36 %	7 / 49 mots 14,3 %	7 / 61 mots 11,5 %	21 / 61 mots 34,4 %	12 / 263 mots 4,5 %
				8 / 82 mots 9,7 %
				10 / 173 mots 5,8 %

La proportion d'énoncés incompréhensibles baisse au fil du temps, au fur et à mesure de l'évolution langagière d'Abdallah. Ces difficultés de prononciation se manifestent dans les deux langues, cela s'entend dans les répétitions en romani dans les captations des activités avec LH. Lors de la visite médicale de la PMI<sup>246</sup> au cours de l'année de MS, nous prenons soin de vérifier qu'Abdallah a une audition normale. Et à la fin de l'année scolaire, lors de l'entretien E2Abd, nous demandons s'il utilise une sucette. La maman répond qu'il en a eu une jusqu'à l'âge de trois ans. Il l'avait encore à son entrée en TPS et le père ajoute : « toujours en fait il parlait avec ça et puis il arrivait pas à prononcer ». Voyons les caractéristiques de la prononciation d'Abdallah dans les captations. A la rentrée 2019 (captations ABD-sep19-FE et ABD-oct19-LH), les sons présents et correctement prononcés sont les suivants : les consonnes p, t, d, g, n, les trois semi-consonnes w, j et ɥ ; le l est instable (souvent dit j ou n), le ʋ est inexistant, et parmi les constrictives seules s et ʃ sont présentes. S'il prononce peu de sons consonnes, il maîtrise en revanche de nombreux sons voyelles (ceux du français, langue dont les phonèmes vocaliques sont beaucoup plus nombreux qu'en romani). Voici un exemple de phrase sans consonne (dans ABD-oct19-LH, 110-111) : [wi ɛ jyjy] pour « oui c'est Lulu ».

<sup>246</sup> La PMI (Protection Maternelle et Infantile) est un service départemental chargé d'assurer la protection sanitaire de la mère et de l'enfant.

Six mois plus tard, dans la captation ABD-mar20-LH, en mars 2020, on sent clairement que tout est prononcé à l'arrière de la bouche. Notons l'apparition des sons k, f, v et m, mais Abdallah n'est guère plus compréhensible. En examinant les mouvements de sa bouche, on s'aperçoit qu'Abdallah articule peu, que sa mobilité buccale est peu différenciée : sa bouche est comme figée dans une position intermédiaire semi-étirée, semi-ouverte, les lèvres se projettent peu en avant, pas non plus en position arrondie. D'après une orthophoniste qui a visionné cette vidéo, il *jargonne* c'est-à-dire parle de façon inarticulée : la langue flotte dans une position moyenne qui ne lui permet pas de se placer aux différents points d'articulation des consonnes. D'après son analyse, il s'agit probablement des conséquences de l'utilisation de la tétine, la langue n'ayant pas appris à prendre sa place. Sans cette mobilité de la langue, Abdallah ne peut produire qu'un flux de sons peu différenciés et difficilement intelligibles.

Le décalage est saisissant entre ses possibilités réelles de production verbale, ses facultés de compréhension, et son expressivité gestuelle, sans parler de son grand enthousiasme dans les interactions. Il est frappant aussi de constater le décalage entre l'impression générale donnée par l'attitude engagée d'Abdallah et la remarque du journal de terrain (19 octobre 2019) qui constate qu'il « communique très peu avec l'adulte ». Or, s'il est vrai qu'il est peu compréhensible, il est évident dans les captations qu'Abdallah communique physiquement de façon très active, et qu'il « parle » beaucoup. A notre sens, deux formes de hiatus apparaissent ici : entre la perception en situation et celle en différé et médiée par la vidéo ; et entre l'attente d'un langage « correct » par l'enseignante et les possibilités réelles de l'enfant auxquelles elle doit s'adapter.

Une prononciation peu compréhensible constitue un défi pour le chercheur, car comment observer le développement de la syntaxe et du lexique quand on ne peut que difficilement interpréter le discours de l'enfant ?

### **9.2.2.2 Evolution des productions langagières en français : vocabulaire et syntaxe**

Abdallah s'exprime beaucoup, voyons quelles sont ses compétences linguistiques et comment se construisent vocabulaire et syntaxe. Observons le développement du français dans les trois moments successivement captés : rentrée 2019, mars 2020 et mai 2021.

En septembre 2019, la moitié des énoncés (9 sur 17) a été considérée comme incompréhensible lors de la transcription, et notée xxx ou yyy. Le vocabulaire est réduit à cette période : Abdallah utilise 12 types de mots français pour une LME de 1,46 (dans ABD-sep19-FE) et 21 types pour une LME de 1,256 (dans ABD-oct19-LH) à l'âge de 3 ans 7/8 mois. Le comptage du nombre de mots est évidemment affecté par le nombre important d'interactions inintelligibles, et contraint par le type d'activité et de support pédagogique. Abdallah s'exprime essentiellement dans des formules figées qu'il répète (« regarde c'est lui ») ou dans des énoncés indécodables, même si l'on perçoit grâce aux gestes co-verbaux (déictiques ou iconiques) que ses interactions sont bien dans le thème de l'activité. Ses énoncés contiennent essentiellement des mots de contenu, sans marqueurs grammaticaux ni déterminants, à l'exception des occurrences d'articles dans « et là le grand cou » (ABD-sep19-FE, 202) et deux fois « dans l'eau » (ABD-oct19-LH, 162 et 180), qui correspondent probablement à des formules non analysées. Abdallah est cependant très intéressé par les activités et très expressif.

En deuxième période (mars 2020), la LME a augmenté pour atteindre 2.346 dans le film ABD-mar20-FE et 2,148 dans la captation ABD-mar20-LH. Dans cette dernière, la LME a été corrigée en raison du très grand nombre d'énoncés incompréhensibles pour lesquels il est impossible de discerner le nombre de mots, et l'on n'a retenu dans le calcul que les énoncés au moins partiellement interprétables. Apparaissent alors les énoncés de plus de 2 mots non « figés », les premières constructions. Nous pouvons observer tout un ensemble de

constructions basées sur l'item « manger » dans les deux activités captées en mars 2020 portant sur le parolier et le sac à raconter de la chenille.

Le tableau ci-dessous recense les énoncés produits par Abdallah sur trois périodes successives (la période 1 n'étant pas prise en compte car ne comprenant que des énoncés à un mot ou des chunks). Notons que quatre séances sur les cinq prises en compte portent sur la narration de l'histoire de *La chenille* (captations des périodes 2 et 4), ce qui induit un lexique particulier, et que la séance intermédiaire autour du parolier « *ma journée* » amène une plus grande diversification du vocabulaire et en particulier des verbes. Les énoncés sont classés par types de phénomènes observés et organisés par rubriques dont les titres figurent en caractères gras et en italiques. Il est bien entendu que les énoncés repris ici ne peuvent pas être vus comme échantillons représentatifs pour la production langagière globale de l'enfant.

**Tableau 102 : Inventaire des énoncés spontanés d'Abdallah et évolution syntaxique**

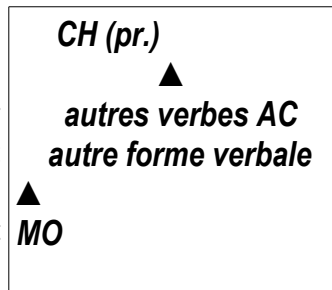
Période 2 Mars 2020 ABD-mar20-LH et FE)	Période 3 Janvier 2021 (ABD-jan21-LH)	Période 4 Mai 2021 (ABD-mai21-FE et LH)
<p>manger.</p> <p><b>Apparition sujet :</b> lui va va va manger. lui manger lui.</p> <p><b>Apparition COD :</b> manger lui. va manger lui. lui manger lui. manger cerise</p> <p><b>Apparition « auxiliaire » :</b> ε@fs mangé. α@fs mangé [vev]. lui va manger.</p> <p><b>Nouvelle forme verbale :</b> ça l@fs mange.</p> <p><b>Dislocation + pronom COD :</b> ça l@fs mange. et ça l@fs va manger.</p> <p><b>apparition déterminant</b> manger w@fs [wov]. manger w@fs [- rmn] pabay.</p> <p><b>Ajout d'averbe modulateur :</b> oui bien mangé</p> <p><b>Autres verbes :</b> a mangé va voler [evädɔn] va venir ε@fs va venir le papillon oui va rentrer ʕ@fs maison</p>	<p><b>Diversification verbes transitifs et apparition formes verbales conjuguées</b> jen@fs donné. ze@fs dit ça. et moi (.) de@fs donne. je ouvre (..) ça. a@fs mangé (.) ça. m@fs prend m@fs bain. ε@fs met a@fs de l'eau. a@fs doudou a@fs met a@fs ça.</p> <p><b>Constructions avec locatifs :</b> après on rentre dans n@fs maison. après on rentre e@fs maison a@fs là. là c'est moi (.) a@fs maison. après e@fs va e@fs l'école. e@fs va à l'école.</p> <p><b>Allongement des énoncés :</b> après à l'école e@fs va à l'école ça. après ε@fs met a@fs de l'eau ε@fs maman. après a@fs met a@fs fait. après a@fs doudou a@fs met a@fs ça. après (.) c'est qui (.) c'est moi (.) a@fs maison.</p> <p><b>Essais de constructions complexes :</b> c'est ça j'ai dit moi.</p> <p><b>Compensation manque de vocabulaire :</b> après ε@fs livre fait. après a@fs toilettes. après a@fs mains.</p> <p><b>Essai forme réfléchie :</b> moi j'ai fait à moi une douche.</p>	<p>elle mange ø@i ça. après a@fs mange. elle mange ε@fs a faim. e@fs manger un pomme.</p> <p><b>Passé composé :</b> moi aussi j'ai mangé. moi j'ai mangé un pomme.</p> <p><b>Ajout d'averbe modulateur :</b> elle a trop mangé. j'ai tout mangé un pomme. j'ai tout mangé ça.</p> <p><b>Négation :</b> elle a pas mangé. i@fs va pas manger. elle a plus faim. moi j'ai pas l'attrape.</p> <p><b>Essais de conjugaison :</b> un papillon il est sortir. après j'ai yyy prendre après je veux pas prendre.</p> <p><b>Juxtaposition d'éléments :</b> moi j'ai vu pomme [- rmn] pabaj. mais moi moi j'écris Abdallah ici là.</p> <p><b>Essais de constructions complexes :</b> après il est tombé un bobo. ε@fs peut pas après le@fs tombe.</p> <p><b>Compensation manque de vocabulaire :</b> i@fs veut rouler ça. ε@fs mange un (.) ça.</p>

Le tableau ci-contre montre comment, à partir de « manger », Abdallah construit petit à petit des énoncés plus riches, processus schématisé ci-contre. Il part de la construction formée d'un item verbal et d'un slot : manger « CHOSE » (ou CH). Le slot est un

(SU) [mãʒe] CH

▲ ▲  
va @fs  
a

complément d'objet direct, mais on n'utilisera pas ce terme ici dans la mesure où il ne s'agit pas de catégories grammaticales à ce stade. A partir de ce modèle frame-and-slot qu'on peut noter « *frame SLOT* », l'enfant continue de construire en encastrant d'autres éléments : un SUJET ou acteur, puis des auxiliaires, des adverbes modulateurs (noté MO), des déterminants qui prennent d'abord la forme de fillers (notés @fs).



Notons que la transcription de « manger » pose question : devait-on écrire *manger* ou *mangé* ? Lors de l'opération de transcription, le choix de l'orthographe induisait déjà une interprétation portant également sur les mots qui précédaient : « a mangé » ou « va manger » - *a* et *va* n'étant d'ailleurs pas toujours facilement discernables entre eux. Qu'il soit transcrit sous l'une ou l'autre forme, il semblerait bien qu'il s'agisse à ce stade d'une seule et même entité, *manger*, correspondant au verbe sans flexion.

Le modèle de construction à encastrement ainsi schématisé va continuer à se complexifier progressivement par juxtaposition ou encastrement d'autres éléments. Le même type de modèle se construira aussi pour d'autres verbes transitifs, comme dans cet exemple en mai : « moi j'écris Abdallah ici ».

Parmi les caractéristiques de l'évolution langagière d'Abdallah par rapport aux autres enfants du corpus figure l'utilisation abondante de fillers et de gestes co-verbaux. Ils commencent à apparaître dans ses productions à la même période, puis se développent et deviennent très nombreux (43 en janvier 2021). Quatre mois plus tard, ils commencent à disparaître au profit de déterminants et pronoms avérés. Parallèlement, les occurrences d'articles et de pronoms augmentent au fur et à mesure que celles des fillers diminuent, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous. Il s'essaie à l'utilisation des articles devant les référents fruits, mais fait encore de nombreuses erreurs de genre, en privilégiant systématiquement le masculin (16 occurrences de *un*) alors que les quatre noms de fruits sont féminins (ABD-mai21-LH).

**Tableau 103 : Evolution syntaxique d'Abdallah : fillers, déterminants et pronoms**

ABD-mar20-FE	ABD-mar20-LH	ABD-jan21-LH	ABD-mai21-FE	ABD-mai21-LH
4 fillers 1 il	5 fillers	43 fillers 2 un ; 1 une 3 il ; 1 elle ; 7 je	5 fillers 2 un ; 2 une ; 1 les 8 elle	9 fillers 16 un ; 1 une 2 il ; 3 elle

Abdallah use de nombreux gestes co-verbaux, essentiellement des combinaisons bimodales. Le tableau ci-dessous indique le nombre de gestes co-verbaux déictiques (D), iconiques (I) et conventionnels ou emblèmes (E) dans les captations successives.

**Tableau 104 : Evolution des gestes co-verbaux chez Abdallah**

ABD-sep19-FE	ABD-oct19-LH	ABD-mar20-FE	...-LH	ABD-jan21-LH	ABD-mai21-FE	...-LH
5 D	5 D 6 I	7 D 8 I 4 E	10 D 2 I 2 E	16 D 5 I 10 E	4 D 1 I	10 D 1 E

En septembre, Abdallah ne produit quasiment que des gestes de pointage (D), souvent redondants. En octobre (ABD-oct19-LH), il pallie son ignorance des prédicats de position et de mouvement (*être assis, être debout, courir, nager, sauter, danser*) par une grande expressivité corporelle et des onomatopées inédites dont voici deux exemples : il dit

« əbm@o ! » en faisant mine de sauter puis de retomber (161-163), et, plus loin, il crie « ajejeje@o ! » tout en se mettant debout et en tournant sur lui-même (197-199).

Dans les captations de mars 2020 et mai 2021, Abdallah utilise des combinaisons bimodales qui associent un déictique avec les pronoms *lui* ou *ça* pour désigner des référents nominaux (les fruits que mange la chenille, puis sa maison). Les prédicats (manger et voler) sont dans un premier temps (en mars 2020) associés à des co-verbaux iconiques. En mai 2021, la diversification des verbes l'autorise désormais à se dispenser de gestes iconiques. En revanche, comme il n'a pas mémorisé les noms des fruits, il a encore besoin de déictiques pour les introduire dans son discours.

Abdallah a recours à différentes stratégies pour compenser l'ignorance de certains mots. Dans la captation ABD-mar20-LH, il utilise « *lui* » accompagné de gestes déictiques : « *lui lui i@fs manger lui* » pour exprimer que la chenille va manger successivement différents fruits. Pour faire face à l'absence du mot « cerise », il dit [mãze wə wov] (ligne 68), c'est-à-dire « manger le rouge », pour dire « *pomme* » il utilise la traduction en romani « manger wə@fs » [- rnm] pabay » (énoncé 128). Un autre énoncé bilingue permet de pallier l'ignorance du mot chenille en français : « [- rnm] omida (..) faim » (ligne 36). Dans l'autre captation de la même période (ABD-mar20-FE), Abdallah mime ou utilise des gestes déictiques pour demander implicitement à l'enseignante qu'elle lui donne ces mots, il utilise aussi un mot romani « pabay » (la pomme). L'enseignante nourrit probablement aussi l'espoir qu'Abdallah s'empare de ces mots et les reprennent. Mais, à part pour la pomme, ce n'est pas le cas. En effet, la dénomination par l'adulte ne fait que peu l'objet de reprises immédiates de la part du demandeur, qui se contente généralement d'entériner les propositions de l'enseignante par des « oui » (gestes et mots) satisfaits qui signifient : « oui c'est ça, oui, c'est ce que je voulais dire ».

Abdallah sait donc susciter la parole de l'enseignante, ce qui va lui procurer des matériaux linguistiques qu'il pourra utiliser éventuellement de façon immédiate ou différée. Mais à ce stade, Abdallah fait encore peu de répétitions en français. Nous verrons qu'un an plus tard il utilisera beaucoup plus cette stratégie acquisitionnelle.

Les captations de mai 2021 montrent une nette évolution marquée par une diversification du vocabulaire, un allongement des énoncés et une amélioration de la prononciation, mais aussi des stratégies d'acquisition plus efficaces. Par exemple, plutôt que d'utiliser une combinaison bimodale déictique/pronom, Abdallah commence à demander directement à l'adulte le mot dont il a besoin : « (je) sais pas ce que c'est » (ABD-mai21-FE : 26). Par ailleurs, les répétitions en français sont devenues plus nombreuses, plus longues et surtout plus efficaces (on compte plus de reprises identiques, moins de partielles) comme le montrent ces deux échanges entre lui et l'enseignante :

ABD: sais pas ce que c'est .	MAR: ah oui elle a trop mangé !
MAR: c'est une prune .	ABD: elle a trop mangé !
ABD: c'est une prune ?	<i>La reprise porte là sur la phrase entière.</i>
MAR: une prune !	(ABD-mai21-FE, 126-127)
ABD: une prune ?	
MAR: oui .	
ABD: ah ! (ABD-mai21-FE, 26-41)	

C'est comme s'il se mettait à écouter, répéter, et donc à bénéficier du processus d'étayage, alors que jusque-là, il parlait au kilomètre avec un très fort désir de s'exprimer, mais sans être attentif aux propositions de l'adulte et sans les reprendre.

Il recourt également à différents procédés qui permettent un allongement des énoncés, dont les répétitions, comme par exemple dans la captation ABD-mar20-LH :



« oui va (.) lui lui i@fs manger lui ! » (énoncé 37)

« va manger lui xxx manger lui. » (énoncé 49)

« manger wə@fs [- rmn] pabay ε@fs va manger. » (énoncé 128).

Ou dans la captation ABD-mai21-LH : « mais moi moi j'écris Abdallah ici là » (énoncé 210).

D'autres phénomènes peuvent aussi survenir dans ses énoncés, comme celui de l'allongement prononcé de syllabes, mi-filler mi-marque d'hésitation, exprimant une ignorance du terme à utiliser et demandant tacitement à l'interlocuteur d'y remédier, comme par exemple dans :

« elle mange ø@fs ça » (ABD-mai21-FE, 20).

Tous ces phénomènes sont particulièrement évidents et intéressants dans la captation de janvier 2021. Ceci est très probablement dû au fait qu'il s'agisse d'une interaction duelle avec l'adulte, potentiellement plus efficace car pouvant s'adapter aux besoins propres de l'enfant, et dans laquelle, d'ailleurs, Abdallah s'investit intensément. Il se trouve aussi que le thème du parolier *Ma journée* génère un vocabulaire plus riche, et lui permet de s'engager personnellement en parlant de sa vie à lui.

Ainsi l'analyse du corpus montre que, malgré des difficultés de prononciation, Abdallah construit progressivement le français à partir de modèles frame-and-slot, qu'il utilise beaucoup de fillers et de co-verbaux, et qu'il s'approprie petit à petit un usage plus « créatif » de la langue.

**Tableau 105 : Récapitulatif des constructions observées pour Abdallah**

ABDALLAH	Période 1 Sept.-Oct. 2019	Période 2 Mars 2020	Période 3 Janvier 2021	Période 4 Mai 2021
Age	3;07 – 3;08	4;01	4;11	5;03
Nb types LME	21 (10 rmn) 1.46	28 (8 rmn) 2.346	74 (4 rmn) 2.798	62 (6 rmn) 3.037
Éléments linguistiques observés	2 schémas pour la référence Petites phrases	Un schéma frame- and-slot très diversifié	Très nombreux fillers Nouveaux schémas frame-and- slot Construction simples, et coordonnées	Passé composé Adverbes Négations

Ainsi la progression observée pour Yasar et Abdallah est assez similaire à celle observée pour les enfants L2P, eu égard aux stades d'évolution.

### 9.3 Le développement du français pour Houria et Lilia

Nos analyses montrent que le développement du français chez Houria et Lilia est tout à fait similaire à celui de Jamila et Jahid, positionnés juste après dans le continuum, et qui développent le français comme L1. L'étude de cas de Jamila, présentée dans le chapitre suivant, apparaît comme prototypique de leur développement. Nous n'avons donc pas jugé utile de détailler ici la construction du français pour Houria et Lilia. Nous l'exposons seulement rapidement à partir de tableaux récapitulatifs.

### 9.3.1 Houria, l'acquisition du français et du shimaore

Houria est entrée à l'école très tôt, avant l'âge de deux ans – à un an 10 mois – elle avait alors commencé à parler le shimaore, et elle était exposée au français dans la fratrie. Il est difficile dans son cas de déterminer si l'une des deux langues précède ou non l'autre ; aux dires de la maman, elle a prononcé ses premiers mots en shimaore. Elle aurait commencé à parler français à l'école, et continué aussi avec sa fratrie. Quoi qu'il en soit, elle entre dans le français très tôt et nous savons qu'elle continue d'apprendre le shimaore en famille.

Le choix de captations comporte 5 périodes : septembre-octobre 2019, décembre 2019, février-mars 2020, janvier 2021 et mai 2021 (section 4.5.1, tableau 25). Les premières captations montrent qu'Houria s'exprime déjà assez facilement en français, après une année en toute petite section (TPS). Le tableau ci-dessous, dans lequel figure un relevé des types d'énoncés prononcés par Houria dans le cours de son développement, montre qu'au début de la période d'observation, elle peut construire des phrases simples.

Tableau 106 : Exemples d'énoncés spontanés d'Houria

Période 1 Septembre-Oct. 2019	Période 2 Février-Mars 2020	Période 3 Janvier 2021	Période 4 Mai 2021
<p><b>Phrases avec présentatif</b> 149 ça c'est Lulu .</p> <p><b>Avec ou sans déterminants</b> 31 c'est dauphin . 51 c'est le dauphin .</p> <p><b>Phrase canonique</b> 159 elle nage . 162 elle marche 18 moi je vais nager . 61 il nage .</p> <p><b>Pronoms il elle je</b></p> <p><b>Construction du verbe</b> 155 il est courir ! 173 le chien il a mange</p>	<p><b>Questions</b> 21 on va faire quoi ? 126 c'est qui ? 20 c'est quoi ?</p> <p><b>Diversification des déterminants : le la les un une des du ma sa mon</b></p> <p><b>Adjectifs</b> 239 comme la pomme vert . 242 il est jaune .</p> <p><b>Négation</b> Noori il est pas là 228 elle est pas mangée 35 c'est pas des bébés de yyy . 57 je veux pas raconter ça ! 82 elle a plus faim . 87 elle a jamais plus faim .</p> <p><b>Constructions complexes</b> 141 oui parce que elles volent . 104 c'est moi qui veux s'aider .</p> <p><b>Passé composé, impératif</b> 120 arrêtez-vous 103 elle a mangé des cerises . 160 j'ai pas mangé des poires .</p>	<p><b>Prépositions</b> : avec, à côté de</p> <p><b>Exemple d'auto-réparation</b> 193 mais y a mais mais moi j'ai plein de jouets dans ma à la maison .</p> <p><b>Constructions complexes</b> 213 elle dit il va voir qu'on dort . 35 elle a dit que je déjeune . 186 ça veut dire il prend son bateau avec ses jouets .</p> <p><b>Constructions du type</b> « ça veut dire (que)... »</p> <p><b>Relatives</b> c'est mon bébé qui est malade !</p> <p><b>Amorce de relative</b> 30 c'est sa maman elle est avec son sac .</p> <p><b>Un futur</b> 101 elle dit j'ira à la cantine .</p>	<p><b>Constructions complexes</b> 71 c'est une une truc qu'on mange . 35 ça veut dire qu'elle a encore faim .</p> <p><b>Petit récit</b> 109 ça veut dire que que maintenant qu'elle a mangé beaucoup maintenant elle veut pas</p>

Houria est une enfant très vivante et expressive, très malicieuse aussi. Dans la plupart des captations, elle participe abondamment, et dès le début de la petite section. Dans HOU-sep19-FE, elle utilise de nombreux gestes iconiques, gestes rituels de la classe (pour *nager*, *courir*, *manger*). Notons qu'elle est d'emblée en capacité de répéter des phrases longues, comme « il saute dans l'eau » ou « elle ne sait pas courir » (HOU-sep19-FE ; 195 et 141). Remarquons qu'elle est également très habile pour utiliser à bon escient ce dont elle dispose

dans son répertoire, comme dans l'énoncé « le chien il a mange » (sep19-FE ; 174), ou quand elle utilise la reprise différée de *courir* dans « il est courir ! » (même captation ; 155), énoncé qu'elle accompagne d'un geste iconique.

Elle est également capable assez tôt de construire des petits récits :

*HOU: ça veut dire là il va à l'école .
*HOU: +< avec maman .
*HOU: bah c'est sa maman elle est avec son sac .
*HOU: tu sais maman elle va chez le docteur .
*HOU: non c'est c'est c'est c'est mon bébé qui est malade ! (HOU-jan21-LHb ; 24-35)

Les étapes du développement d'Houria en français sont récapitulées dans le tableau ci-dessous .

**Tableau 107 : Récapitulatif des constructions observées pour Houria**

HOURIA	Période 1 Sept.-Oct. 2019	Période 2 Février-Mars 2020	Période 3 Janvier 2021	Période 4 Mai 2021
<b>Age</b>	2;10-2;11	3;03-3;04	4;02	4;05
<b>Nb types LME</b>	31 3.091	42 (9 swb) 63 2.883 3.475	90 (9 swb) 5.75	48 5.364
<b>Éléments linguistiques observés</b>	Phrases présentatif Phrase canonique pronoms <i>il, elle, je</i>	Questions Négations avec <i>jamais, plus</i> Diversification déterminants Adjectifs épithètes et attributs Complexités : <i>parce que, relative</i> Passé composé Prépositions : <i>à, de, dans</i>	Futur Prépositions : <i>avec, à côté de</i> Complexification des énoncés (subordonnées)	Phrases complexes Petit récit

Houria est, avec Anja, la seule enfant à être née à la fin de l'année. Leur attitude respective présente des points communs : elles parlent très souvent de leur maman et/ou de leur famille, et elles interprètent les histoires en rapportant les événements à leur propre vécu. Elles peuvent également avoir par moment des propos peu cohérents et difficiles à comprendre. Mais, chez Houria, le français se développe rapidement et, malgré sa différence d'âge avec les trois autres enfants, Jamila, Lilia et Jahid qui sont du début de l'année, ses performances n'ont rien à leur envier.

### 9.3.2 Lilia, l'arabe en réception et le français en production

Lilia grandit dans un environnement bilingue : sa mère lui parle arabe, son père français. Elle comprend l'arabe mais répond en français. Les vidéos choisies pour observer le développement langagier de Lilia s'étendent sur une durée de 16 mois, et représentent 4 périodes : la rentrée de PS (septembre-octobre 2019), la rentrée de MS en 2020 après l'interruption de la scolarisation pendant six mois due au premier confinement, novembre 2020, et janvier 2021, deux mois avant le déménagement de la famille (section 4.5.1, tableau 26). Comme Houria, quand elle entre en PS, elle s'exprime facilement en français, après une année en TPS. Le tableau ci-dessous permet de visualiser les types d'énoncés produits par Lilia par période d'observation.

Tableau 108 : Exemples d'énoncés spontanés de Lilia

Période 1 Septembre 2019	Période 2 Septembre 2020	Période 3 Novembre 2020	Période 4 Janvier 2021
<p><b>Phrase canonique</b> 72 il est debout dans la tortue 77 la copine de papa elle va nager .</p> <p><b>Négation</b> 66 non c'est pas ma maman .</p> <p>81 non c'est pas mes parents ! 34 moi aussi je sais pas nager</p> <p><b>Préposition</b> : dans 97 assis dans les fesses !</p> <p><b>Construction complexe</b> 140 parce que encore tout petit le bébé .</p>	<p><b>Adjectifs épithètes</b> 55 et 58 avec ses grands yeux .</p> <p><b>Connecteurs</b> 58 et après (.) et ensuite</p> <p><b>Verbes conjugués</b> : 16 il trouva une cerise (.) la regarda et la croqua ! 73 et après elle était grande !</p> <p><b>Amorce de subordonnée</b> 63 on dirait c'est c'est</p>	<p><b>Phrase canonique</b> 63 la maîtresse l@fs raconte un livre de loup comme nous !</p> <p><b>Questions</b> 26 pourquoi l@fs a une brosse à dents là ? 41 comment il réussit son pantalon ?</p> <p><b>Prépositions</b> : à, avec 51 ils rentrent à l'école ! 53 le petit frère avec son sac à dos !</p> <p><b>Forme pronominale</b> 115 là c'était l'heure de se fatiguer ! 85 il se rince les mains</p>	<p><b>Phrase canonique</b> 44 il va manger du beurre avec du pain. 230 on écoute <b>en</b> français 90 il rince ses mains</p> <p><b>Négation</b> 114 on n'entend rien !</p> <p><b>Constructions complexes</b> 192 il a dit [- ara] Ghlobet et ça veut dire il est fatigué</p>

Dès septembre 2019, à l'âge de 3 ans 3 mois, Lilia fait des phrases simples, et même relativement longues et bien construites comme : « moi aussi je sais pas nager » ou « la copine de papa elle va nager » (LIL-sep19-FE, 34 et 77). Elle connaît l'usage des possessifs et elle les accorde: « non c'est pas ma maman », « non c'est pas mes parents ! » (LIL-oct19-LH, 66 et 81). Elle tente l'utilisation de la préposition *dans* dans plusieurs énoncés où elle est inappropriée, mais il est manifeste qu'elle se rend compte que cela ne convient pas, car elle hésite et répète plusieurs fois dans : « il est debout (.) dans la (.) il est debout dans la tortue » (LIL-sep19-FE, 70 et 72) et « il est assis dans (.) dans la tortue » (LIL-oct19-LH, 136). N'ayant aucune autre préposition à sa disposition elle finit par l'utiliser quand même. Remarquons par ailleurs que le participe passé est accordé en genre : « elle est assise ! » « il est assis dans (.) dans la tortue » (LIL-oct19-LH, 89 et 136). Par ailleurs son langage est suffisamment structuré pour se passer de gestes la plupart du temps, et elle produit très peu d'énoncés incompréhensibles, et quasiment aucun filler.

Dans l'énoncé « parce que encore tout petit le bébé » (LIL-oct19-LH, 140), on peut observer l'effet d'une construction par morceaux - dans laquelle manque le chunk « il est » - ce qui dénote deux voies parallèles de construction, avec ou sans analyse. Lilia mémorise de longs énoncés de façon précise, phénomène peu observé à ce point chez les autres enfants, et elle porte une attention particulière aux formulations utilisées par l'enseignante lors des narrations. Quand elle raconte l'histoire de la chenille (sep20-FE), elle reprend ainsi la phrase rituelle du conte « il trouva une cerise (.) la regarda et la croqua ! » (16) en utilisant le passé simple ; elle se souvient aussi de l'énoncé « elle est transformée en papillon » avec la bonne préposition, même s'il manque le pronom réfléchi (102). Elle est capable également de reprendre l'idée que la chenille grossit plus ou moins en fonction de la taille du fruit qu'elle vient de manger dans « elle a grandi juste un petit peu » (sep20-FE ; 25), et de réutiliser les comparatifs dans « il est jaune comme la poire (...) et vert comme la pomme (...) et bleu comme +/. (...) comme la prune (...) et rouge comme la cerise » (108-121).

Le tableau ci-dessous offre une vision synthétique des acquisitions syntaxiques de Lilia :

**Tableau 109 : Récapitulatif des constructions observées pour Lilia**

LILIA	Période 1 Septembre-Oct. 2019	Période 2 Septembre 2020	Période 3 Novembre 2020	Période 4 Janvier 2021
Age	3;03-3;04	4;03	4;05	4;07
Nb types LME	33 (1 ara) 3.4	52 5.304	68 (5 ara) 4.852 5,391	47 (15 ara) 3.429
Éléments linguistiques observés	Négations Usage de <i>parce que</i> Prépositions : <i>dans, de</i> Génitif	Adjectifs épithètes Connecteurs Conditionnel, imparfait Amorce subordonnées	Questions : <i>pourquoi, comment</i> Prépositions : <i>à, avec</i>	Pronoms COD Constructions complexes

Deux types de développement se distinguent clairement parmi les quatre études de cas présentées dans ce chapitre. Yasar et Abdallah débutent dans l'acquisition du français quand Houria et Lilia, ayant commencé à parler le français plus tôt, forment déjà des phrases simples au début de la petite section. A la fin de l'expérimentation, seules ces deux dernières ont atteint la phase de complexification de la syntaxe (étape 3 Canut).

Les stades d'évolution observés chez Yasar et Abdallah sont assez similaires à ceux des enfants L2P, alors que le développement du français chez Houria et Lilia suit plutôt celui des deux enfants français L1.

## 9.4 Les effets de l'écoute des LH pour Yasar et Abdallah

Nous examinons dans cette section les réactions de ces 4 enfants aux activités d'écoute de la langue familiale, en nous demandant quel impact la présence des LH en classe peut exercer sur l'attitude en classe de ces enfants, et éventuellement sur l'apprentissage du français.

### 9.4.1 Yasar, l'autorisation d'utiliser l'arabe en classe

La mère de Yasar s'adresse à lui en arabe dialectal algérien et en français depuis sa naissance, et elle use souvent d'un parler mixte. Le nouveau compagnon de la mère parle peu français, il est alors probable que cela influe sur la proportion des deux langues dans l'input auquel Yasar est exposé.

Comparons les paramètres observés dans les deux types d'activités, en français, ou incluant de l'arabe (pour le tableau comparatif complet voir annexe 6).

**Tableau 110 : Comparatif des paramètres par type d'activité – Corpus de Yasar**

YASAR	Période 1 Sept.-Oct. 2019		Période 2 Mars 2020		Période 3 Septembre 2020		Période 4 Décembre 2020	Période 5 Mai 2021
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	LH	LH
Répétitions	1	6	5	11	0	3	13	19
Types de mots	14	14 4 en L1	30	35 2 en L1	25 2 en L1	33 2 en L1	54 14 en L1	55 14 en L1

Dans les activités avec LH, Yasar produit plus de répétitions et plus de types de mots que dans les activités strictement en français, et ce plus grand nombre de types n'est pas seulement dû à son utilisation de mots arabes.

Comme nous avons distingué trois périodes dans sa construction du français, nous observons les réactions de Yasar face à l'écoute des paroliers dans une captation pour chacune de ces phases : à la rentrée de PS en octobre 2019, en début de MS en septembre 2020, et enfin à la fin de l'année de MS en mai 2021.

Au début de l'année de petite section, l'écoute du parolier *Lulu à la plage* (YAS-oct19-LH) porte non seulement sur l'arabe, mais aussi sur le shimaore. Mais il se trouve que le film est assez court et comporte seulement trois extraits du parolier en arabe. Cela permet néanmoins de se rendre compte que Yasar réagit à l'arabe et au français, pas au shimaore.

Il répète les trois énoncés, toujours après l'enseignante :

33	*MAR:	écoute Yasar écoute !
34	*IPA:	[- ara] al arnab .
35	*MAR:	le lapin [- ara] al arnab ?
37	*YAS:	[- ara] arnab .
39	*MAR:	oui c'est lui (.) le lapin !

73	*IPA:	[- ara] fekroun .
74	*MAR:	[- ara] fekroun .
76	*YAS:	[- ara] fekroun .
78	*MAR:	[- ara] fekroun la tortue (..) ça veut dire la même chose .
80	*YAS:	+< oui .

Dans le troisième extrait, après la répétition en arabe il fait également une reprise en français :

103	*MAR:	Yasar t'écoutes ?
104	*YAS:	oui .
105	*MAR:	[- ara] el kelb .
109	*CHE:	[- ara] kelb .
111	*YAS:	+< xxx .
112	*MAR:	[- ara] kelb .
114	*YAS:	[- ara] kelb .
116	*CHE:	+< [- ara] kelb .
118	*MAR:	c'est le chien .
119	*YAS:	le chien .

Dans ce film, Yasar se montre peu engagé dans l'activité, comme souvent les enfants en début de PS.

Un an plus tard, en début de MS, l'attitude de Yasar face à l'écoute des énoncés en arabe est variable. Dans YAS-sep20-LH, Le parolier utilisé est celui de *la chenille* et une seule autre élève, Lilia, participe aussi à l'activité. Cette captation a été prise au moment où Yasar commence à utiliser l'arabe dans un parler bilingue. Voici comment il réagit suite aux 15 extraits écoutés.

Par deux fois, il montre son intérêt :

41	*IPA:	[- ara] Hia yaraqana jai'na jiden jiden .
<i>Yasar relance l'enregistrement, puis d'autres.</i>		

92	*IPA:	[- ara] Inha akalet el karaz .
93	*MAR:	elle a mangé la cerise (.) et qu'est-ce qu'elle va manger encore ?
94	*YAS:	regarde ! [igad]

Il commente en français une fois :

64 \*MAR: elle a trouvé une cerise (.) alors écoutez !  
65 \*IPA: (...) [- ara] Inha wajadet el karaz ahmer .  
66 \*YAS: yyy c'est une cerise . [ali se lyn səiz]

Il valide une traduction :

37 \*IPA: [- ara] El yaraqana allati kanet jai'na jiden .  
38 \*MAR: la chenille qui avait très très faim .  
39 \*YAS: oui .

Certaines fois, ses réactions sont incompréhensibles...

69 \*IPA: (..) [- ara] Inha wajadet el karaz ahmer .  
70 \*YAS: a@i xxx . [tepiaz]

111 \*MAR: alors on va écouter (.) une prune bleue .  
112 \*IPA: [- ara] Barqouq oun azrak .  
*Yasar s'exclame mais dans le brouhaha on ne comprend pas ce qu'il dit*

... ou n'ont aucun rapport avec le thème de l'échange, comme ici :

79 \*IPA: (..) [- ara] Inha akalet el karaz .  
80 \*YAS: a@i xxx portable .

Comme il nous est impossible de catégoriser ce type de réaction, nous ne pouvons les prendre en compte.

Il commente en arabe trois fois, quand on écoute les énoncés portant sur la couleur des fruits

114 \*IPA: [- ara] Barqouq oun azrak .  
115 \*MAR: [- ara] azrak (.) c'est bleu .  
116 \*YAS: [- ara] Toufah . (= la pomme) Il montre un fruit

120 \*IPA: [- ara] Toufah oun akhdher .  
121 \*YAS: ɔ@i ! il met sa main sur le bras de Marie pour attirer son attention  
123 \*MAR: la pomme !  
124 \*YAS: oui [- ara] Toufah . (= pomme)  
125 \*MAR: et puis la poire (.) jaune .  
126 \*IPA: [- ara] ljass oun asfar .  
127 \*YAS: [- ara] Toufah .  
128 \*MAR: non c'est moi !

Ces deux énoncés en arabe donnent lieu à un malentendu. L'enseignante a cru que Yasar disait « je fais » pour continuer à manipuler la tablette, elle repousse alors la main de Yasar. Manifestement fâché, il croise les bras, et n'est pas du tout attentif :

138 \*IPA: [- ara] El yarakhana lam taou'd jai'a .  
*Yasar regarde ostensiblement ailleurs, car il est fâché.*

141 \*IPA: [- ara] Inha tadhoulou manzilaha .  
142 \*MAR: tu n'écoutes plus là t'écoutes plus ! *l'enseignante s'adresse à Yasar en lui tapotant le bras*

L'enseignante essaie alors de solliciter son attention, en disant « t'écoutes ? », ceci pour la seconde fois (elle l'avait déjà fait ligne 33).

176 \*IPA: [- ara] El faracha takhoujou men manzilaha .  
*Il est surtout intéressé par la manipulation de la tablette*

183 \*IPA: [- ara] Inahou ahmer azrak akhdher wa asfar . *Il n'écoute plus*

Et il lui arrive alors de se mettre à parler de tout autre chose :

149	*YAS:	ə@i (..) regarde ici (..) la belle coccinelle des yeux .
151	*YAS:	xxx des yeux la belle coccinelle ça .

L'attitude de Yasar dans cette captation voit alterner des moments d'engagement dans l'activité avec des phases de désintérêt.

A la fin de l'année de MS, l'écoute du parolier *Ma journée* donne lieu à une conversation avec l'enseignante en relation duelle (YAS-mai21-LH) . Dans cette captation sont écoutés 13 énoncés en arabe, et quatre par erreur en français. L'engagement de Yasar est manifeste du début à la fin de l'activité.

Yasar fait 13 répétitions immédiates en arabe dont 11 identiques qui portent sur des énoncés courts, et dont la prononciation n'est pas toujours exacte. Il répète Fouqt (ligne 32) ; Noudt (l. 51) ; After (l. 60) ; Albess (l. 122) ; Asma' kissa (l. 182) ; Arouh les toilettes (l. 190) ; Akoul (l. 207) ; Ndouch (l. 237) ; Ghlobet (2 fois, lignes 248 et 250) ; N rgoud (l. 261). Deux répétitions sont plus longues, une extension et une reformulation :

198	*IPA:	[- ara] Aghssel yaddia .
199	*YAS:	[- ara] Aghssel yaddia lma .

139	*IPA:	[- ara] Adhabou ila al madrassa .
140	*YAS:	[- ara] gel al madrassa l'école . [gε l madrassa likol]

Il entérine par cinq fois des traductions, ou il fait des répétitions suite à celles de l'enseignante (trois fois), et souvent il a ces deux types de réactions successivement :

31	*IPA:	[- ara] Fouqt .
32	*YAS:	[- ara] Fouqt .
34	*MAR:	0 [=! sourit] il se réveille .
35	*YAS:	oui (..) il se réveille .
38	*YAS:	c'est quoi ? <i>il lève les bras comme le petit garçon de l'image</i>
41	*MAR:	il se (..) lève !
43	*YAS:	lève !
45	*MAR:	oui il se lève .
50	*IPA:	[- ara] Noudt .
51	*YAS:	[- ara] Noudt .

Il commente les énoncés du parolier, quelquefois en réponse aux questions de l'enseignante et d'autres fois spontanément, en français ou dans un parler mixte :

59	*IPA:	[- ara] After .
60	*YAS:	[- ara] After .
62	*MAR:	m@i qu'est-ce qu'il fait ?
63	*YAS:	i@fs manger [- ara] zebda e@fs [- ara] khomèz .

*S'ensuit tout un échange sur ce qu'il mange avec des répétitions partielles ou complètes de ce que dit l'enseignante.*

121	*IPA:	[- ara] Albess .
122	*YAS:	[- ara] Albess .
124	*MAR:	qu'est-ce qu'il fait ?
125	*YAS:	yyy . [aikwɔt]
127	*YAS:	yyy . [i kiwɔt] <i>geste de mettre sa culotte</i>
131	*MAR:	+< il met son pantalon (..) oui ah ben la culotte et puis après le pantalon .
133	*YAS:	a@i oui .
134	*MAR:	[- ara] sarwel .



189 \*IPA: [- ara] Arouh les toilettes .  
 190 \*YAS: he@fs toilettes .  
*L'énoncé débute pas un son de l'arabe, le son de la fin du arouh ?*  
 193 \*MAR: oui .  
 194 \*YAS: a@i i@fs [- ara] saboun ça . il se frotte les mains  
 197 \*MAR: m@i (..) il se lave les mains ?

Il apprécie visiblement d'entendre des énoncés en arabe, car il paraît surpris, parfois même contrarié, quand par erreur il lance des enregistrements en français :

214 \*IPA: je mange .  
*Un peu interloqué, il vient de découvrir qu'il y avait aussi des enregistrements en français*  
 222 \*MAR: oui ça c'est en français (..) c'est la maîtresse. écoute c'est moi qui parle là !  
 224 \*IPA: je mange .  
 225 \*YAS: c'est toi ?  
 226 \*MAR: +< tu reconnais c'est moi !  
 227 \*YAS: a@i !

239 \*IPA: je prends un bain .  
 240 \*YAS: a@i non ! *Il fait non de la tête, il semble mécontent d'entendre l'enregistrement en français. Pourtant il le remet en route sur la page suivante.*  
 252 \*IPA: (...) je me couche .  
 253 \*YAS: a@fs toi ? *Avec un sourire*

Cette captation met ainsi en scène un échange bilingue entre Yasar et l'enseignante. Yasar a alors des modes de réaction moins dispersés que précédemment : il centre son attention à la fois sur la LH qu'il répète, et sur les énoncés en français : il approuve les traductions entendues, répète ou commente en français les énoncés en LH. Le tableau-ci-dessous comptabilise les types de réactions de Yasar à l'écoute des paroliers en arabe.

**Tableau111 : Evolution des réactions de Yasar lors de l'écoute de la LH**

Yasar	YAS-oct19- LH	YAS-sep20-LH	YAS-mai21-LH
	3 répète LH  1 répète FE	5 neutre 2 valide LH  3 commente LH 1 valide trad FE  1 commente FE	13 répète LH  5 valide trad FE 3 répète FE 5 commente (parler mixte)

Ainsi l'attitude de Yasar évolue avec le temps. Il est peu engagé dans l'activité au temps 1, plus attentif et actif au temps 2, et enfin, au temps 3, il fait preuve d'une grande attention aux énoncés LH, les répète abondamment et les met en relation avec le français, en construisant des énoncés mixtes.

## 9.4.2 Abdallah, répéter le romani afin de profiter de l'étayage du français

Rappelons qu'Abdallah se trouve dans une position centrale sur la ligne du continuum, on peut probablement le caractériser comme 2L1 (communiquant en romani avec sa mère et sa grand-mère, et en français avec son père et les grands de la fratrie), mais il commence à parler tard : au début de la période d'observation il parle très peu le français.

Ni l'attitude généralement très engagée d'Abdallah, ni ses productions langagières en français ne semblent à première vue particulièrement affectées par la présence de la LH.

La comparaison entre les deux types de situations pédagogiques, avec ou sans LH, ne montre pas de grandes différences : la LME est proche, la fréquence des gestes co-verbaux et la nature des énoncés produits sont très similaires (renvoi tableau récapitulatif des paramètres en annexe 7). Pourtant Abdallah participe sensiblement plus quand l'activité inclut la langue de la maison, comme constaté dans le tableau ci-dessous, dans lequel les captations avec LH montrent une proportion de 1 énoncé d'Abdallah pour moins de 1, et même moins de 0,75, pour les autres interlocuteurs, à l'exception de celle de janvier 2021.

**Tableau 112 : Proportion des énoncés d'Abdallah par rapport à la moyenne des interlocuteurs**

sep19-FE	oct19-LH	mar20-FE	mar20-LH	jan21-LH	mai21-FE	mai21-LH
1 pour 1,32	1 pour 0,75	1 pour 1	1 pour 0,58	1 pour 0,98	1 pour 1,15	1 pour 0,67

Le deuxième indicateur sensible est celui des répétitions. Abdallah répète très peu en français dans les activités purement en français :

**Tableau 113 : Reprises en romani (rmn) et en français (fra)**

sep19-FE	oct19-LH	mar20-FE	mar20-LH	jan21-LH	mai21-FE	mai21-LH
3 rep. fra	12 rep. rmn 12 rep. fra	5 rep. fra	11 rep. rmn 7 rep. fra	5 rep. rmn 10 rep. fra	4 rep. fra	9 rep. rmn 10 rep. fra

En revanche, quand la LH est présente, Abdallah fait de nombreuses reprises en romani, et de façon enthousiaste. Cependant, les répétitions sont la plupart du temps partielles en romani, partielles du point de vue de la prononciation qui est aléatoire, et partielles parce qu'elles ne portent généralement que sur un mot de la phrase, souvent le dernier. De plus, il se trouve que dans les situations avec LH, non seulement Abdallah répète plus les énoncés LH, mais aussi ceux en français, comme s'il transférait à la langue de l'école son mode de réaction face au romani.

Les répétitions en général, celle en romani en particulier, donnent des indices sur les compétences linguistiques d'Abdallah et leur évolution. A la fin de cette période d'observation de deux ans, la prononciation s'est nettement améliorée. Nous prendrons pour exemple cette séquence en romani en mai 2021, dans laquelle il prononce de façon très audible le h aspiré qui pourtant n'est pas très perceptible dans l'enregistrement :

IPA: [- rmn] Omida naj višem bokhali .
ABD: [- rmn] bokhali ! (ABD-mai21-LH ; 173-174)

Dans la même captation, on observe une répétition lors de laquelle il transforme la phrase en un énoncé plus usuel, en supprimant le mot *pese* qui ne sert qu'à insister :

IPA: [- rmn] Zatal pese cere .
ABD: [- rmn] Zatal cere (elle rentre dans sa maison) » (ABD-mai21-LH ; 185-186).

Cette observation peut constituer un indice de son évolution syntaxique en romani .

Nous avons observé l'attitude d'Abdallah après l'écoute du romani à deux moments différents, à la rentrée de petite section, en octobre 2019 et 15 mois plus tard en janvier 2021.

La captation ABD-oct19-LH montre une activité d'écoute du parolier *Lulu à la plage*, en romani et en bosniaque, avec deux enfants, Abdallah et Amana. Abdallah est très intéressé et très engagé, y compris dans les passages où tout est en français : son attitude corporelle le montre, il est penché sur la table et avance le torse pour être au plus près de la tablette.



D'ailleurs, à plusieurs reprises, l'enseignante le fait reculer pour que sa camarade assise à ses côtés puisse elle aussi voir le parolier.

La captation comprend 14 écoutes en romani (parmi lesquelles trois non transcrites, ligne 243). A 15 reprises, Abdallah redit des énoncés en LH, on compte ainsi neuf répétitions complètes d'énoncés courts...

66	*IPA:	[- rmn] i žòlka .
67	*ABD:	[- rmn] žòlka .

... et six répétitions partielles lors desquelles il extrait un mot d'un énoncé plus long :

128	*IPA:	[- rmn] si pe pungre .
129	*ABD:	[- rmn] pungre .

95	*IPA:	[- rmn] ake tu menži o tortoj +/.
97	*ABD:	[- rmn] tortoj ?

240	*IPA:	[- rmn] o šoşoj pi tortojla upral .
241	*ABD:	+< [- rmn] šoşoj ?

*Dans le passage qui suit (non transcrit) il répète encore 3 fois « šoşoj » avec une prononciation non stable*

Il répète aussi après l'enseignante qui réutilise des mots en romani, les mots « o šoşoj » (le lapin) reviennent très souvent, le héros du parolier, Lulu, étant un lapin.

Abdallah fait aussi des répétitions en français, comme ci-dessous et également à trois autres reprises (lignes 43, 81, 183) :

29	*IPA:	[- rmn] o šoşoj .
30	*MAR:	[- rmn] o šoşoj .
32	*AMA:	[- rmn] o šoşoj .
34	*ABD:	+< [- rmn] o šoşoj .
36	*MAR:	un lapin .
37	*AMA:	lapin .
39	*ABD:	+< lapin .

Et enfin, par deux fois, il confirme des traductions, comme dans l'extrait ci-dessous, ainsi qu'à la ligne 192.

85	*IPA:	[- rmn] o zuşol .
86	*ABD:	[- rmn] zuşol .
89	*MAR:	[- rmn] o zuşol .
91	*MAR:	[- rmn] o zuşol (.) c'est le chien ?
92	*ABD:	oui .

La vidéo ABD-janv21-LH, captée au milieu de l'année de MS, met en scène l'écoute du parolier *Ma journée* en relation duelle avec l'enseignante. 18 énoncés en romani sont écoutés. Abdallah fait de nombreuses répétitions : cinq en romani , et six en français comme dans ces exemples :

225 *ABD:	après a@fs mains .	257 *ABD:	après douche .
228 *MAR:	il se lave les mains ?	258 *MAR:	écoute !
229 *ABD:	ouais .	259 *IPA:	[- rmn] najav .
230 *IPA:	[- rmn] Tav me va .	260 *ABD:	yyy . [zidiavav]
231 *ABD:	c'est ça c'est ça !	261 *MAR:	il prend son bain .
234 *MAR:	[- rmn] o va .	263 *ABD:	<b>m@fs prend m@fs bain .</b>
236 *ABD:	<b>[- rmn] o va .</b>		

Abdallah montre une attitude très caractéristique face aux traductions en romani : il commence le plus souvent par commenter l'illustration du parolier avant même l'écoute de l'enregistrement, comme dans cet extrait :

54 *MAR:	qu'est-ce qu'il fait ?
55 *ABD:	après (.) ouvre (.) a@fs réveille .
57 *MAR:	il se réveille oui !
58 *IPA:	(...) [- rmn] vazlemav .
59 *ABD:	<b>c'est ça !</b>
61 *MAR:	c'est ça ?
62 *ABD:	ouais !

Puis il confirme que l'énoncé en romani correspond bien à ce qu'il vient de dire en français d'un « c'est ça ! » assuré. Il valide ainsi la traduction neuf fois de suite, mais sur un schéma différent de celui qu'on a observé jusqu'ici, car comme la scène a déjà été décrite en français, l'énoncé en romani qui survient ensuite vient en quelque sorte traduire ce qui a été dit avant, c'est l'énoncé en romani qui est la traduction du français et non l'inverse. La confirmation se fait au moyen de neuf occurrences de « c'est ça » et des variantes : « c'est ça j'ai dit moi », « ze@fs dit ça » et « j'ai dit [- rmn] najav ».

93 *ABD:	après il mange .
94 *MAR:	il mange ?
96 *ABD:	oui .
98 *IPA:	[- rmn] Xalem sabaduko .
99 *ABD:	<b>c'est ça .</b> <i>Abdallah opine de la tête puis il ferme la bouche avec un petit sourire satisfait</i>
104 *MAR:	c'est ça ?
105 *ABD:	ouais .
106 *MAR:	O [=! rit] c'est ça .
107 *MAR:	[- rmn] Xalem sabaduko ?
108 *ABD:	O . <i>il opine</i>

153 *MAR:	mais il s'habille d'abord .
154 *ABD:	m@i oui .
155 *IPA:	[- rmn] rulademav .
156 *ABD:	<b>ze@fs dit ça .</b>
157 *MAR:	il s'habille ?
158 *ABD:	ouais .

165 *ABD:	après école !
167 *MAR:	il va à l'école (.) alors écoute !
169 *IPA:	[- rmn] ʒav ani škòla .
170 *ABD:	<b>c'est ça</b> va école .

216 *ABD:	après a@fs toilettes .
218 *MAR:	oui .
219 *IPA:	[- rmn] ʒelem ani avdezana .
220 *ABD:	<b>c'est ça</b> toilettes !

240 *ABD:	après il mange !
243 *IPA:	[- rmn] xav .

244	*ABD:	<b>c'est ça j'ai dit moi .</b>
246	*MAR:	c'est toi ?
247	*ABD:	ouais .
248	*MAR:	tu manges ?
249	*MAR:	comment on dit ?
250	*IPA:	[- rmn] xav .
251	*MAR:	[- rmn] xav ?
252	*ABD:	oui !

Il le fait encore en mai 2021 comme le montre cet extrait.

IPA:	+< [- rmn] i peperuga iklöl andar o cere .	
ABD:	a@i ouais c'est ça xxx .	
MAR:	+< (..) oui il est sorti de sa maison (ABD-mai21-LH, 232-235)	

La réédition de ce type de comportement dans une autre captation nous autorise à affirmer que l'intention d'Abdallah est bel et bien d'attester que l'énoncé en romani signifie la même chose que celui mentionné juste avant en français. Il se pose par là-même en connaisseur de la langue, dans une démarche de traducteur.

**Tableau 114 : Evolution des réactions d'Abdallah lors de l'écoute des LH**

Abdallah	ABD-oct19-LH :	ABD-janv21-LH
	15 répète LH 2 valide trad FE 4 répète FE	5 répète LH 9 valide trad FE 6 répète FE

Les modes de réaction d'Abdallah demeurent les mêmes d'une période à l'autre, mais leurs proportions changent : d'abord plus centrées sur la LH dans des répétitions nombreuses, elles se déplacent vers sa traduction en FE.

## 9.5 Les effets de l'écoute des LH pour Houria et Lilia

Dans leur famille, Houria et Lilia sont exposées à la fois au français et à une langue héritée. Elles comprennent toutes deux cette langue, mais seule Houria la parle. Par ailleurs, un autre paramètre différencie leur environnement langagier : les parents de Lilia comprennent le français, même si la mère, en insécurité linguistique en français, l'utilise peu ; en revanche, les parents d'Houria, du moins au début de notre étude, ne comprennent pas le français.

### 9.5.1 Houria, de l'indifférence à la « traduction »

Les parents d'Houria ne parlent pas français à sa naissance, ils ne se sont adressés à elle qu'en shimaore au début de sa vie. Cependant ses six frères et sœurs plus grands parlent français entre eux, Houria a donc été exposée au français dès le début de sa vie. Une bonne partie des enregistrements en shimaore a été réalisée par une amie de sa mère, elle reconnaît d'ailleurs sa voix. Houria a-t-elle une attitude différente en fonction de la présence ou non de la LH dans l'activité ?

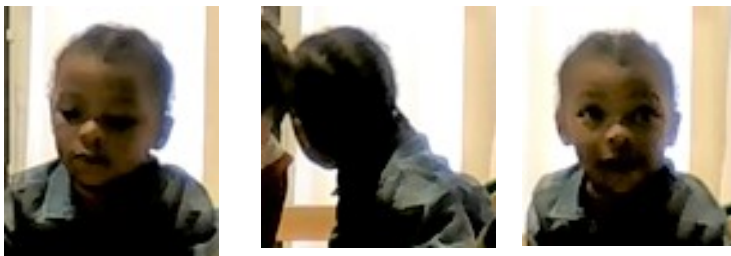
Si l'on étudie le tableau récapitulatif des paramètres (voir en annexe 8), aucune tendance nette ne se dégage qui différencierait l'attitude d'Houria entre les deux types d'activité. Houria ne serait pas sensible à la présence du shimaore.

L'attitude d'Houria dans les situations d'écoute du shimaore a été examinée dans trois moments différents : à son arrivée en PS en octobre 2019, puis deux mois plus tard, et enfin à la fin de la MS en mai 2021. Nous observons également son comportement dans des captations intermédiaires sans que cela figure dans le tableau récapitulatif.

Au début Houria ne semble pas particulièrement réactive aux énoncés en LH, elle ne fait pas de reprises en shimaore au cours de la première période ; mais elle ne connaît peut-être pas la formule « il était une fois » ni les noms d'animaux en shimaore - les captations des premières périodes mettent en scène des animaux, les personnages des albums *Lulu* et de *La moufle*.

Dans Hou-oct19-LH, elle semble plutôt indifférente aux extraits en shimaore. D'ailleurs dans le groupe, seule Chemsa dont ce n'est pas la langue familiale participe. Ce n'est que quand elle est apostrophée par l'enseignante qu'Houria réagit.

40	*MAR:	oui écoute Houria !
41	*IPA:	[- swb] sungura .
42	*MAR:	le lapin .
43	*CHE:	c'est le lapin .
45	*MAR:	ils disent comme ça tes parents (.) ě@i ? <i>s'adressant à Houria qui a détourné la tête</i>
47	*CHE:	+< (...) ses parents .
49	*HOU:	0 . <i>elle se retourne à nouveau et acquiesce avec un sursaut d'intérêt.</i>



Puis elle semble à nouveau complètement indifférente...

66	*IPA:	[- swb] kasa .
67	*MAR:	[- swb] kasa .
69	*CHE:	[- swb] kasa .

... pour retrouver ensuite un regain d'intérêt quand elle est interpellée par l'enseignante :

121	*IPA:	[- swb] m'bwa .
122	*MAR:	[- swb] m'bwa (..) c'est le chien [- swb] m'bwa ?
124	*HOU:	0 . <i>à ces mots, elle lève la tête et approuve.</i>
126	*MAR:	c'est pareil ?
127	*HOU:	0 . <i>elle opine à nouveau avec un demi sourire.</i>



Pourtant Houria est habituellement très réactive et très enthousiaste, ce comportement ne lui ressemble pas. Ce n'est qu'au quatrième enregistrement qu'elle réagit spontanément

146	*IPA:	[- swb] Sungura na kasa waketsi .
<i>(Traduction de « Voici la tortue et le lapin », traduction mot à mot : lapin et tortue assis)</i>		
147	*MAR:	[- swb] waketsi ?
149	*HOU:	ça c'est Lulu .



Mais il faut préciser que cette captation est assez courte, et que seulement quatre extraits en shimaore sont écoutés, cela n'est peut-être pas suffisant pour tirer des conclusions sur les réactions d'Houria.

Deux mois plus tard, dans une captation lors de laquelle l'enseignante raconte l'histoire de *la moufle* en la mimant avec les personnages du sac à raconter et en ponctuant sa narration de traductions en shimaore issues du parolier (HOU-dec19-LH), Houria se montre plus intéressée. Elle pose à quatre reprises la question « c'est qui ? », deux fois sans que l'on sache sur quoi exactement porte l'interrogation, et deux fois à propos du mot en shimaore qu'elle vient d'entendre :

20 *MAR: il était une fois (...).	41 *IPA: [- swb] Shiwatrotro .
21 *IPA: [- swb] hale halele .	42 *MAR: [- swb] Shiwatrotro .
22 *MAR: [- swb] hale halele .	44 *HOU: <b>c'est qui ?</b>
24 *HOU: <b>c'est qui [- swb] halele ?</b>	45 *MAR: +< une pauvre petite grenouille +/.
	46 *MAR: [- swb] Shiwatrotro c'est la grenouille .
61 *IPA: [- swb] Wassu rongwa . (traduction : ils disent)	77 *IPA: [- swb] Niskiya hari . (traduction : j'ai chaud)
63 *MAR: [- swb] Wassu rongwa .	78 *HOU: <b>c'est qui ?</b>
65 *HOU: <b>c'est qui [- swb] rongwa ?</b>	79 *MAR: +< nous avons chaud !
	80 *MAR: je sais pas qui c'est (.) c'est une maman de l'année dernière .

Se demande-t-elle qui a fait l'enregistrement, ou prend-elle ces mots pour des prénoms, à l'instar de Jamila qui, on le verra plus loin (section 10.2.1), prend le mot *lapin* en bosniaque pour un prénom ? D'après sa mère, Houria parle bien le shimaore, mais connaît-elle les mots « halele », fin de la formule rituelle « hale halele » qui signifie *il était une fois*) et « rongwa », extrait de « wassu rongwa » qui est la traduction de *ils disent*) ? Il est alors fort probable que sa question porte sur la personne qui a procédé à l'enregistrement des traductions, d'autant plus que cette question est fréquemment l'objet d'interrogations de la part des enfants dans notre corpus. Identifier qui parle lors de l'écoute en LH est en effet un de leurs sujets de préoccupation. Plus loin Houria réagit une fois en commentant (l. 89) et une fois en répétant l'énoncé en LH (l. 92).

86 *IPA: [- swb] Niskiya hari .
87 *MAR: nous sommes bien (.) arrive alors une toute petite fourmi (.)
88 minuscule (.) une fourmi !
89 *HOU: ah (.) elle attend venir . <i>En caressant la moufle</i>
90 *IPA: +< [- swb] gnantsu .
91 *MAR: [- swb] gnantsu .
92 *HOU: [- swb] gnantsu .

En février (HOU-fév20-LH), Houria continue à demander qui parle :

Après un énoncé en kibushi :	Après un énoncé en shimaore :
107 *IPA: [- skg] moaro raki maturi .	125 *IPA: [- swb] paha gri alala .
108 *JAH: 0 [=! sourit] . ( <i>il opine</i> )	126 *HOU: <b>c'est qui ?</b>
111 *HOU: <b>c'est qui ?</b>	127 *MAR: ə@i (.) qui est-ce qui dit ça je ne sais plus .
	128 *HOU: ma maman .
	129 *MAR: +< une maman mais je ne sais plus quelle maman .

Et en mars (HOU-mar20-LH), elle se chamaille avec Jahid après une écoute de l'ipad pour savoir qui de leurs deux mamans a réalisé l'enregistrement. Dans l'extrait qui suit, elle regarde Jahid d'un air fâché et affirme que c'est sa maman qui parle.

209 *HOU: c'est ma maman !
210 *JAH: c'est ma maman !

Et plus loin encore recommence le même manège :

259 *IPA: [- swb] Ya ndzukundru bile mrututu na ndzidzano .
260 *MAR: [- swb] ndzidzano ?
261 *HOU: oui c'est mon maman .
262 *MAR: [- swb] mrututu .

263	*JAH:	+< c'est ma maman .
265	*MAR:	[- swb] bile ndzukundru .
266	*HOU:	+< (..) non c'était ma mère ! <i>Se tournant vers Jahid avec un air fâché</i>
268	*JAH:	non c'était ma mère .

A partir de février 2020, Houria a commencé à faire des reprises en shimaore après l'écoute du parolier, comme « paha gri » (HOU-fev20-LH ; 41), et ces répétitions peuvent être relativement longues, comme « elle a dit [- swb] paha gri alala » (ligne 72).

En janvier 2021 (dans HOU-jan21-LHb et HOU-jan21-FE), les répétitions en shimaore se font plus nombreuses : six dans chacune de ces deux captations. Dans HOU-jan21-FE, l'enseignante a essayé de tester la capacité de traduction d'Houria en lui demandant régulièrement « comment on dit en shimaore ? », mais comme Houria se contente alors de redire la même phrase en français, c'est l'enseignante qui finit par reprendre les traductions de l'ipad, et alors seulement Houria entérine les propositions de l'enseignante en les répétant. Les énoncés en shimaore amenés par l'enseignante sont courts et les reprises d'Houria sont donc courtes aussi ; en revanche dans HOU-jan21-LHb, ce sont des reprises des énoncés du parolier, et elles peuvent être relativement longues, comme « Nissu vulikiya histoire » et surtout « Nissu hossa mihona yangu » (lignes 87 et 133). En janvier 2021 toujours, apparaissent des énoncés introduits par « ça veut dire », à quatre reprises dans HOU-jan21-LHb ; et même si les « traductions » d'Houria sont souvent approximatives, et peut-être plutôt basées sur l'interprétation de l'illustration comme dans l'exemple ci-dessous, il n'est sans doute pas exagéré de dire qu'Houria a compris qu'il était possible d'exprimer les mêmes choses dans ses deux langues.

175	*IPA:	[- swb] Nissu howa . ( <i>= je prends un bain</i> )
176	*KAO:	[- swb] Nissu howa .
178	*JAH:	+< [- swb] Nissu howa .
180	*HOU:	+< [- swb] Nissu howa .
182	*MAR:	ah on l'a déjà entendu [- swb] Nissu howa (.) au début .
184	*HOU:	+< (...) ça veut dire +/.
185	*MAR:	au début de la journée (..) oui ça veut dire ?
187	*HOU:	ça veut dire ça veut dire ə@i ça veut dire il prend son bateau avec ses jouets .
<i>Sur l'illustration, un enfant dans une baignoire, brandit deux jouets de bain : bateau et un canard.</i>		
189	*MAR:	ah (.) avec ses jouets aussi ?
190	*MAR:	dans [- swb] Nissu howa y a les jouets ?
191	*RAB:	oui avec son canard .
192	*MAR:	ouais mais pas (.) mais dans [- swb] Nissu howa y a pas les jouets hein !
194	*HOU:	mais y a mais moi j'ai plein de jouets dans ma à la maison . (HOU-jan21-LHb)

Dans cet extrait, on assiste d'abord à une cascade de répétitions de l'énoncé du parolier par le groupe. Puis Houria répond à la question de l'enseignante sur le sens de la phrase en shimaore, en décrivant l'image du parolier, elle ne traduit pas encore.

Quatre mois plus tard, à la fin de l'année de MS, dans HOU-mai21-LH, Houria ponctue les écoutes par des commentaires initiés par « ça veut dire ». Parmi les interactions qui suivent les 17 écoutes du parolier, on en relève neuf occurrences :

20	*IPA:	[- swb] Bibi manguidi ako kiya ndza swaf . ( <i>= la chenille qui avait très très faim</i> )
21	*HOU:	ça veut dire qu'il a trop faim .

34	*IPA:	[- swb] Ile bibi manguidi ako kiya ndza swaf . ( <i>= c'est une chenille qui avait très très faim</i> )
35	*HOU:	ça veut dire qu'elle a encore faim .

41	*IPA:	[- swb] Appara cerise ndzukundru . ( <i>= elle trouve une cerise rouge</i> )
42	*HOU:	xxx ça veut dire qu'elle mange un (.) ça veut dire qu'elle mange la cerise .



108 \*MAR: [- swb] Bibi manguidi kassu kiya tsena ndza . (*= la chenille n'a plus faim*)  
 109 \*HOU: ça veut dire que que maintenant qu'elle a mangé beaucoup maintenant elle veut pas .

Ensuite Jahid prend le relais et l'enseignante demande à Houria si elle peut confirmer les traductions de Jahid. Ses réponses montrent qu'elle a compris l'énoncé.

123 \*IPA: [- swb] Anguiya gnumba yahe .  
 124 \*JAH: et après elle rentre dans sa maison . (*traduction exacte*)  
 125 \*MAR: c'est ça (.) qu'elle dit en shimaore Houria ?  
 126 \*HOU: +< (..) oui (...) oui .

133 \*IPA: [- swb] Rissulindra ta ta . (*= on attend longtemps longtemps*)  
 134 \*JAH: [- swb] Rissulindra ta ta ça veut dire qu'elle dort .  
 136 \*MAR: ça veut dire ça Houria ?

163 \*IPA: [- swb] Pelapelaka alawa harimwa gnumba yahe . (*= le papillon sort de sa maison*)  
 164 \*JAH: ça veut dire qu'il (.) il sort de (.) dans dans la maison de de la chenille .

169 \*IPA: [- swb] Pelapelaka alawa harimwa gnumba yahe .  
 170 \*HOU: ça veut dire qu'elle est sortie .

En revanche, elle ne connaît manifestement pas le nom des couleurs en shimaore :

182 \*IPA: [- swb] Ya ndzukundru bile mrututu na ndzidzano . (*= il est rouge, bleu, vert et jaune.*)  
 183 \*HOU: ça veut dire quoi ?

L'enseignante reprend alors le détail des couleurs en shimaore et Houria, encore une fois a besoin de réinterpréter ou de reformuler pour elle-même les explications de l'enseignante :

205 \*MAR: c'est les couleurs .  
 206 \*HOU: +< ça veut dire qu'il y a des jaunes .  
 207 \*MAR: ça veut dire qu'il y a ces quatre couleurs-là

Ainsi à aucun moment Houria ne répète les énoncés en shimaore. En revanche, elle produit 10 « commentaires » à propos de ces énoncés: des formes de traductions, interprétations ou questions sur leur signification. La chose qui intéresse principalement Houria, c'est le sens de l'énoncé en shimaore et sa correspondance avec le français. Mais les autres locuteurs ont également leur attention centrée sur le sens, on relève quatre « ça veut dire » chez l'enseignante et quatre aussi chez Jahid.

Si dans la captation précédente, les traductions d'Houria pouvaient être approximatives, elles sont devenues plus précises, ce qui peut laisser supposer qu'elle a progressé dans sa connaissance du shimaore. Seuls deux énoncés dans cette langue échappent à sa compréhension, celui sur les couleurs du papillon, et « on attend longtemps longtemps ». Pour ce dernier, l'interprétation de l'illustration n'aide en rien à la traduction, attendre est une notion trop abstraite pour être traduite en image.

**Tableau 115 : Evolution des réactions d'Houria lors de l'écoute des LH**

Houria	HOU-oct19-LH	HOU-dec19-LH	HOU-mai21-LH
	3 neutre  1 valide LH	4 locuteur 1 valide LH 1 répète LH	10 commente FE

Ainsi Houria passe d'une relative indifférence à la présence de la langue familiale à l'école, à des interrogations sur le locuteur dont elle entend la voix sur le parolier, puis à des commentaires introduits par « ça veut dire ».

### 9.5.2 Lilia, d'une relative indifférence à la répétition de la LH

Lilia échange en français avec son père, s'adresse en français à sa mère qui lui parle arabe. Elle comprend l'arabe mais ne le parle pas.

Nous l'avons déjà remarqué, Lilia ne fait pas de répétitions en français. Dans les premières captations, elle n'en fait pas non plus en arabe (renvoi tableau récapitulatif des paramètres en annexe 9). Par ailleurs, il semblerait que, jusqu'au premier trimestre de l'année de MS, Lilia porte une attention relativement limitée aux enregistrements en LH. Nous avons compris depuis (section 10.3.4) qu'une des raisons en était qu'une partie des enregistrements étaient en arabe littéraire, ce qui n'évoquait rien pour Lilia, exposée à la maison à l'arabe algérien. Mais cela ne suffit pas à tout expliquer dans la mesure, où dans les paroliers figurent également des traductions en arabe dialectal.

Nous avons observé les réactions de Lilia dans deux captations, en octobre 2019 au début de l'année de PS, puis au cours de l'année de MS en janvier 2021.

Dans LIL-oct19-LH, sur les 8 occurrences de l'arabe du parolier, Lilia accueille par un sourire trois énoncés, et en répète un :

33	*IPA:	[- ara] Al arnab .
34	*MAR:	tu connais ça ə@i Lilia ?
35	*LIL:	[- ara] arnab . <i>Avec une prononciation correcte</i>

Dans cette captation, l'enseignante adresse fréquemment aux petites filles des affirmations ou questions du type « tes parents le disent comme ça » ou « ils parlent comme ça ». Elle le fait 4 fois à destination de Lilia, ce qui amène la question de l'auteur des enregistrements :

78	*MAR:	tes parents ils disent comme ça je pense (.) quand ils parlent d'un
79		chien ils disent [- ara] kelb .
81	*LIL:	non c'est pas mes parents !

Lilia comprend autrement la question et affirme avec force qu'elle ne reconnaît pas la voix de ses parents dans le parolier. L'enseignante lui explique alors :

83	*MAR:	c'est c'est j'ai pas dit que c'était tes parents qui parlaient là !
84	*MAR:	mais tes parents quand ils parlent arabe ils disent [- ara] Al kelb .
87	*MAR:	mais c'est pas eux que j'ai enregistrés (.) d'accord ?

Mais Lilia répondra jusqu'à la fin de la même façon. Sa réponse n'est pas centrée sur la langue, mais sur le locuteur : elle ne répond pas à la question de savoir si ses parents parlent *cette langue-là*, mais si ce sont *eux* qui parlent. Mais Lilia est encore très jeune, elle a 3 ans 4 mois. La réponse attendue par l'enseignante exige une compétence linguistique que Lilia est sans doute trop jeune pour avoir.

Ainsi, dans cette première captation, ce qui ressort le plus est la question du locuteur et de l'identification de la langue parlée à la maison, mais c'est l'enseignante qui amène cette question. A cette époque, le papa affirme que l'arabe n'est parlé que par les adultes entre eux, c'est ce que l'enseignante sait de l'environnement familial.

Un an plus tard, dans LIL-sep20-LH, l'enseignante repose la question à Lilia :

71	*MAR:	tes parents ils parlent comme ça Lilia ?
73	*LIL:	non .
74	*MAR:	mais pas à toi mais quand ils parlent entre eux ?
75	*MAR:	tu les entends pas parler arabe tes parents ?

76	*LIL:	non .
77	*MAR:	jamais ?
78	*LIL:	non (...) .

Lilia ne commence à reprendre les énoncés en arabe qu'à l'automne 2020. Dans la captation LIL-nov20-LH, elle fait quatre répétitions en arabe, dont celles-ci :

89	*IPA:	[- ara] Aghssel yaddia .
90	*MAR:	qu'est-ce qu'elle a dit ?
91	*LIL:	[- ara] Aghssel yaddia .
94	*MAR:	écoutez .
95	*IPA:	[- ara] Aghssel yaddia .
96	*LIL:	[- ara] Aghssel yaddia .

Elle manifeste également sa connaissance de l'arabe :

28	*IPA:	[- ara] Aghtassel .
29	*LIL:	il a dit quoi là ?
30	*MAR:	il fait sa toilette elle a dit en arabe il fait sa toilette écoute .
32	*IPA:	[- ara] Aghtassel .
33	*MAR:	il dit pas comme ça ton papa ?
34	*LIL:	non .

Effectivement, « Aghtassel » est un énoncé d'arabe littéraire, les parents de Lilia l'ont fait remarquer lors de l'entretien de fin de recueil, et le père a alors enregistré « Naghssel wajhi » comme traduction de « je fais ma toilette » en arabe dialectal. Et nous avons vu lors de cet entretien en famille que Lilia comprenait cet énoncé (section 7.3.4). En effet, Lilia reconnaît l'arabe dialectal que ses parents parlent (et qu'elle apprend), mais pas l'arabe littéraire qu'elle n'entend pas à la maison. Or certains énoncés des paroliers ont été traduits en arabe littéraire par une maman qui pensait que seule cette variété méritait d'être enregistrée pour l'école. Le parolier s'est alors avéré en décalage avec les pratiques réelles de Lilia et de sa famille, mais à l'insu de l'enseignante.

Les répétitions de la LH par Lilia sont encore plus nombreuses en janvier 2021 (LIL-jan21-LH). Cette captation porte sur une activité autour du parolier *Ma journée* en arabe avec Lilia et les deux sœurs jumelles Jamila et Chemsa. Elles sont toutes trois très attentives et très actives. 18 énoncés en arabe sont écoutés dans cette captation. A la suite de ces écoutes, Lilia fait huit répétitions en arabe, dont quatre qui portent sur des énoncés d'un mot (lignes 20, 67, 117 et 185). Mais elle se montre également capable de faire des répétitions d'énoncés plus longs comme « Adhed ila madrassa » ou « Aghssel yadia » (lignes 149 et 169).

Par ailleurs, à huit reprises, Lilia commente en français et propose des formes de traduction dans des énoncés dont certains introduits par « ça veut dire » :

IPA:	[- ara] Albess
JAM:	[- ara] Albess .
LIL:	+< [- ara] Albess .
LIL:	<b>ça veut dire</b> il met son pantalon.
CHE:	+< xxx il s'habille .
MAR:	oui ça veut dire qu'il s'habille en fait . (135-143)

IPA:	[- ara] Ghlobet .
LIL:	[- ara] Ghlobet .
CHE:	qu'est-ce qu'il fait ?
MAR:	et c'est quoi [- ara] Ghlobet ?
CHE:	il dort .
LIL:	+< il a dit [- ara] Ghlobet et <b>ça veut dire</b> il est fatigué . (188-196)

Notons que « il est fatigué » est une traduction tout à fait correcte, et plus juste que celle proposée par Chemsa, et que l'énoncé « il a dit [- ara] Ghlobet et ça veut dire il est fatigué »

montre à l'évidence que Lilia a cette compétence de distinguer les deux langues tout en reliant les énoncés équivalents sémantiquement.

Par ailleurs, elle se montre désormais en mesure de confirmer que c'est bien de cette façon que l'on parle chez elle :

IPA: [- ara] Aghssel yadia .  
 LIL: [- ara] Aghssel yadia .  
 JAM: +< il se lave les mains .  
 MAR: c'est comme ça (.) c'est comme ça qu'elle dit ta maman Lilia ?  
 LIL: oui . (LIL-jan21-LH ; 167-172)

Ainsi son attitude a changé depuis octobre 2019, elle peut désormais prendre de la distance avec ses pratiques et parler de l'arabe en tant qu'entité. D'ailleurs, comme on le constate dans l'extrait qui suit, elle évoque spontanément les usages familiaux de la langue :

MAR: [- ara] khoubz ?  
 LIL: [- ara] khoubz .  
 MAR: c'est comme ça qu'on dit ĩ@i ?  
 LIL: +< (..) oui .  
 LIL: **mais ma maman i@fs me dit comme ça .**  
 MAR: +< [- ara] zebda .  
 MAR: voilà [- ara] zebda .  
 MAR: c'est ça ?  
 LIL: oui . (93-107)

Plus loin, elle explique l'usage de « hamdollah » - tout en corrigeant la prononciation de l'enseignante :

MAR: qu'est-ce qu'elle a dit ?  
 JAM: elle a dit [- ara] hamdoulilah !  
 MAR: non pas [- ara] hamdoulilah [=! rit] !  
 MAR: 0 [=! rit] elle aurait pu mais je pense pas que ce soit ça .  
 LIL: +< 0 [=! rit] . (*elle rit avec l'enseignante*)  
 (...)  
 LIL: +< **mais ma maman elle me dit toujours [- ara] hamdoulilah si on a fini .**  
 MAR: a@i oui (.) quand t'as fini de (.) manger ?  
 LIL: oui .  
 MAR: a@i oui ?  
 LIL: c'est toujours ma maman i@fs dit ça .  
 MAR: +< ta maman aussi elle dit [- ara] hamdoulilah ? (*à Jamila*)  
 JAM: oui .  
 MAR: a@i quand est-ce qu'elle dit +/-  
 LIL: **ma maman elle dit [- ara] hamdollah !** (*elle corrige la phonétique et prononce le h final*)  
 MAR: a@i oui [- ara] hamdollah ! (*elle corrige sa prononciation*) (205-225)

Ainsi Lilia est devenue capable d'établir des ponts entre l'arabe et le français, de confirmer des traductions, de corriger la prononciation arabe et de commenter l'usage de certaines expressions dans des discours épilinguistiques.

**Tableau 116 : Evolution des réactions de Lilia lors de l'écoute des LH**

Lilia	LIL-oct19-LH	LIL-jan21-LH
	4 locuteur 3 valide LH 1 répète LH	8 répète LH 8 commente FE 3 discours épi

Elle se met subitement à montrer ses compétences au moment où un tout premier échange entre la mère et l'enseignante les confirme, un échange dont elle est témoin. C'est

un peu comme si l'alliance montrée alors entre l'enseignante et la mère autorisait Lilia à reconnaître l'arabe comme faisant partie de son répertoire (section 7.3.4).

## 9.6 Les enfants 2L1 : synthèse

On distingue nettement deux types de parcours langagier parmi ces 4 enfants 2L1. Les stratégies mises en place par Abdallah, et probablement par Yasar, sont analogues à celles utilisées par les enfants L2P, tandis que celles observées chez Houria et Lilia indiquent un stade de développement langagier plus avancé et, nous le verrons, plus proches de celles des enfants au français première langue, qui sont présentés dans le prochain chapitre. De plus, les stades d'évolution montrent un décalage dans le temps entre ces deux groupes. Pourtant ces quatre enfants ont tous entendu du français depuis tout petits. Nous savons que la variabilité interindividuelle est forte chez les bilingues. Les entretiens avec les parents permettent de faire des hypothèses sur le type d'input qu'ils ont reçu, mais il n'est pas possible d'évaluer précisément les caractéristiques quantitatives et qualitatives de cet input. Des difficultés de prononciation ont été observées chez les deux garçons qui ont certainement un impact sur l'acquisition.

A l'exception d'Abdallah, ces enfants montrent un intérêt plutôt limité aux LH dans les premières périodes : Yasar est peu engagé dans l'activité, et les traductions en arabe ne retiennent pas particulièrement son attention ; quant à Houria et Lilia, elles restent relativement indifférentes. Seul Abdallah répète abondamment la LH au début ; or il se trouve qu'il ne la parle pas à ce moment-là. Yasar et Lilia, quant à eux, se mettent à répéter de nombreux énoncés en arabe en fin de période, et en commentent le sens. Houria, qui est sans doute celle des quatre qui parle le mieux la LH, est aussi celle qui se centre le plus sur le français. Tous quatre montrent plus d'intérêt à la fin qu'au début concernant les liens sémantiques entre LH et FE, Yasar en mêlant les deux langues, Abdallah en approuvant chaque traduction par des « c'est ça » satisfaits, Houria et Lilia en produisant de nombreux commentaires introduits par « ça veut dire ». Cette dernière est même en mesure de corriger la prononciation en arabe et de commenter l'usage de certaines expressions dans des discours épilinguistiques.

# 10 Les enfants au français L1

Jamila et Jahid ne parlent que le français et seul le français leur est adressé en famille. Dans les deux cas, la mère a choisi de ne s'adresser à eux qu'en français. Cependant, ils entendent des langues héritées – le kabyle et l'arabe pour Jamila, le kibushi et le shimaore pour Jahid - dans trois types de circonstances : quand leurs parents les utilisent avec des membres de la famille élargie, des amis ou des voisins, quand ils partent faire un séjour en Algérie pour Jamila ou à Mayotte pour Jahid, ou quand Jamila passe du temps chez une voisine et Jahid chez sa mamie, et dans ce dernier cas en particulier, ces langues leur sont adressées.

Nous commençons par décrire l'appropriation du français par ces deux enfants, telle qu'on peut l'observer à travers notre corpus, puis nous examinons leurs réactions lors des activités autour des paroliers, et enfin dans une troisième section de ce chapitre, nous tenterons de mettre en évidence quelques hypothèses sur la suite du développement bi-plurilingue de ces deux enfants.

## 10.1 Le développement du français

De la même manière que nous avons considéré l'étude de cas d'Edin comme prototypique de l'acquisition du français langue seconde, nous considérons l'étude de cas de Jamila comme emblématique de l'acquisition du français comme L1, que le développement langagier soit bilingue ou non. Le développement langagier de Jamila est du type acquisition monolingue. Nous aurions pu également choisir le cas de Jahid qui est dans le même situation, mais nos données couvrent une période plus longue pour Jamila (22 mois contre 18). Nous examinons en détail le développement de Jamila, puis plus rapidement ensuite le développement du français chez Jahid, sachant que les phénomènes observés sont similaires.

### 10.1.1 Jamila, étude de cas prototypique français L1

Les vidéos choisies pour observer le développement langagier de Jamila s'étendent sur une durée de 21 mois, et représentent quatre périodes : septembre-octobre 2019, mars 2020, janvier 2021 et mai 2021 (section 4.5.1, tableau 27).

La longueur moyenne des énoncés évolue au cours de la période considérée et passe de 2 à 2,5 en septembre/octobre 2019, à presque 6 en janvier 2021, 4 en mai 2021, mais il s'agit d'une activité où l'on écoute la LH, et comme nous le verrons plus loin, la LME de Jamila est toujours moins importante dans ce cas que dans les activités qui se déroulent en FE. Jamila est très engagée dans les activités. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'elle intervienne plus que les autres interlocuteurs, comme dans les captations JAM-oct19-LH (51 interlocutions pour une moyenne de 35 par interlocuteur) et JAM-mar20-FE (40 pour une moyenne de 32). Elle produit par ailleurs très peu d'énoncés incompréhensibles, quasiment aucun filler, aucun geste seul et peu de combinaisons bimodales.

#### 10.1.1.1 Énoncés produits et progression

Dans le tableau ci-dessous figurent les énoncés prononcés par Jamila tout au long de la période d'observation. Voyons comment évolue la construction de la syntaxe.

Tableau 117 : Inventaire des énoncés spontanés de Jamila et évolution syntaxique

Période 1 Septembre-Oct. 2019	Période 2 Mars 2020	Période 3 Janvier 2021	Période 4 Mai 2021
<p><b>Construction de la référence</b> et la girafe ! quelle girafe bonjour girafe ! c'est le lion . c'est moi ! ça c'est les enfants ! c'est le cou de girafe ! c'est le lapin</p> <p><b>Phrase canonique</b> il est fort ! le papa il est là ! il nage ! elle marche . il saute dans l'eau . il fait ça !</p> <p><b>Pronoms</b> il, elle</p> <p><b>Forme négative</b> c'est pas d'Edin (<i>la maman</i> d'Edin?) mais elle veut pas danser</p> <p><b>Passé composé</b> elle a dit attention !</p>	<p><b>Construction de la référence</b> c'est une poire ? c'est un papillon et la (là?) papillon ! il a avait un papillon . il a un papillon ici . regarde il y a encore une fraise . je vois un gros fraise .</p> <p><b>Épithète et génitif</b> c'est une grande pomme ! la robe de maman il est mouillé</p> <p><b>Prépositions</b> oui il est dans le sac . elle rentre dans sa maison . le papillon il est dedans .</p> <p><b>Pronom COD</b> je le vois . <b>Essai pronom « en »</b> il y a trois . <b>Questions</b> que ça veut dire ? c'est quoi ça ? c'est quelle la mienne ? pourquoi y a des légumes là-dedans ? il mange (..) c'est quoi ?</p> <p><b>Forme négative</b> moi j'ai pas <b>des</b> ailes moi !</p> <p><b>Passé composé et impératif</b> et après il s'est transformé en papillon ! et après elle a grandi ! moi j'ai déjà ! (<i>raconté</i>) il a mangé une pomme . elle a mangé la cerise . e@i t'a pris la pomme ! vas-y !           dis-moi !</p> <p><b>Subordonnées (et essais)</b> c'est ma maman elle parle ça veut dire qu'il a du soleil pourquoi tu rigoles ? dis-moi ! quand xxx les fruits on a acheté</p>	<p><b>Phrase canonique</b> il se réveille ! il met de l'eau et du savon . il met son pantalon . ensuite elle elle dort . il se lave les mains . il fait comme ça ! il frotte .</p> <p><b>Préposition :</b> avec non il est avec sa maman . avec le grand méchant loup là !</p> <p><b>Pronoms</b> on le met celle-là ? et là (.) il met son pantalon.</p> <p><b>Cinq temps de conjugaison</b> il a fait comme ça alors vas-y ! et là il va partir à l'école . maîtresse xxx elle était là-bas ! elle était restée</p> <p><b>Constructions complexes</b> parce que t'as baissé le son . il mange du beurre qu'est (..) avec du pain .</p> <p><b>Petit récit et concordance des temps</b> la maman de fji@f et moi . elle était (..) elle était là-bas ou elle était là . elle était venue dans la (.) ben elle était venue . ensuite elle était restée (.) dans la (.) à côté de la (.) de l'école de les petits (.) de H et S . oui (.) ensuite elle est revenue là (.) dans la classe.</p>	<p><b>Phrase canonique</b> elle mange la cerise . c'est pas vrai ! je sais pas . l'histoire est finie . elle se transforme en papillon ! elle la mange toute crue!</p> <p><b>Questions</b> lequel ? c'est qui ? elle tient la cerise ? c'est quoi quand elle fait ça ? comment elle sait ça ?</p> <p><b>Constructions complexes</b> c'est la chenille elle vient sur la cerise . et on a dit que c'est prêt . c'est quoi quand elle fait ça ?</p> <p><b>Petit récit</b> xxx elle a fait sortir son sac . son sac de (.) à côté de la chambre de fji@f et moi . il y avait des trucs de chance dans son sac .</p>

Au début de l'expérimentation, Jamila produit des constructions simples, puis les constructions se diversifient et la syntaxe se construit. La désignation d'objets et de personnages fait partie des premières compétences linguistiques observées. Nous l'examinons en détail dans la section suivante.

### 10.1.1.2 Le groupe nominal et la construction de la référence

Le tableau ci-dessous réunit les énoncés qui expriment la référence dans trois captations, celle de septembre 2019 et les deux vidéos de mars 2020 ; les activités concernées incitaient par ailleurs à la dénomination: pour désigner les personnages qui entourent Lulu, les animaux, dans l'activité autour de l'album *Comme papa*, et pour nommer les fruits, la chenille, le cocon et le papillon, du sac à raconter *La chenille*.

Tableau 118 : Constructions marquant la référence chez Jamila

Période 1	Période 2	
JAM-sep19-FE	mar20-LH	mar20-FE
un canard ! le zèbre ! (rép) et la girafe ! quelle girafe ? c'est le lion. c'est moi ! ça c'est les enfants ! c'est le cou de girafe ! c'est papa !	une ça une prune (rép) une pomme une poireau une poire (rép) c'est un papillon. et la (là?) papillon !  c'est une poire ?	c'est un papillon. c'est la cerise. et là c'est la poire ! c'est une grande pomme ! il a avait un papillon. il a un papillon ici. regarde il y a encore une fraise. je vois un gros fraise. je le vois.  c'est quoi ça ? c'est quelle la mienne ? pourquoi y a des légumes là-dedans ?
<b>Schémas de construction observés</b>		
[det. + nom] (ça) c'est + [dét. + nom (+ génitif)] c'est + promom	c'est il y a/il y avait } + [dét. + épithète + nom] je vois  <b>Formes interrogatives</b>	

Dans la première captation, le mode le plus simple de désignation employé par Jamila consiste à juste nommer le personnage, mais il faut remarquer que tous les noms sont précédés d'un déterminant clairement identifié, et que le stade du filler a été dépassé par Jamila, comme le montrent ces quelques exemples : « un canard » « le zèbre ». Notons que, outre les articles définis *le, la, les* et indéfinis *un*, Jamila utilise aussi le déterminant interrogatif *quelle*<sup>247</sup>. Elle désigne aussi les personnages au moyen de phrases débutant par « c'est ». Remarquons également l'usage du pronom dans « c'est moi ! », mais peut-être cet énoncé est-il une formule non analysée. Dans la première captation de mars 2020, un deuxième indéfini, *une*, est utilisé. Il faut remarquer que la plupart des déterminants comportent le bon marqueur de genre, à l'exception de « un gros fraise » et « une poireau ». Mais la dénomination de la poire dans cette activité a donné lieu à de nombreux quiproquos, car de nombreux enfants confondaient les mots *poire* et *poireau*, à cause sans doute de leur homophonie partielle, et dans beaucoup de captations figurent des échanges lors desquels l'enseignante explicite la distinction entre *poire* et *poireau*, et certaines fois la confusion

247 Seule enfant du corpus à l'utiliser (et à plusieurs reprises)



inclut même le *poivron*. Il est possible ici que Jamila attribue à *poireau* le marqueur de genre de *poire*.

En mars toujours, dans la deuxième captation (JAM-mar20-FE), la fonction de référence se manifeste dans des phrases plus longues et plus élaborées, après *il y a*, mais aussi sous la forme conjuguée à l'imparfait *il y avait*, ou *je vois*. Des adjectifs qualificatifs épithètes apparaissent dans les groupes nominaux même si les accords sont encore incertains : « une grande pomme », « un gros fraise ». On observe aussi l'usage d'adverbes, comme *ici* ou *encore*, dont l'emplacement respecte l'ordre canonique des éléments de la phrase en français.

Jamila construit aussi la référence sous une forme interrogative : « c'est quoi ça » ou « c'est quelle la mienne ? ». Remarquons l'emploi de *quelle* qui préfigure l'émergence du pronom *laquelle*. Nous reviendrons d'ailleurs plus loin sur une occurrence ultérieure de *lequel*.

Notons dans la captation de septembre 2019 l'amorce de la construction d'un complément du nom avec « le cou de girafe » auquel il manque le déterminant. Le tableau ci-dessous recense quelques constructions du génitif par Jamila :

**Tableau 119 : Evolution syntaxique de Jamila : les génitifs**

Période 1 JAM-sep19-FE	JAM-oct19-FE	Période 2 JAM-mar20-FE	Période 4 JAM-mai21-LH
c'est le cou de girafe !	c'est pas d'Edin ( <i>la maman</i> d'Edin?)	la robe de maman il est mouillée.	ensuite elle était restée (.) à côté (.) de l'école de les petits.

Pour appréhender le travail cognitif exercé par l'enfant, il est nécessaire de replacer l'énoncé figurant dans oct19-LH dans son contexte:

59	*MAR:	oui (.) c'est la maman d'Edin qui parle là .
60	*JAM:	c'est pas d'Edin (.)

Jamila a-t-elle bien compris la remarque de l'enseignante (ligne 60) ? Veut-elle signifier « ce n'est pas *la maman* d'Edin » ? Si c'est le cas, elle serait bien en train de construire le complément du nom « *la maman* d'Edin ».

Notons la difficulté de la construction en français des articles contractés dans « l'école de les petits » et de l'élision du déterminant dans : « moi j'ai pas des ailes moi ! » (JAM-mar20-LH).

### 10.1.1.3 Diversification de la syntaxe de la phrase

Sur les deux années, les temps de conjugaison se diversifient progressivement. Dès la première période, Jamila utilise, en plus du présent, le passé composé. En mars 2020 on observe des occurrences de l'imparfait et de l'impératif, et en janvier 2021, tout un récit au plus-que-parfait, suivi d'une conclusion au passé composé introduite par *ensuite* qui respecte la concordance des temps. Remarquons également à cette période une occurrence du futur proche.

**Tableau 120 : Evolution syntaxique de Jamila : les temps des verbes**

Période 1	Période 2		Période 3	
JAM-oct19-LH	JAM-mar20-LH	JAM-mar20-FE	JAM-jan21-LH	JAM-jan21-FE
<b>Présent</b> ils sont debout. il nage ! elle marche . il saute dans l'eau.	<b>Présent</b> il rentre dans sa maison.	<b>Imparfait</b> il a avait un papillon.		

<b>Passé composé</b> elle a dit attention !	<b>Passé composé</b> et après il s'est transformé en papillon !	<b>Passé composé</b> et après elle a grandi ! moi j'ai déjà ! ( <i>raconté</i> ) il a mangé une pomme. elle a mangé la cerise. e@i t'a pris la pomme ! quand xxx les fruits on a acheté .  <b>Impératif</b> vas-y ! dis-moi !	<b>Passé composé</b> parce que t'as baissé le son. il a fait comme ça. elle a dit [- ara] hamdoulillah !  <b>Impératif</b> alors vas-y !	<b>Plus-que-parfait</b> elle était là-bas ou elle était là. elle était venue. ensuite elle était restée (.) à côté (.) de l'école de les petits ensuite elle est revenue là. <b>avec concordance des temps</b>  <b>Futur proche</b> et là il va partir à l'école.
--	--	--	--	---

En même temps que les formes des verbes se diversifient, les formes syntaxiques évoluent. Le mode négatif est déjà bien construit comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 121 : Evolution syntaxique de Jamila : la négation**

Période 1 (oct19-LH)	Période 2 (mar20-LH)	Période 4 (mai21-LH)
c'est pas d'Edin mais elle veut pas danser	moi j'ai pas <b>des</b> ailes moi !	c'est pas vrai ! je sais pas .

Le mode interrogatif émerge progressivement. Le tableau ci-dessous montre cette progression.

**Tableau 122 : Evolution syntaxique de Jamila : l'interrogation**

Période 1	Période 2		Période 3	Période 4
sep19-FE	mar20-LH	mar20-FE	jan21-FE	mai21-LH
tu me donnes tes cheveux ?	<b>que</b> ça veut dire ?	c'est quoi ça ? pourquoi y a des légumes là-dedans ? pourquoi tu rigoles ? il mange (..) c'est quoi ? c'est quelle la mienne ?	on le met celle-là ?	elle tient la cerise ? c'est qui ? c'est quoi quand elle fait ça ? comment elle sait ça ? c'est quoi [- kab] khela ?

La seule question observée lors de la période 1 est une reprise différée de la question récurrente posée par Lulu dans l'album *Comme papa*. Il s'agit de la forme interrogative sans inversion. En mars 2020, les formes se diversifient avec l'apparition des mots interrogatifs *que*, *quoi*, *quelle* et *pourquoi*, puis *qui* et *comment* en mai 2021. On n'observe pas de forme construite avec *est-ce que*.

La complexification syntaxique se traduit aussi par l'émergence de la subordination.

**Tableau 123 : Evolution syntaxique de Jamila : la subordination**

Période 2 (mar20-LH et mar20-FE)	Période 3 (jan21-LH)	Période 4 (mai21-LH)
<b>Amorce de relative</b> c'est ma maman elle parle.	<b>Subordonnée isolée</b> parce que t'as baissé le son.	<b>Amorce d'une relative</b> c'est la chenille elle vient sur la cerise. <b>constructions abouties</b> c'est quoi quand elle fait ça ? et on a dit que c'est prêt.
<b>Ebauches de subordonnées</b> pourquoi tu rigoles ? dis-moi ! quand xxx les fruits on a acheté. <b>Construction aboutie</b> ça veut dire qu'il a du soleil.		

Dans les deux amorces de relatives, en mars 2020 et mai 2021, il ne manque à Jamila que le pronom *qui* pour que la construction soit parfaitement aboutie. En revanche, elle réussit à construire des subordonnées conjonctives avec *que*, *quand* et *parce que*. Dans « pourquoi tu

rigoles ? Dis-moi ! », il suffirait qu'elle inverse l'ordre des deux propositions pour que cet énoncé se transforme en phrase complexe avec subordination. Dans « quand xxx les fruits on a acheté », Jamila évoque la sortie de la classe au marché du quartier. Une partie de l'énoncé est incompréhensible, mais elle a sans doute construit une première proposition introduite par quand. Et par ailleurs, le morceau de phrase « les fruits on a acheté » pourrait bien constituer l'amorce d'une relative à laquelle il manque le pronom *que*.

L'aisance dans l'expression de Jamila transparait à travers divers phénomènes. Elle construit de vrais récits qui racontent des événements de sa vie personnelle, comme par exemple ceux-ci :

la maman de Jiji@f et moi elle était (..) elle était là-bas ou elle était là. elle était venue dans la (.) ben elle était venue. ensuite elle était restée (.) dans la (.) à côté de la (.) de l'école de les petits. oui (.) ensuite elle est revenue là (.) dans la classe. (JAM-jan21-FE)	xxx elle a fait sortir son sac. son sac de (.) à côté de la chambre de Jiji@f et moi. il y avait des trucs de chance dans son sac.  (JAM-mai21-FE)
--	---

Le tableau-ci-dessous synthétise la progression en français de Jamila, en prenant en compte l'âge de l'enfant, l'évolution de la LME et du nombre de types de mots, l'apparition des constructions syntaxiques.

**Tableau 124 : Récapitulatif des constructions observées pour Jamila**

JAMILA	Période 1 Septembre-Oct. 2019	Période 2 Mars 2020	Période 3 Janvier 2021	Période 4 Mai 2021
<b>Age</b>	3;04 – 3;05	3;10	4;04	5
<b>Nb types LME</b>	19 (13 ara, 21 autres) 2.567	76 4.375	53 (6 ara) 5.95	64 (2 ara) 4,11
<b>Éléments linguistiques observés</b>	Phrases avec présentatif Génitif Négations Pronoms <i>il, elle</i> Déterminants variés Présent, passé composé	Négations Questions Adjectifs épithètes Imparfait, impératif Essais de subordonnées Prépositions : <i>dans, avec</i>	Récit Cinq temps de conjugaison Concordance des temps Subordonnées	Expressions figées Pronom <i>lequel</i> Subordonnées

A son arrivée en petite section, Jamila forme déjà des phrases et son évolution lui permet de parvenir à l'étape 3 en fin de période d'observation. Elle produit alors des énoncés dotés de constructions syntaxiques complexes : des constructions infinitives ou des constructions avec conjonctions (*que, parce que, quand*). Elle utilise des temps variés et manie la concordance des temps, comme on peut le constater dans la première colonne du tableau-ci-dessus entre le plus-que-parfait et le passé composé. Par ailleurs, des structures telles que « on a dit que » ou « ça veut dire que » lui permettent d'exprimer sa pensée en émettant des avis personnels, et d'entrer dans l'abstraction. Tous ces éléments relèvent de l'étape 3 de construction du langage (op. cit.). Remarquons enfin l'utilisation d'expressions telles que : « avec le grand méchant loup là ! » (jan21-FE) ou « elle la mange toute crue ! » (mai21-LH), expressions qui trahissent sa fréquentation des contes, et confèrent à son discours un tour vivant et original. Plus des récits qui dénotent une compétence de l'étape 2 de construction du langage (Canut et al. 2012 : 43-44).

Comme Jamila acquiert le français depuis la naissance, le développement de la langue est plus avancé que celui des six premiers enfants du continuum, pour qui l'appropriation du français a débuté plus tard. Les cas d'Houria et de Lilia, étudiés à la fin du chapitre précédent, concernent aussi des enfants à qui l'on s'est adressé en français dès la naissance, et pour qui le français est une première langue. D'autres langues ont également été adressées à Houria et Lilia et elles développent le langage dans les deux langues. Cependant leur développement en français ressemble beaucoup à celui de Jamila, celui de Jahid aussi, que nous allons présenter très succinctement. Parmi les quatre enfants qui forment déjà des phrases au début de l'expérimentation, seul Jahid n'a pas fait de TPS, il a donc été scolarisé un an plus tard que les trois filles.

### 10.1.2 Jahid, un enfant réservé

Les vidéos choisies pour observer le développement langagier de Jahid s'étendent sur une durée de 15 mois, et représentent quatre périodes : celle de son arrivée dans la classe de PS (février-mars 2020), la rentrée de MS (septembre 2020) après l'interruption de la scolarisation pendant six mois due au premier confinement, janvier 2021, et mai 2021, un peu avant son départ pour Mayotte pour les vacances d'été (section 4.5.1, tableau 28).

Il a été souvent difficile d'accéder aux compétences langagières de Jahid, car il était assez timide et réservé. Si l'on ne se réfère qu'à la première période (février 2020), un mois après son arrivée dans la classe, on pourrait penser que ses compétences sont limitées, car il ne dit rien. En revanche il sourit souvent, fait des reprises en shimaore, approuve de la tête et prononce quelques *oui*, ce qui permet de penser qu'il comprend les échanges (JAH-fev20-LH). Mais dès le mois de mars (JAH-mar20-LH), il est patent qu'il a des compétences certaines en français puisqu'il corrige successivement trois énoncés prononcés par Houria :

- Il ajoute un déterminant devant *papillon* :

HOU: c'est papillon.
JAH: c'est <b>un</b> papillon. (212-2013)

- Il rectifie l'auxiliaire dans une phrase au passé composé :

HOU: elle est pas mangée !
JAH: elle <b>a</b> pas mangé. (228-229)

- Et enfin, il corrige le genre du possessif :

HOU: oui c'est mon maman.
JAH: c'est <b>ma</b> maman. (261-263)

Lors des périodes suivantes, certaines captations comportent peu de productions de la part de Jahid, qui souvent se contente de sourire timidement, d'approuver, de mimer quand il doit raconter, ou de répéter des énoncés, ce qui lui permet d'être présent sans prendre trop de risques.

Cependant certains éléments nous permettent de connaître les compétences de Jahid. Nous avons montré plus haut comment, en collaboration avec Houria, Jahid essayait de construire la structure « de la même couleur que » (section 9.1.2), ce qui atteste de ses capacités à analyser les énoncés entendus et à réfléchir à la construction d'autres formulations. L'exemple suivant le montre également. D'abord il hésite quant à la préposition à utiliser pour exprimer un mouvement vers l'extérieur : « ça veut dire qu'il (.) il sort **de** (.) **dans dans** la maison de la chenille » (JAH-mai21-LH ; 164-165). Un peu loin, il choisit de le formuler avec *dans* : « elle est sortie **dans** la maison » (171), puis il réitère cette formulation avec « ça veut dire (.) elle sort (.) elle sort **dans** la maison » (176), mais on sent toujours une pointe d'hésitation.

Même si Jahid s'exprime peu, nous disposons de suffisamment de données pour être certaine des compétences de Jahid en français, le tableau ci-dessous le montre.

Tableau 125 : Exemples d'énoncés spontanés de Jahid

Période 2 Mars 2020	Période 3 Septembre 2020	Période 4 Janvier 2021	Période 5 Mai 2021
<p><b>Présentatif c'est</b> 172 ça c'est une poire .</p> <p><b>Phrase canonique</b> 182 elle sent la cerise</p> <p><b>Passé composé</b> 229 elle a pas mangé .</p> <p><b>Essai de comparaison</b> la même chose la même les pommes 133</p> <p><b>Trois corrections</b> (déterminant, auxiliaire, possessif)</p>	<p><b>Il parle très peu, fait beaucoup de gestes</b></p> <p><b>Phrase scanoniques</b> 68 elle mange la pomme . 131 elle rentre dans sa maison .</p>	<p><b>Imparfait</b> 40 et et mon grand frère aussi il était malade .</p> <p><b>Prépositions :</b> à, dans</p> <p><b>Construction complexe</b> 164 ça veut dire qu'on mange à la cantine .</p>	<p><b>Questions</b> 86 elle va faire quoi ? 202 ça veut dire ça ?</p> <p><b>Passé composé</b> 49 bẽ@i moi j'ai déjà vu une cerise .</p> <p><b>Négatives</b> 66 non c'est pas une myrtille .</p> <p><b>Constructions complexes</b> 111 et après quand elle a elle a mangé elle dort . 164 ça veut dire qu'il (.) il sort de (.) dans dans la maison</p> <p><b>Essais de relatives</b> 80 oui c'est une myrtille qui elle mange ça . 73 mais je peux plus voir qu'est-ce qu'il mange .</p>

Et ces données nous permettent de lister les constructions acquises par Jahid.

Tableau 126 : Récapitulatif des constructions observées pour Jahid

JAHID	Période 1 Février 2020	Période 2 Mars 2020	Période 3 Septembre 2020	Période 4 Janvier 2021	Période 5 Mai 2021
<b>Age</b>	3;09	3;10	4;04	4;08	5
<b>Nb types LME</b>	12 (6 LH) 1.526	31 (2 LH) 3.158	14 (2 LH) 2.077	46 (10 LH) 4.5	76 (5 LH) 4.261
<b>Éléments linguistiques observés</b>	Des reprises Des <i>oui</i> avec gestes	Présentatif <i>c'est</i> Phrase canonique Trois corrections sur déterminant, auxiliaire et possessif	Parle très peu Phrases simples Beaucoup de gestes	Imparfait Subordonnées Prépositions : à, <i>dans</i>	Questions Relatives (essais) Subordonnées Négations Passé composé

Ainsi ce n'est pas parce qu'un enfant s'exprime peu qu'il a peu de compétences langagières. Nous l'avons déjà remarqué lors de l'observation de l'évolution d'Anja, c'est encore vrai ici dans le cas de Jahid. Le chercheur, et l'enseignant, sont alors mis en difficulté, ils doivent trouver des situations dans lesquelles cet enfant sera plus susceptible de s'exprimer, et traquer des indices de ses compétences.

Ainsi, il n'existe pas de différences importantes entre le groupe 2 des enfants 2L1 (Houria et Lilia) et ceux qui développent le français L1. Les quatre enfants ayant débuté très tôt l'acquisition du français montrent une évolution similaire. Même s'il traversent les étapes à des âges sensiblement différents, tous se font comprendre en français au début de l'expérimentation et produisent des phrases complexes dans les dernières captations.

Lilia et Jahid entendent plusieurs langues dans leur entourage, mais ils ont construit le français très tôt, de façon monolingue pour Jamila et Jahid. L'objectif premier de notre expérimentation était de soutenir l'acquisition du français par l'utilisation en classe des langues familiales. Or il semblerait à première vue que ces quatre enfants n'aient pas besoin du tremplin de la langue familiale. Néanmoins les langues héritées qu'ils vont entendre avec le parolier peuvent leur être familières. La prochaine section se consacre à l'analyse de leurs réactions lors de l'écoute des enregistrements en LH.

## 10.2 Les effets de l'écoute des langues héritées

Si l'on postule que l'écoute des langues familiales en classe aide les enfants à entrer dans le français en réception/compréhension et en production, la problématique des enfants qui ont appris le français comme L1 est très différente des L2P. Quand ils entrent à l'école, ils comprennent le français et le parlent déjà au moins un peu, alors à quoi servira l'écoute des langues héritées pour Jamila et Jahid, comme d'ailleurs pour Houria et Lilia ? Nous voulons savoir si cette écoute peut leur apporter un bénéfice et si oui lequel. Pour ce faire, nous examinons ici comment ils réagissent à l'écoute des langues héritées à l'école.

### 10.2.1 Jamila, des répétitions des LH aux commentaires épilinguistiques

A la maison, Jamila parle français, mais elle entend aussi parler arabe et kabyle, sa voisine en particulier, chez qui elle va fréquemment, lui parle kabyle. Voyons quels paramètres varient entre les situations avec ou sans LH (pour le tableau comparatif complet, voir annexe 10).

Tableau 127 : Comparatif des paramètres par type d'activité – Corpus de Jamila

JAMILA	Période 1 Septembre-Oct. 2019		Période 2 Mars 2020		Période 3 Janvier 2021		Période 4 Mai 2021	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	LH	
LME	2.567	2.020 2,95	4.375	3.080 idem	5.950	2.828 3,94	3.781	4,11
Répétitions	2	26	3	2	1	7	7	

Une nette différence apparaît dans la quantité de répétitions : Jamila en fait très peu en FE, mais énormément dans toutes les autres langues sans distinction, qu'elle les entende dans son environnement familial (l'arabe et le kabyle) ou non. Ainsi dans la première captation avec LH (JAM-oct19-LH), elle répète également de nombreux énoncés en bosniaque et en shimaore. Par ailleurs, la LME observée dans les captations d'activités incluant la LH est nettement inférieure à celle observée dans les situations qui se passent en FE uniquement. Et c'est justement ce grand nombre de répétitions qui fait baisser la LME, car elles sont généralement courtes et portent seulement sur le dernier mot entendu. Pour cette raison nous avons recalculé la LME après retrait des répétitions en LH. La LME est alors nettement supérieure, sauf pour la captation JAM-mar20-LH (ce nouveau chiffre est alors surligné en jaune).

L'analyse des effets générés par l'écoute de la LH va maintenant porter plus particulièrement sur les captations JAM-oct19-LH et JAM-mai21-LH. Leur distance de 19 mois dans le temps va permettre de comparer l'attitude de Jamila à deux moments distincts : au début de la mise en place de ce type d'activité et presque deux ans après.

La captation JAM-oct19-LH met en scène une activité d'écoute du parolier *Lulu à la plage* avec cinq élèves. Font partie des participants, Edin à qui l'enseignante fait écouter les traductions en bosniaque, Rabah qui les écoute en shimaore, et Jamila, en arabe. Seuls Edin et Jamila – surtout elle - s'expriment, les trois autres enfants étant d'un naturel silencieux, plus particulièrement encore en ce début de petite section. Jamila fait à elle seule 26 répétitions dans cette captation alors qu'elle en fait très peu d'ordinaire. Quelque soit la langue, elle se comporte de la même façon : elle répète avec enthousiasme. On compte 7 répétitions en arabe, 10 en bosniaque, 4 en shimaore et 5 en français. Elle répète dans chacune des langues les équivalents de *lapin*, *dauphin*, *tortue* et *chien* : en bosniaque *zec*, *delfin*, *kornjača* et *cuko* ; en arabe *arnb*, *delphin*, *fekroun* et *kelb* ; en shimaore *kasa* et *m'bwa*. Elle répète aussi : « oni sjede », qui signifie « ils sont assis » en bosniaque, ainsi que leurs équivalents en shimaore « waketsi » et en arabe « galssin », mais dans ce cas seulement la fin de l'énoncé qui est plus long. Quelquefois, mais c'est plus rare, elle répète la traduction en français (3 fois) :

IPA:	[- swb] sungura .
MAR:	[- swb] sungura (.) le lapin !
JAM:	le lapin ! (40-43)

Le plaisir qu'elle prend visiblement à cette mise en bouche se manifeste aussi par des redites réitérées d'un même mot :

MAR:	et la maman d'Edin elle dit ?
IPA:	[- bos] kornjača .
JAM:	[- bos] kornjača .
MAR:	comment elle a dit ?
JAM:	[- bos] kornjača .
MAR:	(riant) qu'est-ce qu'elle a dit Edin ?
JAM:	[- bos] kornjača. (91-100)

Le même jeu se reproduit un peu plus tard avec la traduction de chien en bosniaque : l'enseignante demande plusieurs fois de suite à Edin de redire le mot car elle ne l'a pas bien entendu, et c'est Jamila qui répond chaque fois et répète très sûre d'elle : « elle a dit [- bos] cuko » en insistant, et cette fois le mot est déformé (lignes 147-155).

Non seulement Jamila répète de nombreux mots en LH, mais à huit reprises elle leur attribue une signification, avec divers procédés que nous étudierons à la fin de ce chapitre (section 10.3.2). Et ces répétitions peuvent alors donner lieu à des alternances codiques, comme : « [- bos] zec (.) il s'appelle [- bos] zec » (ligne 54), ou « [- bos] cuko (.) elle a dit [- bos] cuko » (149), ou encore « [- swb] m'bwa le chien » (167).

On relève quatre occurrences de « elle a dit » dans les propos de Jamila. Elle suit en cela l'exemple de l'enseignante, qui produit 22 occurrences du verbe *dire* dont les six de cette longue explication : « tu sais c'est différentes façons de dire chien. nous on dit chien mais Edin quand il est chez lui il dit (.) comment (..) j'ai déjà oublié (.) comment on dit chien ? et dans la famille de Rabah on dit (...) [- swb] m'bwa. [- ara] al kelb on dit aussi » (170-181). Jamila l'utilise en réitérant l'énoncé « elle a dit [- bos] cuko ! », et dans « elle a dit attention ! » (212), c'est-à-dire une fois pour un énoncé en bosniaque, et une fois pour introduire une réinterprétation d'un mot arabe en français. L'enseignante elle aussi utilise cette formule dans les deux types de situations : pour introduire les mots en LH ou en français.

A deux reprises, elle « valide » un énoncé LH puis donne son avis sur sa traduction en français ; sur un énoncé en arabe :

243	*IPA:	[- ara] Ra hom waqfin .
244	*MAR:	[- ara] waqfin ?
246	*JAM:	oui .
247	*MAR:	debout ?
248	*JAM:	non .

... mais aussi concernant une phrase en shimaore :

235	*IPA:	[- swb] Wali m'ba la .
236	*MAR:	[- swb] Wali m'ba la ?
238	*JAM:	oui .
239	*MAR:	ils sont debout ?
240	*JAM:	ils sont debout .

Ainsi Jamila sait que ces vocables inconnus sont signifiants et qu'ils entretiennent un rapport de sens avec des mots de la langue qu'elle parle.

Voyons comment Jamila réagit un an et demi plus tard. La captation JAM-mai21-LH montre une séance d'écoute du parolier *La chenille* en kabyle et en arabe, à laquelle participe également sa sœur jumelle Chemsas. Les traductions en kabyle ont été enregistrées par leur mère. Nous tiendrons compte dans cette analyse des interventions de Chemsas car elles ont un impact sur celles de Jamila.

Dès le début de la captation, Jamila reconnaît immédiatement la voix de sa maman et le note, ravie :

35	*IPA:	[- kab] Tawkith e glouzen .
36	*JAM:	c'est qui ? ( <i>avec un sourire et un air malicieux</i> )
38	*MAR:	c'est (.) tu reconnais pas ?
39	*IPA:	[- kab] Tawkith e glouzen .
40	*JAM:	+< c'est notre maman .

Puis tout au long de la captation, les deux sœurs ne cessent de faire remarquer que c'est leur maman qui parle, « la maman de zasimwa@c », comme le dit Chemsas, [zasimwa] étant la formule qu'elle utilise régulièrement pour dire « Jamila et moi ». L'aspect affectif compte pour beaucoup dans les réactions des enfants à cet âge-là, d'ailleurs, à un moment, les jumelles croient entendre « Chichi » le surnom familial de Chemsas, dans un énoncé en kabyle :

94	*IPA:	[- kab] Ta tfaht tazigzaw am lahchich .
95	%fra:	la pomme bleue comme l'herbe
96	*JAM:	fifi@f ?
98	*CHE:	+< fifi@f ? ( <i>toutes deux ont un sourire ravi</i> )

Jamila fait encore des répétitions en LH mais beaucoup moins qu'au temps 1, seulement quatre en kabyle, la langue enregistrée par sa mère. Dans le passage qui suit, elle extrait la fin de l'énoncé qu'elle répète de façon approximative :

87	*IPA:	[- kab] l'barqouq azigzaw .
88	*JAM:	[- kab] azigzaw . [kaziza]

Et dans les passages ci-dessous, les répétitions sont clairement dites sur un ton interrogatif et servent surtout à s'interroger sur le sens de l'énoncé :

65	*IPA:	[- kab] Ta jou la cerise .
66	*JAM:	elle tient la cerise ? <i>Homophonie avec le début de la phrase en kabyle</i>
68	*MAR:	oui .

Alors que Chemsas attire l'attention sur le locuteur de l'enregistrement par « c'est la maman de zasimwa@c ? » (= *de Jamila et moi*), Jamila reprend sa question :

71	*JAM:	elle tient la cerise ?
72	*MAR:	oui elle mange la cerise .



La question sémantique revient dans cet extrait :

153	*IPA:	[- kab] That rajou khela . (= on attend longtemps)
154	*JAM:	[- kab] khela ?
156	*CHE:	[- kab] khela ?
158	*JAM:	c'est quoi [- kab] khela ?

Ce à quoi l'enseignante répond :

160	*MAR:	[- kab] khela faudra que tu demandes à ta maman !
162	*IPA:	[- kab] That rajou khela .
163	*MAR:	[- kab] khela ça doit être longtemps je pense .
164	*CHE:	on va le dire à notre maman .

Ainsi les répétitions jouent désormais surtout le rôle de s'interroger sur le sens du mot et d'établir un lien entre l'une des langues familiales et le français. Sur les 23 énoncés prononcés par Chemsas, elle en commence quatre par « ça veut dire », à la suite de quoi elle propose une traduction de ce qu'elle vient d'entendre en arabe ou en kabyle ; Jamila, quant à elle, commence une phrase de cette façon qu'elle ne termine pas<sup>248</sup>. On relève cinq énoncés de Jamila qui commentent l'énoncé en LH. Les commentaires générés par l'écoute des traductions ont été réunis dans le tableau ci-dessous, classés par types de réactions. Nous avons déjà observé les références au locuteur de l'enregistrement en LH et les commentaires en FE.

Tableau 128 : Inventaire des énoncés prononcés par Jamila et Chemsas suite à l'écoute des LH

Type de réaction	JAMILA	CHEMSA
« locuteur »	c'est qui ? c'est notre maman.	c'est notre maman.
« commente FE »	ça veut dire +/. c'est quoi ? c'est quoi [- kab] khela ? elle tient la cerise ? (deux fois)	ça veut dire qu'on mange le poire ! ça veut dire qu'on mange une pomme ? ça veut dire quoi ? ça veut dire qu'elle adore !
discours épilinguistique	en arabe. (répétition)  c'est quoi quand elle fait ça ? comment elle sait ça ? (2 fois)	Eh ben ça français et nous français. En français

Deux types de discours épilinguistiques apparaissent : des désignations des langues et des commentaires plus généraux sur le rôle des langues.

Examinons tout d'abord la dénomination des langues : la répétition de « en arabe » par Jamila vient à la suite de l'énoncé prononcé par l'enseignante : « on va l'écouter en arabe » (ligne 19). En effet, dans cette captation, l'enseignante annonce la plupart des énoncés du parolier par une désignation de la langue, comme dans cet extrait :

103	*IPA:	[- kab] Ta tfaht tazigzaw am lahchich .
104	*MAR:	c'est joli ĩ@i (.) et en arabe comment elle dit ? <i>Jamila répond « euh »</i>
105	*IPA:	[- ara] Toufah akhdher .
106	*JAM:	euh je sais pas .
107	*MAR:	c'est ça .
108	*JAM:	et ça (.) c'est quoi quand elle fait ça ?
109	*IPA:	+< [- ara] Toufah akhdher .
110	*CHE:	<b>eh ben ça (..) français .</b>

Sur l'ipad, elle montre l'icône « F » où figure l'enregistrement de l'énoncé en français

248 Dans une captation antérieure, JAM-mars20-LH, deux énoncés préfiguraient déjà les réactions observées en mai 2021 : « que ça veut dire ? » et « c'est ma maman elle parle ».

113	*MAR:	+< et la poire jaune .
114	*CHE:	<b>et nous français .</b>
115	*IPA:	+< [- ara] ljass asfar .
116	*MAR:	[- ara] asfar c'est jaune .
117	*CHE:	+< (.) <b>en français .</b>
118	*IPA:	[- kab] Te ferest tawrakh .
119	*MAR:	en français ?
121	*MAR:	c'est la poire jaune (.) c'est ça en français .
122	*CHE:	+< (.) c'est la poire (.) c'est notre maman .

Dans le passage ci-dessus, Chemsa utilise à trois reprises le mot « français » (voir ci-dessus les énoncés en caractères gras). Elle commence par désigner l'icône « F » figurant à côté de chaque enregistrement en français du parolier, puis elle exprime une idée de possession de cette langue dans « et nous français » en regardant l'enseignante, comme si elle la prenait à témoin, et enfin elle désigne encore une fois l'ipad en disant « en français ». L'enseignante rebondit sur ce dernier énoncé en donnant la traduction du dernier énoncé en kabyle, traduction répétée par Chemsa et immédiatement associée à la locutrice de l'énoncé, dans « c'est la poire (.) c'est notre maman », comme pour désigner la langue par la dénomination de celle qui la parle.

Jamila produit aussi des commentaires plus généraux. Toujours dans le même extrait ci-dessus (ligne 108), Jamila pose la question : « c'est quoi quand elle fait ça ? ». Que veut-elle dire exactement ? Plusieurs hypothèses sont possibles :

- soit « c'est quoi ? » signifie « c'est quelle langue ? », et la réponse serait : en arabe ;
- soit elle se demande ce que signifie l'énoncé qu'elle vient d'entendre en arabe, et la réponse serait « une pomme verte » ;
- soit sa question a une portée plus générale du type « qu'est-ce que cette femme est en train de faire ? », ce à quoi il serait possible de répondre : « elle vient de dire en arabe l'équivalent de « *une pomme verte* », et cette femme parle plusieurs langues.

Plus loin, la question « comment elle sait ça ? » a de toute évidence une portée générale : Jamila se demande comment sa maman peut avoir toutes ces connaissances. C'est une question qui lui tient visiblement à coeur car elle la répète.

183	*IPA:	[- kab] Tazougert azigzaw azigzaw am lahchich tawrakh .
185	*JAM:	c'est quoi ?
186	*MAR:	ebĕ@i elle a dit (.) le papillon est rouge bleu vert jaune !
187	*MAR:	voilà ce qu'elle a dit !
190	*MAR:	elle l'a dit en kabyle !
191	*JAM:	<b>comment elle sait ça ?</b>
192	*MAR:	comment (.) comment elle sait ça ?
193	*JAM:	+< <b>comment elle sait ça ?</b>
194	*MAR:	a@i faudrait que tu lui demandes .
195	*MAR:	tu veux que (.) moi je vais te dire ce qu'elle m'a expliqué .
196	*JAM:	okey !
197	*MAR:	ta maman quand elle était petite dans sa maison on parlait le kabyle.
199	*MAR:	et autour de sa maison on parlait l'arabe .
200	*MAR:	donc elle a appris ces deux langues-là .
201	*MAR:	et puis après elle est allée à l'école (.) elle a appris le français.

L'enseignante explique alors à Jamila comment le parcours de sa maman l'a amenée à parler trois langues différentes.

Ainsi, Jamila, qui est régulièrement en contact avec trois langues dans son environnement familial, montre dès le début un intérêt pour les langues en général, mais son attitude évolue, et en particulier face aux deux langues familiales. Dès le début de la PS (JAM-oct19-LH), elle attribue un sens aux énoncés qu'elle ne comprend pas. Au début, elle introduit ses

commentaires par « elle a dit... », elle formule ainsi un simple constat. En mai en revanche, elle sait qu'elle est en face d'équivalents linguistiques, elle utilise « ça veut dire », elle traduit, ce qui relève de compétences linguistiques plus avancées, et montre une conscience réflexive sur la langue. Par ailleurs, en mai 2021, elle s'interroge sur le fait qu'une même personne, sa mère, puisse parler plusieurs langues. D'après sa mère, à cette période, Jamila demande souvent qu'on lui traduise ce qui vient d'être dit (section 7.4.1), le fait d'entendre ces langues non seulement à la maison, mais aussi à l'école, lui fait prendre conscience des compétences linguistiques de sa mère et s'interroger sur des questions plus générales quant aux langues.

**Tableau 129 : Evolution des réactions de Jamila lors de l'écoute des LH**

Jamila	JAM-oct19-LH	JAM-mai21-LH
	2 valide LH 7 répète LH (et 14 autres LH) 3 répète FE 2 valide trad FE 8 commente FE	2 locuteur  4 répète LH  6 commente FE 3 discours épi

## 10.2.2 Jahid, l'appétence pour les LH

La maman de Jahid ne s'adresse à lui qu'en français, mais Jahid entend aussi le shimaore et le kibushi, langues dans lesquelles certains membres de son entourage s'adressent à lui assez fréquemment. Si l'on compare les paramètres entre les différents types d'activités (pour un comparatif des autres paramètres voir tableau complet en annexe 11), on peut constater que Jahid fait moins de répétitions dans les activités tout en français, que dans celles incluant les langues héritées. Et par ailleurs, il fait assez peu de répétitions en français ; en revanche, il en fait davantage dans les langues mahoraises.

**Tableau 130 : Comparaison du nombre de répétitions par type d'activité – Corpus de Jahid**

JAHID	Période 1 Février 2020	Période 2 Mars 2020		Période 3 Septembre 2020		Période 4 Janvier 2021		Période 5 Mai 2021
Répétitions	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH	LH
En français	4	6	9	0	4	0	2	6
En shimaore	7		2		3	4	8	3
En kibushi	2							

Nous avons observé son attitude après l'écoute des enregistrements des paroliers dans les langues mahoraises à trois moments distincts : juste après son arrivée dans la classe de PS en février 2020, puis au cours de l'année de MS, en janvier puis en mai 2021.

Dans la première captation (JAH-fev20-LH), Jahid s'exprime peu en français, mais il fait des répétitions dans les langues mahoraises. Lors de cette activité, 15 énoncés du parolier du *chat gris* sont écoutés en shimaore et 7 en kibushi. Voici comment Jahid réagit à la suite de ces 22 écoutes.

Il fait neuf répétitions en LH, des répétitions complètes plus ou moins longues :

36	*IPA:	[- swb] paha gri .
37	*JAH:	[- swb] paha gri . ( <i>discours privé</i> )

Dans ce second exemple, pourtant, un discours parallèle se déroule, mais Jahid reste concentré sur le shimaore.

66	*IPA:	[- swb] paha gri alala .
67	*LAM:	+< avec ma maman on fait comme ça .
70	*MAR:	comment ?
72	*JAH:	+< [- swb] paha gri alala .

Les répétitions portent toujours sur des énoncés courts ou faciles à prononcer. Si l'énoncé est long et compliqué, il se contente d'écouter :

135	*IPA:	[- swb] Harimwa mego yahe marutri matsano wakuzina .
-----	-------	--

*Les enfants écoutent très attentivement, les yeux fixés sur l'ipad*

A six reprises, Jahid accuse réception de la phrase en LH, comme dans les exemples ci-dessous :

88	*IPA:	[- swb] paha gri alala .	<i>ils ont tous les 5 les yeux fixés sur l'ipad</i>
90	*MAR:	[- swb] paha gri alala .	
91	*HOU:	+< 0 .	<i>grand sourire</i>
93	*JAH:	+< 0 .	<i>grand sourire</i>

38	*IPA:	[- swb] paha gri .	
39	*MAR:	[- swb] paha gri (.) paha gri .	
41	*HOU:	[- swb] paha gri .	<i>avec un grand sourire</i>
47	*MAR:	+< c'est en shimaore .	
48	*JAH:	+< 0 .	<i>il a un grand sourire et approuve de la tête</i>

105	*MAR:	et comme ça (.) en kibushi ?
106	*IPA:	[- skg] moaro raki maturi .

*Un grand silence suit l'écoute, et à ce moment le visage de Jahid s'éclaire jusqu'à devenir rayonnant.*

*Jahid est le premier enfant à partir de la droite, viennent ensuite Kaoutar puis Houria.*



108	*MAR:	tu écoutes ə@i Jahid ?	
109	*IPA:	[- skg] moaro raki maturi .	
110	*JAH:	0 [=! sourit] .	<i>Il acquiesce</i>



Il valide une traduction après une question de l'enseignante :

240	*IPA:	[- skg] voalavo .
241	*MAR:	[- skg] voalavo (.) c'est les souris ?
243	*JAH:	oui .

Et enfin, il confirme à deux reprises que sa mamie parle le kibushi : quand l'enseignante parle de la personne qui a réalisé les enregistrements...

114 \*MAR: ça c'est une maman (.) c'est la maman d'un enfant qui n'est plus  
 115 dans l'école .  
 116 \*MAR: et elle parle kibushi (.) comme la mamie de Jahid .  
 117 \*JAH: +< 0 . *Toujours très souriant, il acquiesce vigoureusement de la tête*  
 119 \*MAR: Jahid il a une mamie qui parle kibushi .  
 120 \*JAH: oui .

... et quand elle lui demande comment compte sa mamie.

337 \*IPA: [- skg] Aréki arohi mamoko efathra païpo .  
 338 \*MAR: a@i écoute (.) est-ce que ta mamie compte comme ça ə@i Jahid ?  
*L'enseignante l'apostrophe car il est complètement déconcentré et s'agite sur sa chaise*  
 339 \*IPA: [- skg] Aréki arohi mamoko efathra païpo .  
 340 \*JAH: 0 . *grand sourire de Jahid*  
 342 \*MAR: elle compte comme ça ta mamie ?  
 343 \*JAH: oui .

Onze mois plus tard, dans les vidéos JAH-jan21-LHa et -b<sup>249</sup>, figurent 13 écoutes en shimaore (trois dans le film a, dix dans le b). Voyons quelles sont les réactions de Jahid. Il fait 9 répétitions en LH, tentant des reprises plus longues qu'un an plus tôt :

51 \*IPA: [- swb] Sukuyangu .  
 52 \*JAH: elle a dit [- swb] Sukuyangu . *(il accentue la prosodie comme pour mettre en valeur l'accent tonique prononcé sur la syllabe « yan »)* (JAH-jan21-LHa)

87 \*IPA: [- swb] Nissu vulikiya histoire .  
 88 \*HOU: +< (..) [- swb] Nissu vulikiya histoire .  
 90 \*JAH: +< (..) [- swb] Nissu vulikiya histoire .  
 92 \*KAO: +< (..) [- swb] Nissu vulikiya histoire . *en chœur*

110 \*IPA: [- swb] Nissundra mrabani .  
 111 \*JAH: [- swb] Nissundra yyy +/- [nisendɤa āmbaāmba] *tentative de répétition*  
 115 \*MAR: [- swb] Nissundra mrabani .

133 \*IPA: [- swb] Nissu hossa mihona yangu .  
 134 \*HOU: [- swb] Nissu hossa mihona yangu . *Elle se frotte les mains*  
 138 \*JAH: +< [- swb] Nissu hossa mihona yangu . *se frotte les mains*

Certaines sont partielles :

200 \*IPA: [- swb] Tsile me wa .  
 201 \*JAH: il a dit je [- swb] me wa .

Comme ces énoncés sont répétés le plus souvent en chœur avec d'autres enfants du groupe, il est difficile de savoir si la répétition est identique, comme dans cet exemple :

175 \*IPA: [- swb] Nissu howa .  
 176 \*KAO: [- swb] Nissu howa .  
 178 \*JAH: +< [- swb] Nissu howa .  
 180 \*HOU: +< [- swb] Nissu howa .

A six reprises, Jahid commente l'énoncé....

133 \*IPA: [- swb] Nissu hossa mihona yangu .  
 134 \*HOU: [- swb] Nissu hossa mihona yangu .  
 138 \*JAH: +< [- swb] Nissu hossa mihona yangu . *il se frotte les mains*  
 142 \*MAR: tu dis comme ça toi avec ta maman ?  
 143 \*HOU: oui .  
 145 \*JAH: ma maman i@fs lave les les mains .

249 Les vidéos JAH-jan21-LHa et JAH-jan21-LH-b portent sur la même séance qui été coupée pour des raisons techniques. Elles sont donc analysées ici ensemble. Nous précisons dans les extraits quand ils sont proviennent de JAH-jan21-LHa.

... en commençant 4 fois par « ça veut dire » :

38	*IPA:	[- swb] Sukuyangu .
39	%fra:	ma journée
40	*MAR:	[- swb] Sukuyangu .
41	*JAH:	ça veut dire qu'elle joue ! (JAH-jan21-LHa)

103	*IPA:	[- swb] Nissundra mrabani .
104	*HOU:	il va aux toilettes .
105	*KAO:	+< (..) il va aux toilettes .
107	*JAH:	ça veut dire on va aux toilettes .

161	*IPA:	[- swb] Nissu diya .
162	*JAH:	[- swb] Nissu diya (.) il mange à la cantine .
164	*JAH:	ça veut dire qu'on mange à la cantine .

Et enfin il produit des discours épilinguistiques sur les langues. Dans cet extrait, Houria affirme qu'elle parle anglais et l'enseignante la reprend, c'est alors que Jahid prend la parole :

64	*HOU:	non c'est en an (.) en anglais !
65	*MAR:	qui est-ce qui parle en anglais ?
66	*HOU:	c'est (.) c'était moi !
67	*MAR:	pas en anglais toi (.) ah mais non !
68	*MAR:	ce que tu parles avec ta maman c'est le shimaore !
69	*JAH:	oui parce que ma maman i@fs parle en langue (.) en mahorais . (JAH-jan21-LHa)

L'enseignante demande alors aux enfants du groupe avec qui ils parlent shimaore :

85	*MAR:	avec ta maman tu parles comment avec ta maman ?
86	*KAO:	en shimaore .
87	*MAR:	en shimaore !
88	*KAO:	j'ai appris en (.) en en shimaore toute seule !
89	*MAR:	ouais (.) qu'est-ce que tu lui as dit en shimaore alors ?
90	*KAO:	ben je sais plus .
91	*JAH:	<b>moi je (.) je parle en shimaore tout seul dans ma maison .</b> (JAH-jan21-LHa)

Cette dernière intervention de Jahid fait écho à l'énoncé de Kaoutar qui affirme avoir appris le shimaore toute seule (mais en réalité elle ne le parle pas). Il essaie de rivaliser avec Kaoutar, mais l'ironie de la situation veut qu'il exprime une forme de réalité en disant qu'il parle tout seul le shimaore, sa mère ne voulant pas l'utiliser avec lui. Peut-être se tient-il vraiment des soliloques en shimaore.

Quatre mois plus tard, dans la captation JAH-mai21-LH, portant sur l'écoute du parolier de *La chenille* en shimaore (sept écoutes y figurent) Jahid ne fait que deux répétitions en LH. Ce parolier contient beaucoup de longues phrases, plus difficiles à répéter si on ne parle pas la langue, ce qui explique peut-être la faible quantité de répétitions ; d'ailleurs les deux seules répétitions portent sur deux énoncés courts : « prune bile » (ligne 89) et « Poire ndzizano » (l. 96).

A sept reprises, il approuve une traduction :

128	*MAR:	oui c'est ça qui a été dit ?
129	*JAH:	oui !

... le plus souvent cette traduction a été donnée par Houria :

169	*IPA:	[- swb] Pelapelaka alawa harimwa gnumba yahe .
170	*HOU:	ça veut dire qu'elle est sortie .
171	*JAH:	elle est sortie dans la maison .

Il produit 10 commentaires ou traductions, ceci de différentes manières. Souvent, il commente l'illustration, comme ici :

- |    |       |  |
|----|-------|--|
| 20 | *IPA: | [- swb] Bibi manguidi ako kiya ndza swaf . |
| 21 | *HOU: | ça veut dire qu'il a trop faim .           |
| 22 | *MAR: | oui ?                                      |
| 23 | *JAH: | oui et elle mange un raisin +/.            |

- |     |       |   |
|-----|-------|---|
| 163 | *IPA: | (..) [- swb] Pelapelaka alawa harimwa gnumba yahe .                           |
| 164 | *JAH: | ça veut dire qu'il (.) il sort de (.) dans dans la maison de de la chenille . |

... ou il reprend les propos de sa camarade :

- |    |       |  |
|----|-------|--|
| 41 | *IPA: | [- swb] Appara cerise ndzukundru .     |
| 42 | *HOU: | xxx ça veut dire qu'elle mange un +/.  |
| 43 | *JAH: | +< (..) elle mange un raisin .         |
| 44 | *HOU: | ça veut dire qu'elle mange un cerise . |
| 46 | *JAH: | +< une cerise .                        |

- |     |       |  |
|-----|-------|--|
| 108 | *IPA: | [- swb] Bibi manguidi kassu kiya tsenda ndza . (= <i>la chenille n'a plus faim</i> ) |
| 109 | *HOU: | ça veut dire que que maintenant qu'elle a mangé beaucoup maintenant elle veut pas .  |
| 111 | *JAH: | et après quand elle a elle a mangé elle dort .                                       |



A la ligne 109, Houria produit une longue phrase dont le sens est véritablement équivalent à celui de l'énoncé en shimaore. Ensuite Jahid reprend une partie de ces propos et les complète en décrivant l'illustration (la chenille entre dans le cocon pour y dormir).

Plus loin, Jahid commence par décrire l'image avant même l'écoute du parolier, puis il reprend ses propos qui se trouvent correspondre à la traduction, à savoir la deuxième phrase sur la photo de la page du parolier : « elle rentre dans sa maison ».

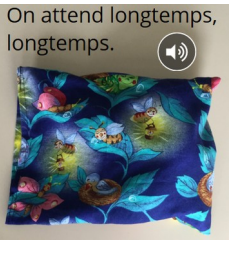
- |     |       |  |
|-----|-------|--|
| 120 | *JAH: | +< après y a le papillon là (.) dans sa maison . |
| 123 | *IPA: | (...) [- swb] Anguiya gnumba yahe .              |
| 124 | *JAH: | et après elle rentre dans sa maison .            |

A d'autres moments, il commente des détails de l'illustration :

- |    |       |   |
|----|-------|---|
| 51 | *IPA: | [- swb] Appara cerise ndzukundru .                |
| 52 | *MAR: | une cerise comment ?                              |
| 53 | *JAH: | une cerise bē@i les fourmis mangent des cerises . |
| 55 | *MAR: | oui une cerise rouge .                            |
| 57 | *JAH: | elles sont rouges ?                               |
| 59 | *MAR: | oui .   |

Et enfin, il lui arrive d'introduire ses commentaires avec « ça veut dire », imitant en cela Houria qui a initié ce type d'énoncé (section 9.5.1) :

133 \*IPA: (...) [- swb] Rissulindra ta ta .  
 134 \*JAH: [- swb] Rissulindra ta ta ça veut dire qu'elle dort .  
*Mais il n'en est pas sûr, il pose cette question juste après avoir réécouté le même énoncé en shimaore.*  
 143 \*JAH: elle dort maintenant (.) la chenille ?



Toutes ces interventions constituent différentes façons de donner du sens à l'énoncé en shimaore, car c'est ce qui intéresse le plus Jahid : l'interprétation de l'illustration, la connaissance de l'histoire qui a déjà été travaillée, en s'appuyant sur les propos des autres interlocuteurs, ici Houria. Or il se trouve qu'Houria comprend les énoncés en shimaore (section 9.5.1).

**Tableau 131 : Evolution des réactions de Jahid lors de l'écoute des LH**

Jahid	JAH-fev20-LH	JAH-jan21-LHa et b	JAH-mai21-LH
	2 locuteur 6 valide LH 9 répète LH 1 valide trad FE	9 répète LH  6 commente FE 2 discours épi	2 répète LH 7 valide trad FE 10 commente FE

Jamila et Jahid ont commencé à parler le français dès la naissance et montrent une évolution qui va de la phrase simple à la phrase complexe à la fin de l'expérimentation, même si la timidité de Jahid ne nous permet pas d'observer les premières phrases. A leur arrivée dans la classe, ils font d'emblée preuve d'un grand intérêt pour les LH et les répètent en nombre. Jahid accueille les écoutes avec un sourire rayonnant ; Jamila répète même des énoncés dans les LH de ses camarades, et elle leur prête une signification. Soulignons que Jamila est la seule à produire des commentaires en français dès le temps 1. Jahid lui ne le fait qu'à partir du temps 2. Leur aisance en français leur permet de développer des discours sur les paroliers ainsi que des discours épilinguistiques plus tôt que les autres enfants.

## 10.3 L'entrée dans une seconde langue

Observons maintenant avec plus d'attention l'attitude de Jahid et Jamila dans la toute première activité avec LH. Contrairement à Houria et Lilia qui ne s'y intéressent que très modestement au début, ils montrent tous deux un engagement très fort.

### 10.3.1 Jahid et les répétitions en LH

La captation JAH-fev20-LH, déjà analysée plus haut sous un autre point de vue (section 10.2.2), est la toute première activité d'écoute des LH à laquelle Jahid participe. On écoute le shimaore et le kibushi, langues auxquelles il est exposé dans son environnement. Voici la liste des énoncés produits par Jahid :



**En caractères gras** les énoncés en français qui ne sont pas des reprises

*En italiques les gestes, les sourires ou rires*

Approbations, gestes (emblèmes) ou mots

Répétitions : en français, en langues familiales

- 32 \*JAH: le chat gris . **Rep français**  
 37 \*JAH: [- swb] paha gri . **Rep shimaore** (discours privé)  
 48 \*JAH: +< 0 . **sourire**  
 72 \*JAH: +< [- swb] paha gri alala . **Rep shimaore**  
 80 \*JAH: **on dort .**  
 83 \*JAH: **oui .**  
 93 \*JAH: +< 0 . **grand sourire**  
 104 \*JAH: +< 0 ! **rire**  
 110 \*JAH: 0 . **sourire**  
 154 \*JAH: un chat . **Rep français**  
 165 \*JAH: [- swb] paha . **Rep shimaore**  
 169 \*JAH: [- swb] paha . **Rep shimaore**  
 184 \*JAH: +< [- skg] moaro . **Rep kibushi, pour indiquer la prononciation à l'enseignante**  
 188 \*JAH: +< [- skg] moaro . **Rep kibushi**  
 196 \*JAH: 0 . **opine**  
 204 \*JAH: **oui .**  
 210 \*JAH: [- swb] marutri . **Rep shimaore**  
 215 \*JAH: +< **oui .**  
 217 \*JAH: [- swb] marutri . **Rep shimaore, pour corriger la prononciation de l'enseignante**  
 227 \*JAH: +< 0 . *il approuve la correction faite par l'enseignante*  
 243 \*JAH: **oui .** *il approuve une traduction faite pas l'enseignante*  
 306 \*JAH: des lettres . **Rep français**  
 311 \*JAH: des chiffres ! **Rep français**  
 317 \*JAH: +< **un (.) deux (.) trois .**  
 329 \*JAH: [- swb] tsano ! **Rep shimaore**  
 340 \*JAH: 0 . **grand sourire**  
 343 \*JAH: **oui .**

Etrangement, nous retrouvons là des attitudes très similaires à celles observées plus haut pour les enfants L2P : les sourires, les approbations au moyen d'un simple oui ou d'un geste emblème (section 8.1.1). Dans les 19 énoncés verbaux figurent : 5 oui, 4 répétitions en français, 6 en shimaore, 2 en kibushi et seulement 2 énoncés spontanés en français (en caractères gras dans l'extrait de transcription). Tout au long de cette activité, Jahid est extrêmement présent et attentif même quand il ne parle pas, eu égard au fait qu'il doit partager le temps de parole avec quatre autres enfants. Concernant ses productions langagières, il se comporte de la même manière que Simbad confronté à une nouvelle langue : il communique principalement en répétant les énoncés précédents. Seuls deux énoncés ne sont pas des répétitions : « on dort », et « un, deux, trois ».

Considérons maintenant les répétitions dans les deux langues familiales. Répondant aux sollicitations de l'enseignante, Jahid se comporte en expert en approuvant la prononciation de « moaro », la traduction de *souris* en kibushi, et en corrigeant la prononciation de « marutri » en shimaore :

En kibushi	En shimaore
181 *IPA: [- skg] moaro .	207 *IPA: [- swb] marutri .
182 *MAR: [- skg] moaro . [mwaru]	208 *JAH: [- swb] marutri .
184 *JAH: +< [- skg] moaro . [mwaŋu]	210 *MAR: [- swb] marutri .
187 *MAR: on dit comme ça ?	212 *IPA: [- swb] marutri .
188 *JAH: +< [- skg] moaro . [mwaŋu] ( <i>il opine de la tête</i> )	213 *JAH: +< oui .
193 *MAR: [- skg] moaro ? [mwaŋu]	215 *JAH: [- swb] marutri . ( <i>il corrige l'énoncé de l'enseignante en appuyant sur la syllabe « ru » qui était indistincte</i> )
196 *JAH: 0 . ( <i>il opine de la tête</i> )	219 *MAR: (...) comment ?

240 *IPA: [- skg] voalavo .	220 *IPA: [- swb] marutri .
241 *MAR: [- skg] voalavo (.) c'est les souris ?	222 *MAR: [- swb] marutri (.) comme ça ? ( <i>elle corrige sa prononciation</i> )
243 *JAH: oui .	225 *JAH: +< 0 . ( <i>il approuve</i> )

Un examen superficiel pourrait laisser penser que Jahid a une compétence élevée dans ces deux langues, mais une observation plus fine montre cependant qu'il approuve une prononciation de « moaro » qui est en réalité incorrecte. Et, par ailleurs, il est probable qu'il ne connaisse pas le mot « marutri », et qu'il ait juste entendu que la prononciation de l'enseignante était différente de celle de l'enregistrement, aidé par le fait qu'il soit familiarisé avec les sons du shimaore et qu'il s'intéresse aux langues entendues dans son environnement familial.

Par ailleurs il ne répète que des énoncés courts : en kibushi « moaro » ; et en shimaore « paha gri », « paha », « marutri » et « tsano ». L'énoncé le plus long, « paha gri alala », est très facile à prononcer et à retenir avec l'allitération en /a/. En revanche, il ne tente pas de redire : les énoncés en kibushi, « moaro raki maturi », « voalavo », « Moaro mangala voalavo » et « Aréki arohi mamoko efathra païpo » ; et en shimaore : « Harimwa mego yahe marutri matsano wakuzina » « Paha arengue ya marutri ».

Même en français, les quatre répétitions qu'il fait portent sur des énoncés courts ou sur les derniers mots d'un énoncé long.

30 *IPA: le chat gris .
31 *MAR: a@i c'est en français .
32 *JAH: le chat gris .

303 *MAR: alors qu'est-ce que c'est ça ?
304 *KAO: ça c'est (..) des lettres !
305 *MAR: des lettres ?
306 *JAH: <b>des lettres .</b>
308 *MAR: des chiffres (..) des chiffres !
309 *HOU: +< (..) des chiffres .
311 *JAH: <b>des chiffres !</b>

Une seule de ces répétitions atteste de compétences en français avec l'ajout du déterminant :

152 *MAR: alors vous savez ce qu'on va faire (.) on va aller écouter comment on dit chat .
154 *JAH: un chat . (chat prononcé [sa])

Ainsi, comme Simbad, Jahid appuie pratiquement toute sa communication verbale sur des répétitions dans toutes les langues en présence. Cette stratégie de communication, qui lui permet de s'exprimer abondamment malgré sa timidité, ressemble étonnamment à celle des enfants L2P, d'autant plus que, comme Zakaria, Jahid ne parle quasiment pas dans les activités en FE. Mais rappelons que l'imitation n'est pas anodine, répéter permet de participer à l'échange et permet aussi d'apprendre, et d'accéder plus tard à une production plus spontanée.

### 10.3.2 Jamila et les répétitions-interprétations en LH

Jamila a également une attitude très particulière dans la première captation avec LH (JAM-oct19-LH) : elle répète de nombreux énoncés en LH, en arabe qui est pour elle langue familiale, mais aussi en bosniaque et en shimaore, les deux autres langues écoutées lors de cette séance (section 10.2.1).

Nous avons comptabilisé 21 répétitions en LH sur les 42 énoncés prononcés par Jamila dans cette captation, et encore les deux énoncés comportant « attention », mot qui est une interprétation très déformée, n'ont pas été pris en compte dans ce chiffre.

Voici ces répétitions classées en fonction de la longueur des énoncés. La majorité porte sur les énoncés d'un mot, qui dénomment les personnages de l'album, à l'exception de certains noms en arabe précédés de l'article *al*.

Énoncés courts ; prononciation exacte/déformée
54 [- bos] zec (.) il s'appelle [- bos] zec .
57 [- bos] zec !
65 <b>dessine !</b> répétition de [- bos] delfin
74 [- ara] <b>al delphin xxx</b> . Très peu articulé
89 [- swb] <b>kasa</b> .
93 [- bos] <b>kornjača</b> . [kat]a]
96 [- bos] <b>kornjača</b> .
100 [- bos] <b>kornjača</b> .
120 [- ara] <b>fekroun</b> . [klun]
127 [- swb] <b>kasa</b> ?
139 [- ara] <b>kelb</b> ! [kɛl]
149 [- bos] <b>cuko</b> (.) elle a dit [- bos] <b>cuko</b> . [supa]
156 elle a dit [- bos] <b>cuko</b> !
163 elle a dit [- bos] <b>cuko</b> !
167 [- swb] <b>m'bwa</b> le chien .
182 [- ara] <b>al kelb</b> . [il kɛlb]

Elle ne se comporte pas différemment avec les énoncés en bosniaque ou shimaore qu'avec les énoncés en arabe. Ces derniers ne sont pas mieux prononcés. Quelle que soit la langue, la correspondance entre le modèle et sa reproduction manque de précision. Par ailleurs, à l'instar de ceux de Jahid, les répétitions portent majoritairement sur des énoncés courts.

Quand les énoncés du parolier sont plus longs, Jamila les déforme beaucoup, ou il s'agit d'extractions de mots par l'enseignante qu'elle répète à l'exception de *arnb*, dernier mot de l'énoncé « [- ara] Ha howa al fekroun ou al arnab », qui se détache très nettement dans l'intonation du modèle.

Reprise de tout l'énoncé :	Reprise du dernier mot seulement
187 [- bos] <b>Oni sjede</b> . [un sjeɔ]	204 [- ara] <b>arnb</b> .
209 <b>attention !</b> • répétition de [- ara] <i>Ra hom galssin</i> .	201 [- swb] <b>waketsi</b> . [wakesi]
212 elle a dit <b>attention</b> !	250 [- ara] <b>waqfin</b> . [waksi] 252 elle s'appelle [- ara] <b>waqfin</b> .

De plus, Jamila assortit ses répétitions de commentaires en FE. Aucun autre enfant du continuum n'a ce type de réaction à ce stade de l'expérimentation. Ceci exige une analyse plus approfondie. Ces commentaires peuvent n'être que de simples constatations :

147 *MAR:	le chien (.) on écoute Edin ?
148 *IPA:	[- bos] cuko .
149 *JAM:	[- bos] cuko (.) elle a dit [- bos] cuko .
<i>L'enseignante demande à l'enfant locuteur du bosniaque de redire le mot mais c'est Jamila qui, à trois reprises, répond et répète le mot de façon déformée</i>	

Mais ce qui est remarquable, c'est que Jamila est péremptoire et très sûre d'elle, comme si elle était experte de ces langues. Quelquefois, elle « décide », en quelque sorte, d'une signification pour les mots répétés ; souvent elle les « réinterprète » comme des mots français :

MAR: et la maman d'Edin comment elle dit ?  
 IPA: [- bos] delfin .  
 JAM: dessine ! (63-65)

Ainsi, dans l'extrait qui suit, Jamila affirme avec assurance que « Ra hom galssin » équivalait à « attention ». Il se trouve qu'outre l'existence d'une légère proximité phonétique entre la phrase en arabe, sa traduction en français « ils sont assis » et le mot « attention », l'enseignante, de façon tout-à-fait fortuite, tient son index à la manière du geste emblème qui signifie *attention*.

IPA: [- ara] Ra hom galssin .  
 MAR: ils sont assis ?  
 JAM: attention ! (*très sûre d'elle*)  
 MAR: ils sont assis .  
 JAM: elle a dit attention ! (*elle pointe ses deux index*)  
 MAR: elle a dit attention ?  
 JAM: oui .  
 MAR: t'es sûre ?  
 JAM: oui . (207-218)

Quelquefois elle reprend la traduction de l'enseignante, mais sur un tel ton d'évidence qu'elle semble abonder dans son sens :

160 \*IPA: [- swb] m'bwa .  
 165 \*MAR: [- swb] m'bwa c'est le chien .  
 167 \*JAM: [- swb] m'bwa le chien .

Et dans cet extrait, elle semble corriger l'enseignante en accentuant le premier mot qu'elle prononce [il], comme si elle parlait du chien, mot masculin, en prêtant une erreur à l'enseignante qui a dit [ɛl], l'article en arabe qu'elle prend pour *elle*.

181 \*MAR: [- ara] al kelb on dit aussi . [ɛl kɛlb]  
 182 \*JAM: [- ara] al kelb . [il kɛlb]

Nous pensons pouvoir oser cette interprétation dans la mesure où, dans cette captation, on relève 7 occurrences de *elle* et 5 de *il*, qui montrent manifestement qu'elle distingue ces deux pronoms. Par ailleurs, dans toute l'activité, Jamila se montre très active et très sûre de ses propos.

Et enfin, l'interprétation des énoncés LH par Jamila prend la forme d'un autre type d'affirmation : elle considère le mot inconnu comme une dénomination :

IPA: [- bos] zec .  
 JAM: [- bos] zec (.) il s'appelle [- bos] zec . (53-55)

243 \*IPA: [- ara] Ra hom waqfin .  
 244 \*MAR: [- ara] waqfin ?  
 (...)  
 249 \*MAR: non c'est pas ça ?  
 250 \*JAM: +< [- ara] (..) waqfin .  
 252 \*JAM: elle s'appelle [- ara] waqfin . *elle affirme cela avec une grande assurance*

Ainsi au total, elle produit 8 énoncés qui réinterprètent en français ce qu'elle vient d'entendre dans une LH. Il est clair que Jamila a compris que ces mots en bosniaque ou en arabe fonctionnent comme des « étiquettes » de la langue, mais la formulation employée - « il (ou elle) s'appelle » - suggère qu'elle voit ces mots plutôt comme des prénoms que comme des noms communs, pour lesquels elle aurait utilisé plutôt la formule « c'est un (ou une) ».

Cette captation n'a été transcrite que partiellement, mais dans l'extrait qui suit, alors que les autres enfants deviennent moins attentifs, Jamila continue à être très engagée, à répéter tous les énoncés quelque soit la langue avec un plaisir évident, et les mêmes schémas que

ceux que nous venons de décrire se retrouvent encore. L'engagement de Jamila dans cette activité est très fort, marqué à la ligne 180 par un « allez ! » impatient, quand une écoute du parolier tarde à venir.

Nous ne savons pas quel sens Jamila, à l'âge de 3 ans 5 mois, et Jahid, à celui de 3 ans 9 mois, attribuent à cette activité. Mais nous observons qu'ils répètent abondamment les LH, et que, en outre, Jamila attribue une signification à ces mots inconnus, comprenant que ces énoncés constituent des désignations. Mais cela ne ressemble-t-il pas à ce que font les enfants quand ils commencent à apprendre à parler ? Ils associent un mot à un référent, ce mot prenant un sens grâce au contexte. Un tel comportement n'est-il pas susceptible de constituer un prélude à l'entrée dans une deuxième langue, s'il s'avérait que l'exposition à cette langue soit suffisante par la suite, et que l'enfant continue de se comporter de la sorte ?

## **10.4 Les enfants au français L1 : synthèse**

Jamila et Jahid entendent plusieurs langues dans leur entourage, mais ils ont construit le français très tôt de façon monolingue. Nos observations montrent que l'acquisition du FE est très similaire entre le groupe 2 des enfants 2L1 et ceux qui développent le français L1. Ayant débuté très tôt l'acquisition du français, ils montrent une évolution similaire, et parviennent à l'étape de la complexification de la syntaxe dans les dernières captations.

Tous deux font preuve d'emblée d'un grand engagement dans les activités d'écoute des langues héritées et les répètent en nombre. Jahid les accueille avec un sourire rayonnant ; Jamila répète quasiment tous les énoncés LH, y compris dans les langues de ses camarades, et de plus, elle leur donne une signification. Soulignons qu'elle est la seule à produire des commentaires en français dès le temps 1, Jahid ne le faisant qu'à partir du temps 2. Or l'attitude des deux enfants pourrait fort bien déboucher sur un début d'acquisition de ces langues, s'ils continuent à y être régulièrement exposés et trouvent dans leur entourage les personnes natives disposées à leur fournir les interactions nécessaires.

# 11 Synthèse des résultats

Nous avons étudié le développement plurilingue des dix enfants en les regroupant dans trois catégories selon le type de bilinguisme, à savoir L2P, 2L1, et une acquisition du français de type monolingue accompagnée de la présence de langues héritées dans l'environnement familial. Chacun de ces types de développement a fait l'objet d'un chapitre distinct.

Nous reprenons ici les résultats de ces trois chapitres, en commençant par l'étude de l'acquisition du français, puis par celle des effets de l'écoute des LH sur cette acquisition.

## 11.1 L'acquisition du français

Il s'est avéré que, concernant le développement du français, nos résultats ont mis en évidence deux types d'évolution: parmi les enfants au développement langagier bilingue de type 2L1, nous avons distingué deux cas (Yasar et Abdallah) montrant un développement plus proche des enfants L2P, et deux autres (Houria et Lilia) avec un développement de type français L1. Nous reprenons donc ici les résultats en suivant cette bipartition .

Tableau 132 : Trois types de bilinguisme, deux stades de développement du français

	faible		Exposition au français Exposition langues familiales						forte	
Type de bilinguisme	L2P				2L1				Français L1	
Enfants	ZAKARIA	ANJA	SIMBAD	EDIN	YASAR	ABDALLAH	HOURIA	LILIA	JAMILA	JAHID
Acquisition du français	Développement du français de type L2P ou tout début de la construction de la langue						Développement de type français L1			

### 11.1.1 Stratégies d'entrée dans le français

Cette section concerne les six premiers enfants du continuum qu'ils soient L2P ou 2L1, ceux qui abordent l'acquisition du français ou qui sont encore dans les premières étapes de la construction de la langue.

#### 11.1.1.1 Des stratégies sociales

Notre corpus montre que les enfants L2P, s'ils n'ont pas encore la possibilité de parler la langue de leur environnement, disposent néanmoins de nombreuses ressources pour communiquer :

- Ils s'appuient sur le « format » de l'interaction, ce qui se marque par l'utilisation de nombreux éléments déictiques, des mots et des gestes co-verbaux ; Saville-Troike (1987) note que, quand il n'y a pas de code linguistique commun entre des individus, ils utilisent alors des procédures d'interprétation à partir du contexte, ce qui explique cette abondance de déictiques.

- Ils savent entrer en attention conjointe avec leurs interlocuteurs et entretenir l'interaction, au moyen de sourires et de regards de connivence, et surtout des mots approuvateurs et de gestes co-verbaux de type emblèmes. Batista et al. observent pour la L1

que « parmi les meilleurs prédicteurs de la production linguistique au cours de la petite enfance on trouve la production d'émblèmes (hochements de tête et autres) » (2019 : 67). Ils jouent également un rôle pour la L2. Soulignons que les emblèmes sont qualifiés souvent de « quasi linguistiques », ce qui indique bien leur capacité à exprimer une signification, et que les enfants de notre corpus ne semblent pas gênés par des différences de ce point de vue entre L1 et L2, mots et gestes.

- Ils comptent sur l'aide de leurs interlocuteurs, et s'appuient sur l'étayage de l'adulte.

- Ils tirent parti du peu de mots qu'ils connaissent déjà en L2. Et ils ont aussi recours à des éléments linguistiques de leurs langues premières (pour les enfants L2P) ou des langues héritées (pour les enfants 2L1). Quand bien même un enfant n'aurait-il pas de mots, cela ne l'empêchera pas de communiquer (Bernicot 2013).

Ce que nous observons relève des mêmes phénomènes que ceux observés par Wong Fillmore (1979) et Tabors (1997/2008) pour l'acquisition de l'anglais L2 par des enfants du même âge. Les enfants de notre expérimentation usent des « stratégies sociales » mises en évidence par Wong Fillmore (1979), à savoir : agir comme si on comprenait l'échange (à défaut de comprendre les énoncés, les enfants ont une intelligence du « format » de l'interaction) ; donner l'impression que l'on est en mesure de parler la langue ; et compter sur l'aide de l'entourage. De ce point de vue, les enfants plus réservés et moins dotés en compétences communicatives et sociales, sont moins efficaces dans l'apprentissage de la L2 (op. cit. ; Tabors 1997/2008).

Ainsi Simbad, qui sait interagir abondamment, entre très vite dans le français. Nous n'avons pu observer chez lui que le tout début du développement du français, mais nous savons que par la suite il l'a appris très rapidement. Il bénéficie de ce que Wong Fillmore (1985) qualifie de conditions idéales pour apprendre la L2 : une réelle motivation pour apprendre, une première expérience et des connaissances linguistiques pour le guider, celles de la L1, ainsi que des situations sociales d'apprentissage dans lesquelles il trouve des locuteurs de la langue cible, à l'école, mais aussi à la maison, car tous les membres de sa famille parlent français et peuvent l'aider à faire des ponts entre les deux langues. MacDougall parle de l'« agency » des enfants, visible dans leur capacité à s'adapter à un environnement très différent de celui qu'ils connaissent. Etudiant l'attitude de trois enfants L2P dans une structure petite enfance, elle montre qu'ils sont « proactive in assuming particular strategies to support themselves in their determination to learn through the social process of participation »<sup>250</sup> (2020 : 220). Elle donne l'exemple d'une petite fille prénommée Rahaf qui cherche par tous les moyens à s'engager dans l'activité des groupes :

« Rahaf used her known English words to communicate effectively – 'look' and 'come', encouraging social activity with others. Throughout the observation Rahaf used playdough, the purse, bags and spoken language as mediators to connect with people. In Circle Time, Rahaf was imitating an activity that she saw carried out every day, and possibly repeating in English what she had heard. She knew that English, not Somali, was necessary to be a member of the group »<sup>251</sup> (op. cit. : 182).

Nous observons le même type d'attitude « proactive » chez Simbad, mais aussi chez Zakaria quand l'utilisation du dari est autorisée, ou chez Anja à son arrivée à l'école.

Ces observations n'ont rien d'étonnant dans la mesure où, en effet, ces enfants ont déjà l'expérience des stratégies sociales qu'ils ont utilisées pour l'acquisition de la L1 : d'après

---

250 « proactifs en adoptant des stratégies particulières pour soutenir leur détermination à apprendre par des processus de participation sociale » (notre traduction).

251 « Rahaf a utilisé les mots anglais qu'elle connaissait pour communiquer efficacement - "look" et "come" -, stimulant ainsi une activité sociale avec les autres. Tout au long de l'observation, Rahaf a utilisé la pâte à modeler, le sac à main, les sachets et le langage parlé comme médiateurs pour entrer en contact avec les autres. Lors du temps de regroupement, Rahaf imitait une activité qu'elle voyait se dérouler tous les jours et répétait éventuellement en anglais ce qu'elle avait entendu. Elle savait que l'anglais, et non le somali, était nécessaire pour faire partie du groupe » (notre traduction).

Bruner, l'activité du petit enfant est « extraordinairement sociale et axée sur la communication » (1983/1987 : 21). L'engagement dans des interactions est un préalable à l'acquisition de la L1 comme de la L2 : autrement dit, « savoir communiquer non verbalement pour les apprenants de L1 et savoir communiquer en L1 pour les apprenants de L2 apparaît comme un prérequis indispensable à la mise en place des structures linguistiques » (Berthoud et Py 1993 : 89). Et à l'âge des enfants de notre corpus à leur arrivée dans la classe de notre expérimentation (entre 2;08 et 3;11), ceux-ci disposent déjà d'actes de langage diversifiés (Witko et Ghimenton 2019) qu'ils peuvent mettre à profit en L2. Ces compétences de communication permettent alors à l'enfant L2P de « perform[ing] without competence », pour reprendre l'expression utilisée par Clark (1974), c'est-à-dire de réussir (ou fonctionner efficacement) langagièrement avant même de disposer de compétences linguistiques en L2.

Il ne s'agit donc pas de considérer que les enfants L2P manqueraient des habiletés nécessaires pour communiquer et s'exprimer. C'est l'environnement nouveau de l'école dans une langue inconnue qui les met en difficulté. Dans cette perspective, l'« incapacité » à parler le français, voire le mutisme déploré par les enseignants, ne pourra plus être vu comme un problème **du** locuteur mais un problème **pour** le locuteur en lien avec ce que le nouvel environnement requiert : « Individuals maintain (and may even expand) their repertoires and skills, but the function and value of these resources in that particular environment have changed »<sup>252</sup> (Blommaert, Collins et Slembrouck 2005 : 198). Il conviendra alors d'aménager cet environnement pour le rendre plus apte à aider l'enfant à s'exprimer.

#### **11.1.1.2 Des compétences construites avec la L1 utilisées pour la L2**

Les enfants L2P montrent des compétences identiques à celles observées chez des enfants plus jeunes pour l'appropriation de la L1, mais aussi des compétences qui correspondent à celles de leur âge. Nos observations indiquent qu'ils sont en mesure de participer à une conversation, qu'ils ont développé des facultés d'articulation sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour prononcer mots ou chunks, qu'ils disposent d'une connaissance du monde et de concepts déjà construits, qu'ils sont en mesure de comprendre et former un récit et, enfin, qu'ils ont parfois recours à des énoncés en L1. Or ces compétences correspondent à des compétences pragmatiques ou translinguistiques, qualifiées de langagières (Hélot 2001 ; Coletta 2004), ou à la compétence commune sous-jacente aux langues – ou « common underlying proficiency » - qui de ce fait sont interdépendantes (Cummins 2005) (section 2.1.2).

Cette compétence langagière commune s'est développée en L1 et peut être utilisée lors de l'apprentissage de la L2. Les indices en sont :

- Des compétences pragmatiques : les enfants L2P ont déjà une expérience interactionnelle (l'attention conjointe et la connaissance des formats dialogiques) et une connaissance des règles conversationnelles décrites pour la L1 par Veneziano (2000), à savoir l'alternance des tours de parole, les reprises imitatives et l'interprétation des significations langagières. Ainsi comme en L1, les répétitions leur permettent d'extraire des mots ou des constructions pour se les approprier (Veneziano 1997).

- Des connaissances phonologiques : elles permettent une prononciation du français relativement adéquate et la production d'énoncés d'emblée compréhensibles. Cette compétence est manifeste en particulier dans les premières répétitions de mots. Chez Edin, Simbad et Zakaria, les mots sont prononcés d'emblée de façon claire, avec une prononciation ensuite stable, ce qui dénote des compétences phonologiques déjà construites. En effet,

---

252 « Les individus conservent (et peuvent même élargir) leurs répertoires et leurs compétences, mais la fonction et la valeur de ces ressources dans cet environnement particulier ont changé » (notre traduction).



l'acquisition d'un phonème demande du temps et de l'entraînement (Speidel 1989), cet apprentissage a pu se faire en L1, et profite à la L2. Les premiers sons et mots prononcés en L1 présentent des caractéristiques toutes autres. Les sons mettent du temps à se construire ; en effet « acquérir un phonème, ce n'est pas seulement savoir le prononcer ponctuellement, mais le produire de manière stable dans tous les mots qui le contiennent en langue adulte » (Dodane et al. 2017 : 53). Et les premiers mots produits en L1 ne sont pas à proprement parler des mots, mais des syllabes isolées ou des assemblages de deux syllabes qui peuvent ne pas avoir de ressemblance sonore avec le mot de l'adulte, et sont donc difficilement interprétables et instables phonologiquement. Ces « proto-mots » sont souvent utilisés pour désigner des objets différents, seule l'interprétation de l'adulte peut leur donner un sens grâce au recours au contexte (op. cit.). Les énoncés en L2 des enfants de notre corpus, même s'ils ne sont pas toujours parfaitement compréhensibles, comportent des mots, ainsi que des formules figées qui peuvent être assez longues et qui dénotent donc une capacité de mémorisation sur de longs énoncés. Ainsi que l'observe Vihman, « whereas in early first-language learning, memory strategies are inadequate, on the whole, to the task of storing large chunks of unanalysed material, the child second-language learner comes already prepared with a language-wise memory »<sup>253</sup> (1982 : 280).

- Une connaissance du monde : les référents des mots et formules des enfants L2P sont identifiables, les déictiques, gestes et mots, les désignent. D'après Vygotski, c'est vers l'âge de deux ans que l'enfant découvre que toute chose a un nom, ce qui correspond au moment de l'explosion du vocabulaire. Grâce à cette prise de conscience que le langage « étiquette » le monde (Bruner 1983/1987), l'enfant se met à réclamer des mots pour désigner, c'est ce que font les enfants de notre corpus au tout début de l'apprentissage. Mais ils comprennent immédiatement un certain nombre de mot car ils peuvent les relier à des concepts déjà construits en L1 : ainsi, dans ZAK-mar20-LH (section 8.1.4), Zakaria manifeste qu'il a construit le concept générique de *fruit* en dénommant avec le mot « fruit » différents fruits dont il ignore le nom. Le corpus d'Edin nous procure un autre exemple : pour signifier « il se lève », il utilise un verbe approchant, « il monte », accompagné d'un geste iconique<sup>254</sup> (EDI-mai21-FE ; 23). Les gestes iconiques, dits aussi représentationnels car ils offrent une forme de représentation du référent et non plus une simple monstration comme le fait le déictique, sont également souvent utilisés pour exprimer les concepts dont ils ne connaissent pas la traduction en français.

- Une bonne compréhension des situations narratives : ils sont capables de s'appropriier et reconstruire des récits ; ils disposent d'une maîtrise de cette « façon de se servir de la langue » (Bruner 1990/2015 : 82) et d'une capacité à enchaîner des phrases simples, en les juxtaposant ou en les coordonnant (Etape 2 pour Canut et al. 2012 : 43-44). Nous pouvons supposer que c'est parce l'enfant L2P sait le faire en L1 qu'il est en mesure de structurer un récit en le transmettant par tout moyen à sa disposition à travers du mime, des bruitages, des énoncés L1, ou enfin en suscitant la verbalisation de séquences par l'adulte, comme nous l'observons dans notre corpus.

- Des ressources linguistiques dans d'autres langues : certains de ces enfants sont bons parleurs en L1. Effectivement, « à trois ans, l'enfant est généralement un parleur fluent dans sa langue première, dont les structures de base (phonologie, lexicque et syntaxe) sont en place » (Witko et Ghimenton 2019 : 129). Anja, Simbad et Zakaria utilisent leur L1 pour s'exprimer, dans des énoncés mixtes (Benazzo et Morgenstern 2017 ; Hartmann und Quick 2021). Ils produisent également des discours monolingues en L1, ou du « bilingual discourse », défini comme « interactive use of non-mutually comprehended languages by

253 « Alors qu'au début de l'apprentissage de la première langue, les stratégies de mémorisation sont globalement inadaptées à la tâche consistant à stocker de grandes quantités de matériel non analysé, l'enfant apprenant une seconde langue est déjà préparé avec une mémoire linguistique » (notre traduction).

254 Le geste iconique, en effet, offre une forme de représentation du référent et non plus une simple monstration comme le fait le déictique.

participants in a communicative event »<sup>255</sup> (Saville-Troike 1987 : 82). Cette auteure fait remarquer que ces énoncés, bien que prononcés dans une langue qui n'est pas comprise des interlocuteurs, permettent d'assurer le maintien et la poursuite du dialogue, et que, étonnamment, ils aboutissent souvent à des échanges efficaces : « their interactions, in addition to fulfilling a phatic function, surprisingly often yielded a meaningful exchange of information, and speakers even accomplished specific communicative objectives (though it must be noted that they were just as often unsuccessful in this regard) »<sup>256</sup> (op. cit : 86). Cette auteure remarque par ailleurs que l'expérience aide à la réussite de la communication et qu'un enfant plus âgé parvient mieux à se faire comprendre : « experience contributed to all components of successful bilingual discourse : to the structuring of interaction, to recognizing and conveying pragmatic intent, and to negotiating referential meaning. Four-year-old Gege exhibited more skill than three-year-old Didi »<sup>257</sup> (Saville-Troike 1987 : 97-98).

### 11.1.1.3 Avant les premières productions

Les enfants L2P sont dans une situation paradoxale face à la nouvelle langue, celle de devoir interagir dans une langue qu'ils sont en train d'apprendre (Wong Fillmore 1979).

Edin n'utilise pas la L1 en classe avant d'entrer dans le français. En revanche, Simbad, Zakaria et Anja l'utilisent chacun à leur manière. Ce type d'attitude documenté dans la littérature anglophone sous le nom de « bilingual discourse » (Tabors 1997/2008 ; Saville-Troike 1987, 1988), constitue fréquemment une première étape de l'acquisition L2 chez les jeunes enfants. Suite à cette phase, ces mêmes auteures observent que de nombreux enfants traversent une période de silence, entre le moment où ils réalisent que l'usage de la langue familiale ne leur permet pas de se faire comprendre, et celui où ils commencent à s'exprimer un peu en L2. Notre corpus ne montre pas cette période silencieuse. Nous voyons à cela plusieurs explications. La première c'est que nous n'avons pas retenu dans notre corpus initial de 31 enfants les cas de ceux qui ne parlaient pas en classe puisque nous ne disposons alors pas de données verbales à analyser. Par ailleurs, une période silencieuse est observée pour de nombreux monolingues dans leurs débuts à l'école, le temps qu'ils s'adaptent à l'école. Et enfin, le contexte dans lequel Tabors (1997/2008) observe cette phase de retrait est différent du nôtre dans la mesure où les enseignants ne prennent pas en compte les L1. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la présence des langues familiales dans notre contexte favorise leur utilisation et prévient les phénomènes de mutisme fréquemment observés en contexte monolingue chez les enfants allophones (Auger et Sauvage 2009 ; Dahoun 1995). D'ailleurs, il se trouve que, quand Zakaria arrive dans une nouvelle classe qui n'inclut pas les L1, il traverse une période de silence.

Et comment interpréter une période de retrait observée chez Anja lors de laquelle la LME et le nombre de types de mots chutent ? Est-ce une forme de « silent period », qui vient après la phase où elle utilise tous les moyens à sa disposition dont le « bilingual discourse », quand elle se rend compte que son mode de communication, s'il est relativement efficace, n'est peut-être pas celui attendu dans le cadre de l'école ? Dans le cas d'Anja, cette phase serait décalée, elle surviendrait alors qu'elle perd confiance en ses capacités d'expression. Mais les performances ne sont pas toujours un reflet exact de la compétence (Blanche-Benveniste et Pallaud 2001). D'après Wong Fillmore (1979), l'attitude la plus déterminante pour apprendre une nouvelle langue ne serait pas intellectuelle ou cognitive, mais sociale, à

255 « L'utilisation en interaction de langues sans intercompréhension entre participants d'un événement communicatif » (notre traduction).

256 « Leurs interactions, en plus de remplir une fonction phatique, ont étonnamment souvent donné lieu à un véritable échange d'informations, et les locuteurs ont même atteint des objectifs précis de communication (bien qu'il faille noter qu'ils ont tout aussi souvent échoué à cet égard) » (notre traduction).

257 « L'expérience a contribué à toutes les composantes d'un discours *bilingue* réussi : c'est-à-dire à la structuration de l'interaction, à la reconnaissance et à la transmission de l'intention pragmatique ainsi qu'à la négociation du sens référentiel. Gege, quatre ans, a fait preuve de plus de compétences que Didi, trois ans » (notre traduction).

savoir l'aptitude à expérimenter la langue et à jouer avec elle ainsi que la confiance dans ses capacités à y parvenir. Tout se passe comme si Anja perdait cette capacité la deuxième année. Conteh et Brock (2010) montrent que l'enfant a besoin de « safe spaces » pour que son bilinguisme puisse s'épanouir. Nap-Kolhoff donne exemple de Batuhan, enfant turcophone, dont le développement langagier en néerlandais stagne durant quelques mois pendant lesquels sa famille traverse des difficultés, puis reprend ensuite son cours normal (2010 : 188). Pour Anja ce moment correspondrait à la séparation de ses parents et à l'apparition d'un strabisme. D'ailleurs, l'année suivante, en GS, Anja redeviendra plus bavarde et spontanée.

## 11.1.2 Les six premiers enfants du continuum : la construction du français

Si chacun de ces six enfants acquiert le français en suivant son propre parcours d'appropriation, les processus et stratégies utilisés sont similaires, ainsi que les étapes de construction de la langue. Dans le tableau ci-dessous, nous reprenons les phases observées par Tabors (1997/2008) chez les jeunes apprenants de langue seconde et les mettons en rapport avec l'âge auquel notre corpus nous a permis de les observer. L'âge figurant dans le tableau ne correspond donc pas au moment où survient une nouvelle étape, mais il indique l'âge de l'enfant au moment de la (ou des) captations qui montrent l'apparition d'un nouveau type de comportement ou de productions langagières. Nous avons également mentionné le moment où la scolarisation s'interrompt pendant six mois à cause de la crise sanitaire, qui est matérialisée par « Confinement ».

Tableau 133 : Evolution langagière des enfants qui débutent dans l'acquisition du français

	Age d'exposition au français	Utilisation de la L1	Période non verbale (NV)	Discours formulaire	Usage « créatif »	Complexification de la syntaxe
Zakaria	3;09	3;11	Confinement	4;05 NV		
Anja	2;08	2;09	Confinement	3;08	3;11 NV	
Simbad	3;06	3;06	—	3;07		
Edin	2;08	—	NV	Confinement 3;04	4;11	
Yasar	0 – 3;04 (école)	—	—	3;04 Confinement	4;07	
Abdallah	0 – 2;07 (école)	—	En TPS ?	3;07	Confinement 4;11	

### 11.1.2.1 Etapes et processus d'acquisition

Chez tous on observe ces étapes successives :

**1. Une première phase** lors de laquelle les enfants répètent des mots en français qui leur permettent de construire leurs premiers énoncés, des courtes phrases simples de quelques mots, très souvent en code-mixing avec la L1 (Anja, Zakaria et Simbad). Ces constructions mixtes ne sont pas observées par Tabors (1997/2008) ou Saville-Troïke (1987), mais peut-être ce phénomène est-il favorisé par l'autorisation de l'emploi de la langue familiale que l'écoute régulière des LH en classe donne tacitement.

La compréhension des premiers énoncés nécessite le recours au contexte : un très grand nombre d'énoncés dans cette première période servent à exprimer la référence, et ceci quasiment chez tous les enfants. Nous examinerons plus attentivement ce phénomène (section 11.2.2.4).

A ce stade, les enfants n'utilisent pas seulement des mots mais aussi des expressions figées, sans forcément d'ailleurs les distinguer les uns des autres (Wray et Perkins 2000), sous forme de répétitions immédiates ou plus ou moins différées ; et ce faisant ils mémorisent et emmagasinent ces éléments linguistiques (Speidel 1989). Ils extraient ainsi des éléments qu'ils réintroduisent dans des schémas-pivots (Tomasello 2015), ou des structures du type *frame-and-slot* qui peuvent être bilingues (Hartmann und Quick 2021). Ils tirent le meilleur parti de tout leur répertoire linguistique, montrant un exemple de la stratégie énoncée par Wong Fillmore : « make the most of what you've got »<sup>258</sup> (1979 : 209).

**2. Lors d'une deuxième phase**, les enfants commencent à juxtaposer les phrases simples et à les coordonner à l'aide de connecteurs. Grâce à l'acquisition d'un vocabulaire courant ils peuvent composer des narrations simples qui enchaînent des événements (Etape 2 pour Canut et al. 2012 : 43-44). Les constructions deviennent plus abstraites et plus généralisables sous la forme de « verb-island constructions that pair a scene of experience and an item-based construction »<sup>259</sup> (Tomasello 2007, 2015 : 77-78).

Suivra une troisième étape correspondant à la complexification de la syntaxe mentionnée dans le tableau et marquant un usage « créatif » de la langue, mais aucun des six enfants du début du continuum n'en est là à la fin de la MS. Cette même progression est décrite dans des cadres théoriques différents.

Les processus d'acquisition sont similaires chez tous ces enfants : ils mémorisent des morceaux préfabriqués, puis à partir de ces formules de prêt-à-parler, ils font deux choses ; ils les utilisent dans des reprises plus ou moins immédiates, identiques ou sous forme de structures du type *frame-and-slot*, et ils commencent à les décomposer pour en extraire des éléments. Grâce à l'analyse de ces formules stockées en mémoire (Wray et Perkins 2000), par des procédés de décomposition/recomposition des constituants, ils deviennent capables de construire leurs propres énoncés et s'approprient ainsi un usage « créatif » de la langue. Autrement dit, en répétant et en utilisant des éléments mémorisés de la langue, l'enfant s'approprie petit à petit l'usage des constructions syntaxiques sous forme de schèmes sémantico-syntaxiques créateurs (Lentin 1988 ; Canut et Vertalier 2014 ; Canut 2013), appelés aussi « constructional schemas » par Diessel (2012). L'enfant utilise simultanément et/ou alternativement des stratégies de récupération de morceaux préformés et des stratégies de déconstruction/reconstruction de structures (Speidel 1989 ; Vihman 1982). Ces stratégies d'apprentissage correspondent à la fois à celles observées en L2 (Wong Fillmore 1979 ; Tabors 1997/2008 ; Nap-Kolhoff 2010), et à celles observées pour la L1 par les théories basées sur l'usage pour la L1 (Tomasello 2007, 2015 ; Dabrowska et Lieven 2005 ; Ellis 2001) et par la linguistique de l'acquisition (Canut 2009a ; Canut et al. 2018).

Les processus d'acquisition que nous venons de décrire sont communs à ces six enfants, et similaires à ceux observés pour la L1. Ceci est souligné par certains chercheurs dont Ellis (2001) pour qui l'acquisition consiste en une appropriation de constructions, en L2 comme en L1, ou par Hartmann et Quick : « wenn wir mehrsprachigen Spracherwerb im Einklang (...) als „Multi-Kompetenz“ und als Erwerb eng miteinander verflochtener Repertoires an Form-Bedeutungs-Paaren verstehen, so ist davon auszugehen, dass Spracherwerb, ob einsprachig oder mehrsprachig, letztlich auf denselben kognitiven Mechanismen beruht und somit kein prinzipieller Unterschied zwischen mono- und bilingualen Erwerb besteht »<sup>260</sup> (2021 : 29). D'après Genesee, les différences de surface entre les énoncés des enfants bilingues et monolingues ont empêché les chercheurs de saisir la similarité des processus cognitifs :

258 « Tirez le meilleur parti de ce que vous avez » (notre traduction).

259 « Les constructions autour d'un verbe qui associent une scène d'expérience et une construction basée sur l'item » (notre traduction).

260 « Si nous considérons l'acquisition plurilingue du langage (...) comme une "multi-compétence" et comme l'acquisition de répertoires étroitement imbriqués de paires forme-sens, il faut partir du principe que l'acquisition du langage, qu'elle soit monolingue ou plurilingue, repose en fin de compte sur les mêmes mécanismes cognitifs et qu'il n'existe donc pas de différence de principe entre l'acquisition monolingue et bilingue » (notre traduction).

« that particular acquisitional strategies may result in differences in the utterances of bilingual and monolingual children obscures what is perhaps a more important implication, namely that bilingual development is characterized by the same processes of acquisition as monolingual development. Indeed on theoretical grounds one would expect bilingual and monolingual acquisition during infancy to be the same »<sup>261</sup> (Genesee 1989/2000 : 313).

Cependant, des différences existent entre les deux modes d'acquisition en particulier parce que la L2 se construit en interaction avec la L1. Et par ailleurs, comme dans tout processus d'appropriation, chaque individu le fait à sa manière, selon sa propre trajectoire, et en fonction de son environnement langagier. Les cas de Simbad et Zakaria nous ont permis d'observer les tout débuts de l'acquisition de la L2 par deux enfants dont la L1 est déjà bien construite. Anja est beaucoup plus jeune qu'eux au début de l'observation, et malgré une entrée enthousiaste dans le français marquée par une forte utilisation de la L1, sa progression marque ensuite le pas. Nous allons nous reprendre ici le cas d'Edin car il nous semble avoir une portée générale, puis les cas particuliers de Yasar et Abdallah.

### 11.1.2.2 Ce que nous apprend l'étude de cas d'Edin du développement L2P

C'est pour Edin que la période d'observation a été la plus longue, ce qui nous a permis d'observer des phénomènes qui ne sont pas apparus dans les autres études de cas, mais qui sont probablement propres au développement bilingue, comme par exemple les stratégies pour pallier le manque de vocabulaire. Edin use de différentes stratégies lexicales : il utilise des gestes, en particulier déictiques, seuls ou en combinaison bimodale. Anja utilise elle aussi un grand nombre de déictiques pour pallier l'absence de certains mots. Autre stratégie d'Edin, l'usage de mots approchants, qui peuvent n'avoir que peu de rapport avec la situation ; Wray reprend des exemples de Wong Fillmore et en fait l'interprétation suivante : « Nora tended to notice some sequence of words, and then use it on every possible occasion, even if she wasn't entirely sure what it meant »<sup>262</sup> (2008 : 259). Notons que dans un autre corpus, nous retrouvons des énoncés de ce type, qui n'ont pas beaucoup de sens dans le contexte scolaire dans lequel il sont prononcés, comme « c'est bon s'il-te-plaît » (YAS-sep20-FE ; 36), mais l'amalgame de ces deux éléments constitue une stratégie efficace d'allongement des énoncés. Ce type d'agrégat étrange apparaît dans les productions de Nora qui utilisait la formule « *in the high school, which Wong Fillmore describes as 'just a nice phrase which she sometimes appended to her sentences. It sometimes meant "in class" ; at other times, it meant nothing in particular'* (1976 : 494). »<sup>263</sup> (Wray 2008 : 259). Ainsi l'enfant utilise certaines séquences à l'envi, même s'il n'est pas absolument sûr de leur signification, procédé qualifié par Wray de « rather bizarre strategy, but clearly effective »<sup>264</sup> (op. cit. : 259). Paradis (2007) fait remarquer que les demandes communicatives qui sont adressées à ces enfants à l'école et par leurs pairs de langue maternelle sont souvent en avance sur ce qu'ils peuvent produire. Une étude de Harley (1992) compare des enfants anglais L1 en immersion dans le français à des enfants français monolingues. Elle a observé que les enfants L2 utilisaient globalement un plus petit nombre de types de mots que les natifs, et parmi ces

---

261 « Le fait que des stratégies d'acquisition particulières puissent entraîner des différences dans les énoncés des enfants bilingues et monolingues obscurcit ce qui est peut-être une implication plus importante, à savoir que le développement bilingue est caractérisé par les mêmes processus d'acquisition que le développement monolingue. En effet, sur des bases théoriques, on pourrait s'attendre à ce que l'acquisition bilingue et monolingue pendant la petite enfance soit la même (voir Genesee, 1987). Jusqu'à présent, les chercheurs n'ont pas sérieusement examiné la nature de l'acquisition bilingue pendant la petite enfance et, en particulier, s'il s'agit d'une acquisition identique ou différente de l'acquisition monolingue » (notre traduction).

262 « Nora avait tendance à remarquer une séquence de mots et à l'utiliser à chaque occasion possible, même si elle n'était pas tout à fait sûre de ce qu'elle signifiait » (notre traduction).

263 « *Au lycée*, que Wong Fillmore décrit comme « juste une jolie formule qu'elle ajoutait parfois à ses phrases. Elle signifiait parfois "en classe" ; à d'autres moments, elle ne voulait rien dire de particulier » (1976 : 494) » (notre traduction).

264 « Une stratégie plutôt bizarre, mais manifestement efficace » (notre traduction).

mots souvent des verbes non spécifiques comme « il va dans l'eau » pour « il plonge », qu'ils produisaient de fréquentes onomatopées, forme de symbolisme sonore, comme « plouf », et enfin que certains enfants utilisaient le code-switching avec la L1 pour être plus précis. Les enfants L2 utilisaient également plus de nominaux imprécis comme *une chose* ou *ça*. Nos observations rejoignent celles de Harley.

Nous pensons avoir décelé des traces de la L1, ou marques transcodiques (Lüdi et Py 1986/2013), dans les productions en français d'Edin, en particulier en début d'acquisition. L'attention à l'ordre des mots fait partie des principes présidant à l'acquisition d'une langue : « word order in child speech reflects word order in the input language »<sup>265</sup> (Slobin 1973 : 197). D'après cet auteur, les langues peuvent être classées dans deux catégories : celles dans lesquelles l'ordre des mots dans la phrase est fixe, défini par les fonctions grammaticales comme le français, et celles dans lesquelles il est variable et fixé par la pragmatique (Slobin 1997). En début d'acquisition du français, Edin hésite entre l'ordre des mots de l'input, et celui qu'il a utilisé jusqu'alors dans sa langue familiale, mais très rapidement il se conforme à celui de l'input.

Il est possible également d'interpréter l'absence de déterminant dans les premiers groupes nominaux produits par Edin comme une marque transcodique, mais les énoncés de style télégraphique des enfants monolingues ne comportent pas non plus de mots grammaticaux tels que les articles (Martel et Dodane 2017). À partir de mars 2020 Edin en utilise, en hésitant sur leur genre, mais Zribi-Hertz fait remarquer que « la sélection du bon déterminant, dans chaque contexte, est un apprentissage difficile surtout pour les locuteurs de langues "sans articles" (langues slaves, ...) » (2016 : 9). A cette période en revanche, il utilise à bon escient les pronoms sujets. Il a alors 4 ans 2 mois ; à titre de comparaison avec le développement monolingue en français, c'est vers 3 ans et demi que les enfants n'omettent plus les pronoms et les déterminants (Morgenstern et Parisse 2017). En revanche, l'apparition des verbes sous une seule forme, puis sous deux formes distinctes, l'infinitif et une forme finie<sup>266</sup> correspond aux observations de Veneziano (2019) concernant l'acquisition de la L1.

Le développement du français chez Edin peut être influencé par sa L1, qui est dominante. En effet, dans le développement langagier d'un enfant bilingue, ce serait la langue dominante qui aurait tendance à influencer sur l'autre et non l'inverse, comme le remarquent Benazzo et Morgenstern (2017) dans leur observation d'Antoine, jeune bilingue franco-italien. Ce phénomène est probablement renforcé chez Edin du fait de l'arrivée plus tardive du français dans son répertoire que pour Antoine. L'interprétation des productions dont la forme est éloignée de la forme adulte ou native est cependant délicate, ce type de construction n'est pas propre aux enfants bilingues : Pour Dabrowska et Lieven, concernant la L1, les « énoncés problématiques », c'est-à-dire « ill-formed by adult standards »<sup>267</sup> (2005 : 453) résultent de situations où l'enfant extrapole plutôt que de partir de connaissances linguistiques sûres. Les essais de construction, inhérents au processus d'acquisition, existent en L1 comme en L2 et relèvent du développement normal. Il est donc difficile de déterminer si les énoncés problématiques relèvent de transferts interlangues ou constituent de simples indices du travail de construction fourni par l'enfant (Leroy-Collombel et Morgenstern 2017), même si certaines recherches montrent qu'une plus grande proportion d'erreurs surviendrait chez les apprenants de L2 que chez les apprenants de L1 plus jeunes (Paradis 2007). Finalement, l'influence de la L1 est de notre point de vue difficile à établir chez des enfants aussi jeunes et quand les langues sont en rapport de xénité (Dabène 1994). Par ailleurs, nos corpus sont trop discontinus pour pouvoir observer l'évolution des constructions.

265 « L'ordre des mots dans le discours de l'enfant reflète l'ordre des mots dans la langue d'input » (Notre traduction)

266 On appelle finies les formes verbales qui dans leur conjugaison varient selon tous les paramètres : le mode, le temps, l'aspect, la personne et le nombre.

267 « Les énoncés problématiques sont mal formés par rapport aux normes adultes » (notre traduction).

### 11.1.2.3 Les cas particuliers de Yasar et Abdallah

Qu'est-ce qui peut expliquer que, bien qu'exposés au français dès la naissance comme Houria et Lilia, Yasar et Abdallah commencent tout juste à entrer dans le français à plus de trois ans ?

Tous deux ont comme points communs à leur arrivée dans la classe de l'expérimentation :

- de ne pas parler ou très peu la langue familiale,
- de comprendre un peu le français, contrairement aux enfants des quatre études de cas de type L2P,
- de parler un peu le français, mais d'être difficiles à comprendre à cause de difficultés de prononciation,
- d'avoir une LME inférieure à 2 dans les premières captations comme les quatre L2P.

Les processus de construction du français chez Yasar sont similaires à ceux observés chez Edin Zakaria, ou Anja, mais leur observation doit prendre en compte l'arabe langue familiale, car Yasar, après avoir un temps maintenu les deux langues séparées, se met progressivement à les utiliser ensemble dans un parler mixte.

Plusieurs éléments sont susceptibles d'expliquer cet ample usage du code-switching. Tout d'abord, il semblerait que, d'après les dires de la mère, l'usage combiné des deux langues soit une pratique familiale habituelle. Par ailleurs, probablement Yasar se sent-il autorisé à le faire en classe du moment que l'arabe y est présent et que l'enseignante en légitime et valorise l'usage. Et enfin, cela correspond à un phénomène largement répandu dans les familles franco-algériennes car, du fait de l'intrication des situations sociolinguistiques des deux pays, il existe une sorte de continuum linguistique entre l'arabe et le français, qui comprend l'« arabe de France » (Biichlé 2020) et le français d'Algérie (Azouzi 2008). Ce continuum peut être vu comme un interlecte, tel que Robillard le définit à partir des travaux de Prudent : « L.-F. Prudent propose sa propre définition de la « zone interlectale » :

« La zone interlectale se présente donc comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte. Soit parce que les deux systèmes sont cumulatifs en un point de l'énoncé (code-switching, emprunt non intégré à la morphophonologie du système emprunteur), soit parce que ni l'un ni l'autre ne répondent à la nouvelle forme (Prudent, 1981, p. 31) » (Robillard 2013 : 353).

C'est ce qui apparaît clairement dans les interférences phonologiques relevées dans les paroles de Yasar. Ces mots, [likol], « les toilettes », « saboun », « slip » et [kiwot], ressortent-ils de l'arabe ou du français? Comment catégoriser ce type de marques transcodiques ? Sont-elles de l'ordre de l'alternance des langues (à l'échelle individuelle) ou de l'emprunt, avec adaptation phonologique (à l'échelle d'une communauté linguistique) ? Mais la question n'est sans doute pas pertinente, les frontières entre les langues n'étant pas étanches (Alby 2013).

Ainsi, Yasar utilise la totalité de son répertoire linguistique, ce qui transparaît aussi dans les interférences particulièrement nombreuses, tant phonologiques, syntaxiques, que pragmatiques, c'est-à-dire utilisées à des fins de communication (Grosjean 2015 ; Genesee 1989/2000). Genesee souligne aussi que les enfants qui entendent les adultes mélanger les langues utilisent plus de mixing que ceux qui les entendent séparées.

Hartmann et Quick (2021) ont récemment montré, dans le cadre d'une étude sur de jeunes bilingues anglais-allemand, que les énoncés mixtes pouvaient être analysés selon des patterns frame-and-slot. Le cadre fixe provient le plus souvent de la langue dans laquelle l'enfant présente la compétence la plus élevée. Pour Yasar, c'est souvent le français, mais il lui arrive aussi d'insérer des mots français dans des énoncés arabes, comme nous l'avons montré. D'après Quick et al. (2021), la stratégie du code-switching permet d'allonger les énoncés. Or curieusement, on observe que la LME de Yasar baisse dans la période où il



mélange les deux langues. Mais il s'avère qu'il produit énormément d'énoncés très courts comme « oui », « ben oui », « mais oui », « regarde », « écoute », beaucoup d'interjections, ainsi que de nombreuses reprises d'un seul mot en arabe, ce qui fait considérablement baisser la moyenne. La proportion d'énoncés nuls ou incompréhensibles, à un mot ou à deux mots dont une interjection, est de 36/68 énoncés dans YAS-dec20-LH et de 39/71 dans YAS-mai21-LH. On peut cependant constater que des énoncés mixtes, comme « saboun est comme ça ! », « gel al madrassa l'école » « i@fs manger zebda et khomèz », sont sensiblement plus longs que la moyenne qui est de 2,4 en période 4 et de 2 en période 5. Voici comment Quick et al. expliquent le fait que le code-mixing permette une augmentation de la LME : « it seems like children can exploit their two languages instead of just one language and consequently are more communicative » (2021 : 7).

Reprenons maintenant nos observations du développement langagier d'Abdallah. Nous avons d'abord pensé qu'Abdallah apprenait le français comme L2, car nous savions que la mère parlait uniquement romani à ses enfants, et avons constaté dans les activités avec LH qu'Abdallah comprenait le romani. Par ailleurs nous ne comprenions pas ce qu'il disait en français et nous demandions s'il nous parlait en romani. Mais à l'analyse, le cas d'Abdallah nous est apparu sous un autre jour.

Le développement du français d'Abdallah se caractérise par des difficultés d'articulation qui peuvent être liées à l'usage de la tétine. Les orthophonistes observent en effet qu'utilisée avec excès, la tétine peut être rendre l'élocution difficile (Brochard et Laforgue-Ricard 2002). Abdallah prononce peu de consonnes en début d'observation ; or la place occupée par la tétine dans la bouche empêche de prononcer les phonèmes antérieurs, et rend « impossible de souffler par la bouche pour réaliser les constrictives », à savoir les sons f, s, j, v, z, ʒ (op. cit. : 40). D'après ces auteurs, plusieurs solutions de compensation sont alors possibles dont celles de se replier vers les occlusives proches (p, t, k, b, d, g) ; ou celle qui consiste à utiliser principalement des voyelles. Ces deux stratégies sont utilisées par Abdallah. On peut relever aussi des phénomènes de « simplification phonologique » et de « troncations syllabiques » observés en L1 (Dodane et al. 2017 : 53). Les difficultés de prononciation ont certainement un impact sur l'acquisition, la recherche observe de grandes différences interindividuelles dans l'habileté articulatoire qu'on a souvent expliquées par une question de mémoire auditive. D'après Speidel (1989), les différences dans les habiletés à produire des sons ont des conséquences sur la qualité de l'articulation, mais aussi sur la quantité d'imitation observée chez l'enfant, ce qui est sans doute le cas au moins pour Abdallah qui, nous l'avons constaté, fait peu de répétitions dans les activités en français tout du moins au début.

L'acquisition du français chez Abdallah a tout d'une acquisition de type L1, mais décalée : en effet, si les premières constructions du type frame-and-slot apparaissent chez les enfants monolingues un peu avant l'âge de 2 ans (Tomasello 2015 ; Lieven *et al.* 2009), nous les observons sensiblement plus tard chez Abdallah (4;1 ans). Si l'on se réfère aux repères dans l'évolution du langage donnés par Canut et al., Abdallah montre en mars 2020 un développement qui correspond à une « production de phrases simples de quelques mots » (étape 1 ; âge 2 ans). En janvier 2021 il aborde l'étape 2, à savoir la « production de phrases simples, juxtaposées ou coordonnées » (2012: 43). Nous observons alors qu'il use et abuse de l'adverbe *après* pour enchaîner ses propositions narratives (39 occurrences pour 94 énoncés).

Par ailleurs, les processus acquisitionnels observés chez Abdallah, concernant notamment l'évolution des fillers et des gestes, sont tout-à-fait similaires à ceux observés chez des enfants plus jeunes qui acquièrent une L1. Nous avons vu qu'Abdallah utilisaient beaucoup de combinaisons bimodales, mais très peu de gestes seuls, or on sait que la proportion d'énoncés purement gestuels diminue avec l'âge et tend à disparaître aux profits des bimodaux (Batista et Le Normand 2010). L'évolution des co-verbaux correspond à celle



observée par les chercheurs pour la L1 : les déictiques sont les premiers gestes à apparaître (avant un an), avec les emblèmes signifiant *oui* et *non*, puis arrivent les gestes représentationnels ou iconiques (Batista *et al.* 2019).

Il est vrai qu'il existe une variabilité importante dans les trajectoires acquisitionnelles, mais c'est comme si Abdallah avait démarré plus tard. Lorsqu'Abdallah entre à l'école en TPS à l'âge de 2 ans 7 mois, il ne parle pas romani. L'interdépendance entre les langues du bilingue a été démontrée (Cummins 2005) et le fait que l'enfant s'appuie sur la L1 pour construire la L2 et que, par conséquent, plus la L1 est construite, plus elle peut constituer un tremplin pour la L2 (Nonnon 1991, Py 1975/2004). Abdallah, lui, ne bénéficie pas de cet appui.

On pourrait penser que ce décalage observé dans l'acquisition du français par Abdallah, par rapport à un enfant monolingue, provient de son bilinguisme. Abdallah entre à l'école porteur d'une langue première, il doit apprendre le français et il commence plus tard qu'un apprenant du français L1, puis un décalage persisterait qui serait dû à sa condition de bilingue précoce successif. C'est probablement l'interprétation que pourrait avoir un enseignant qui ne disposerait que d'une connaissance superficielle de la famille et de l'histoire d'Abdallah. Mais Abdallah n'a pas le profil L2P, car il a été exposé au français dès sa naissance. Quand il entre à l'école il ne parle pas français, mais il ne parle pas beaucoup plus romani, quelques mots seulement d'après les parents. D'après Nonnon, quand un enfant L2P parle bien la L1, alors l'apprentissage de la langue seconde peut être relativement aisé, et en tous cas plus rapide que celui d'Abdallah :

« On s'aperçoit que les élèves qui ont une pratique bien structurée de la langue maternelle dans la famille et qui maîtrisent bien leur langue ne sont pas ceux qui ont le plus de difficultés, au contraire ; cela va donc à l'encontre de l'idée que le contact entre deux langues serait, en lui-même, cause des difficultés. D'où l'hypothèse d'une interdépendance des niveaux dans les deux langues, chez Cummins par exemple : à un certain niveau de développement de la première langue, l'introduction de la seconde potentialiserait le développement des deux, en favorisant les activités métalinguistiques et cognitives, qui s'appuient sur les deux langues à la fois. Au contraire, si l'enfant n'a pas atteint un niveau minimal dans la première langue, la seconde, faute d'un appui solide, s'établirait imparfaitement et son incorrection entraverait même le développement de la première. Ainsi, plus seraient faibles le niveau de développement de la langue propre au début de la scolarité et les possibilités d'apprentissage dans le milieu familial, plus la maîtrise de la seconde serait difficile » (Nonnon 1991 : 341).

D'après nous, Abdallah serait plutôt un enfant qui n'a pas bénéficié ni en français, ni en romani d'un étayage linguistique suffisant, pour diverses raisons : une famille nombreuse, le père qui travaille beaucoup, la mère qui doit s'occuper de cinq enfants et de sa belle-mère malade, beaucoup de temps passé devant les écrans, un usage de la tétine qui entrave l'articulation, et, pour ce qui concerne l'école, la quasi impossibilité de procurer à 25 enfants un étayage adapté à leurs besoins spécifiques. La question se pose alors pour les enseignants d'école maternelle : comment procurer dans le cadre de la classe des possibilités d'étayage satisfaisantes pour ce type d'enfants sans leur faire courir le risque d'une perte de la L1 souvent observée (en particulier par Wong Fillmore 1991) ?

#### **11.1.2.4 Les phrases présentatives et les déictiques**

Les actes de désignation/dénomination constituent une stratégie permettant de s'exprimer en s'appuyant sur le contexte, au moyen de gestes, puis de mots déictiques. Les énoncés de ce type apparaissent en nombre, en particulier dans les premières productions, dans quatre des six études de cas. Edin et Abdallah utilisent peu ce procédé et construisent

plutôt des phrases du type sujet-verbe. Nous avons repris dans le tableau ci-dessous les différents patterns de référence utilisés par Simbad, Zakaria, Anja et Yasar et les avons mis en regard avec les procédés équivalents en L1 quand nous avons pu avoir accès à cette information.

Tableau 134 : Constructions avec présentatif chez les enfants L2P

Simbad	Zakaria	Anja	Yasar
<p><b>c'est + (dét.) nom</b></p> <p>Le plus souvent sans déterminant</p>	<p>c'est des fruits [- prs] ast<sup>268</sup></p> <p><b>est (le) CH</b></p> <p>↓</p> <p>[- prs] ena ena peshak [- prs] ena ne c'est c'est [- prs] gusfan</p> <p><b>c'est (mon) CH</b></p> <p>▲ pas ▲ moi</p> <p>↓</p> <p>Diversification avec des constructions non natives : là est X, et là X, ça X, ça est X, ici elle, là elle est ici</p>	<p>[- rmn] dikh o bebe [- rmn] akate X [- rmn] akava Lulu [- rmn] i mama ikava</p> <p><b>(là/ça) (c'est) + (dét. nom + (là/ça))</b></p> <p><b>regarde + dét. nom + ici</b></p> <p><b>(X) elle est ici/là</b> (variantes avec je et tu)</p> <p>Beaucoup de déictiques pour remplacer des verbes : « comme ça » ou « fait ça »</p>	<p>ça [- ara] faracha</p> <p><b>ça + nom</b></p> <p><b>Il est là + nom</b></p> <p><b>c'est + pronom</b></p> <p>↓</p> <p>c'est [- ara] khomèz ça c'est [- ara] zebda</p> <p><b>c'est + (dét.) nom/pr./adj.</b></p> <p><b>là + pronom</b></p> <p><b>voilà + nom</b></p> <p><b>ça c'est + (dét.) nom</b></p>
<p><b>En peul</b> ko<sup>269</sup> -----</p>	<p><b>En dari</b> ----- ast</p>	<p><b>En romani</b> c'est = si voilà = ake      ici = akate</p>	<p><b>En arabe</b> Hada (masc.)/hedi (fém.) + nom</p>

Les premières structures utilisées par Zakaria, Simbad et Anja servent à exprimer la référence, de différentes façons qui souvent ne correspondent pas à des formulations natives. Ce type d'expression permet de communiquer facilement dans la mesure où le fait de lier la parole au contexte exige moins de vocabulaire et permet au débutant L2 de former des phrases simples rapidement. Nous l'avons observé par exemple chez Simbad : des répétitions nombreuses, dont des dénominations d'objets, lui permettent d'apprendre du vocabulaire et de commencer à construire des phrases présentatives avec *c'est*. Les premières structures utilisées par Zakaria servent aussi à exprimer la référence, de différentes façons qui ne correspondent pas forcément à des formulations natives. Ces quatre enfants construisent leurs énoncés référentiels de deux façons : avec des patterns frame-and-slot comme : *c'est*, *regarde* ou *voilà* ; ou dans des constructions dénotant une analyse, comme « là est », « elle est ici », énoncés qui ne correspondent pas à ce que dirait un natif, mais qui sont parfaitement compréhensibles (Vihman 1982 : 278). Il est probable que ces constructions portent l'empreinte de la L1. La fonction référentielle existe dans toutes les langues, mais ses moyens d'énonciation sont variables, la copule par exemple n'existe pas en arabe ; elle est souvent omise en romani à la troisième personne – *si* au singulier comme au pluriel (Krasa et Quitout 2011 : 38).

En acquisition L1, l'expression de la référence apparaît dès les tout premiers échanges (Bruner 1983/1987). Se développe ensuite un système de commentaires sur le référent. En L1, c'est l'adulte qui produit les premières dénominations d'objets en les introduisant par « regarde », ou « qu'est-ce que c'est ? », puis en leur donnant une étiquette « c'est un... ». C'est ce même type de phénomènes qui peut être observé dans notre corpus, à la différence

268 « Ast » signifie *c'est* en dari, et le verbe se place à la fin de la phrase dans cette langue. Il est alors probable que Zakaria n'ait pas encore saisi qu'il que dire « c'est » est suffisant.

269 « Ko » : « c'est (copule introduisant une relation attributive). *Ko o aaden wakkiliido*. Il est un homme persévérant » définition issue de <https://www.webonary.org/pular/>

que les enfants, plus âgés, maîtrisent déjà ces actes langagiers, qu'ils ont déjà construits des « formats » pour l'expression de la référence en L1, et qu'ils savent désigner d'un geste. Ils apprennent très rapidement des mots déictiques en L2 comme *là*, *ici*, ou *ça* qui leur permettent de transférer ce procédé à la L2 et de pouvoir ainsi apprendre grâce au locuteur natif les « étiquettes » de la L2. Pujol Berché (1993) montre également que la « fonction déictique » est la première à apparaître chez les jeunes bilingues. Une étude de Harley (1992) montre que les jeunes apprenants L2 ont tendance à user plus souvent que les apprenants L1 de mots déictiques comme *ça*. Il se trouve que la structure avec *c'est* est également très fréquente chez les locuteurs natifs ; elle est de plus « sur-employée » par les apprenants adultes du français L2 (Perez-Bettan 2015 : 259), ce que l'auteur analyse ainsi :

« l'emploi des présentatifs et en particulier *c'est* permet (...) au locuteur non-natif de s'exprimer en l'absence souvent d'un vocabulaire précis/juste notamment lorsqu'il y a un manque lexical, en particulier un déficit en verbes. La séquence « *c'est* » facilite le processus langagier : tout en évitant la parole discontinue, elle permet rapidité et fluidité de la parole, et son emploi peut, de ce fait, être une aide à l'encodage. Enseignée dès les premières leçons en L2, les locuteurs s'approprient cette séquence très tôt dans l'apprentissage » (2015 : 264).

Tant que ces éléments monstatifs sont présents en nombre dans les énoncés, et que l'enfant fait référence à la situation il peut difficilement produire un véritable récit, il demeure dans le commentaire d'images. Ensuite, au fur et à mesure que l'apprenant développe son vocabulaire et ses constructions, il se met à diversifier ses formulations :

« la capacité de l'enfant à communiquer sa pensée de façon structurée et à élaborer un discours qui ne fasse pas directement référence à la situation immédiate est, nous semble-t-il, liée à l'extension et à la complexification de ses énoncés. Autrement dit, l'effacement des marques de la déixis dans le langage de l'enfant serait tributaire de la mise en place de structures syntaxiques de plus en plus diversifiées » (Canut 2000 : 98).

### 11.1.3 Le français L1 pour les quatre derniers enfants du continuum

En regard des six premières études de cas, le tableau ci-dessous fait apparaître un décalage dans les étapes d'apprentissage.

Tableau 135 : Evolution langagière des enfants au français L1

	Age d'exposition au français	Utilisation de la L1	Période non verbale (NV)	Discours formulaique	Usage « créatif »	Complexification de la syntaxe
Houria	0			2;10	3;04 <i>Confinement</i>	4;02
Lilia	0			3;03	<i>Confinement</i> 4;03	4;07
Jamila	0			3;04	3;10 <i>Confinement</i>	5
Jahid	0			3;10	<i>Confinement</i> 4;04	4;08

Nous avons pu constater que ces quatre enfants sont capables de construire des phrases comprenant au moins une construction syntaxique complexe, infinitive, relative ou conjonctive, qu'ils utilisent des temps plus variés et manient le passé composé, l'imparfait, voire le plus-que-parfait pour Jamila. Ils commencent à exprimer leur pensée en commençant leurs phrases par « on a dit que ». Ils sont donc parvenus à l'étape 3 de

complexification de la syntaxe, définie par Canut, Bruneseaux-Gauthier et Vertalier (2012 : 43-44) lors de laquelle l'enfant est capable :

- de produire des énoncés comportant : une construction syntaxique complexe comme « *il veut rentrer dans sa chambre* » ou « *elle trouve que c'est drôle* », des constructions avec *pour* + infinitif, et avec *parce que, quand, si, qui* ;
- de comprendre des questions du type *Qui? Quoi? Qu'est-ce que?*
- d'utiliser le passé composé et l'imparfait ;
- d'exprimer des idées qui ne renvoient pas à une réalité immédiate et concrète, comme « *j'espère que Tonton viendra demain* ».

### 11.1.4 L'acquisition du français en contexte plurilingue

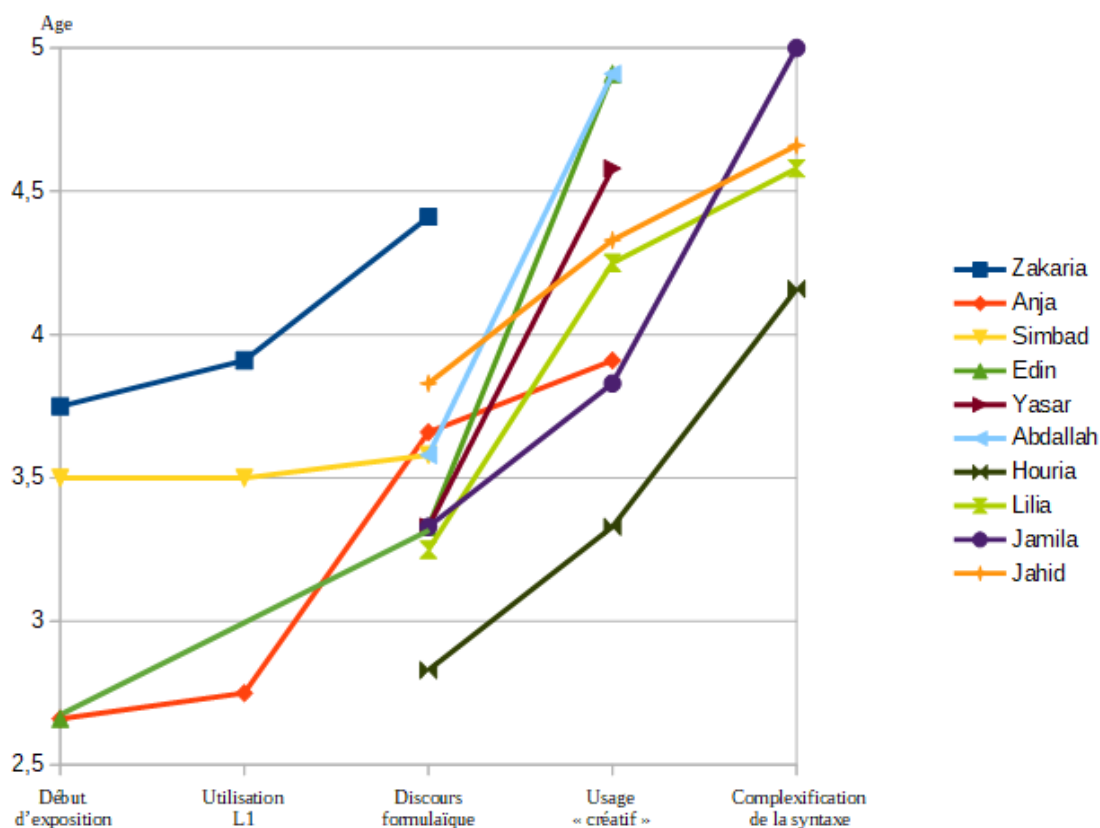
Ainsi, les développements langagiers plurilingues des enfants de migrants peuvent être extrêmement divers et ne peuvent être réduits à une catégorisation binaire entre 2L1, l'acquisition bilingue de deux langues, et L2P, l'acquisition précoce d'une langue seconde. La mise en perspective de nos études de cas sous forme d'un continuum est donc pertinente.

Ces enfants grandissent dans des environnements langagiers extrêmement divers, or la variabilité des environnements joue un rôle crucial pour comprendre la variabilité dans le développement (De Houwer 2019). Le développement bilingue dépend de nombreux paramètres, dont le mode d'exposition aux différentes langues, qui peut différer selon de nombreux facteurs, dont l'âge du début d'exposition, les taux d'exposition aux différentes langues, la forme de l'exposition, en langage adressé ou simplement entendu, etc.

Parmi nos dix études de cas se dégagent deux types de développement, celui des enfants qui débutent leur appropriation du français au début de la petite section, et ceux qui, à leur arrivée dans la classe, sont déjà en mesure de proposer un discours composé de formules ou de constructions simples et qui vont continuer à progresser. Ceci ne doit pas nous étonner dans la mesure où ces enfants grandissent dans des environnements langagiers divers proposant des modes d'exposition au français très différents. Le tableau et sa représentation sous forme de graphique reprennent l'évolution pour les 10 enfants.

Tableau 136 : Evolution langagière des dix enfants du continuum

	Age d'exposition au français	Utilisation de la L1	Période non verbale (NV)	Discours formulaïque	Usage « créatif »	Complexification de la syntaxe
Zakaria	3;09	3;11	Confinement	4;05 NV		
Anja	2;08	2;09	Confinement	3;08	3;11 NV	
Simbad	3;06	3;06	—	3;07		
Edin	2;08	—	NV	Confinement 3;04	4;11	
Yasar	0 – 3;04 (école)	—	—	3;04 Confinement	4;07	
Abdallah	0 – 2;07 (école)	—	En TPS ?	3;07	Confinement 4;11	
Houria	0			2;10	3;04 Confinement	4;02
Lilia	0			3;03	Confinement 4;03	4;07
Jamila	0			3;04	3;10 Confinement	5
Jahid	0			3;10	Confinement 4;04	4;08



**Illustration 23 : Développement du français par les dix enfants du continuum**

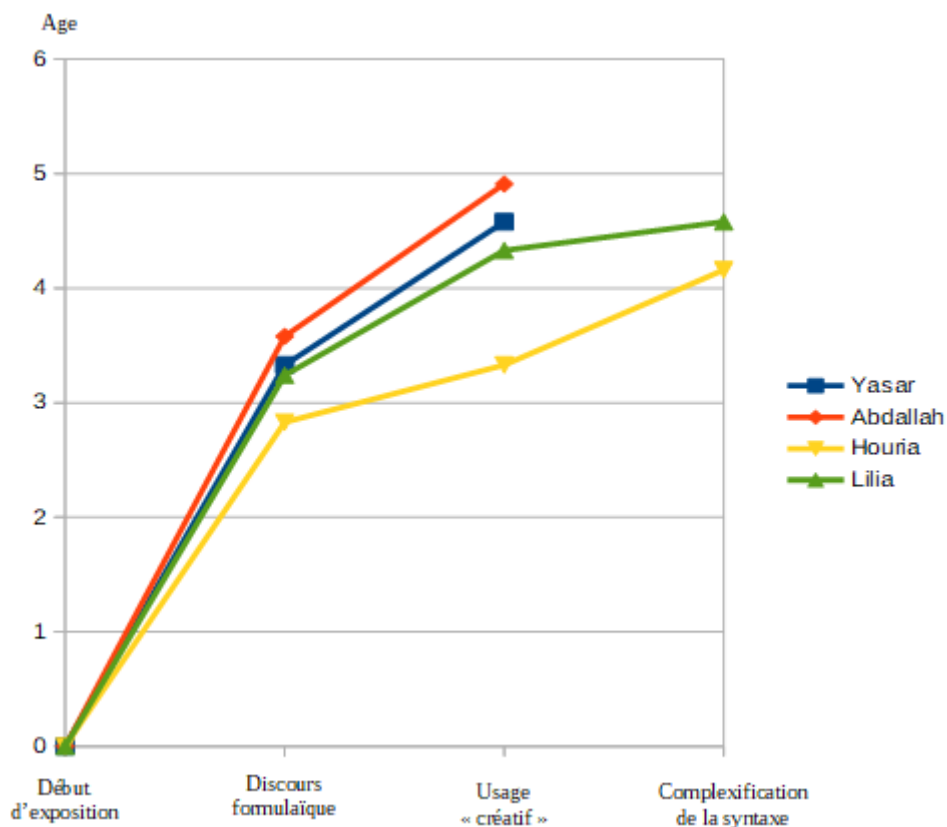
Les enfants « débutent » dans le français à des âges différents et à des stades différents, mais tous progressent. Les courbes montrent pour chaque enfant le développement à partir de leur arrivée dans la classe jusqu'à leur départ, sachant que Simbad (courbe jaune) n'est resté qu'un mois et demi. En suivant le continuum depuis Zakaria jusqu'à Jamila et Jahid, nous pouvons reconstituer un parcours d'acquisition des premiers mots et chunks aux constructions complexes. Si nous avons pu poursuivre l'observation du développement du français pour les enfants L2P, nous aurions probablement pu les voir produire le même type d'énoncés complexes que les enfants français L1.

Parmi les six enfants qui parlent déjà le français au moins un peu à leur arrivée dans la classe, à savoir Yasar, Abdallah, Houria, Lilia, Jamila et Jahid, les deux premiers montrent un développement différent. En effet, les différences sont particulièrement aiguës au sein du groupe des enfants dont le bilinguisme est de type 2L1 (section 9.6).

**Tableau 137 : Evolution langagière des enfants 2L1**

	Age d'exposition au français	Utilisation de la L1	Période non verbale (NV)	Discours formulaïque	Usage « créatif »	Complexification de la syntaxe
<b>Yasar</b>	0 – 3;04 (école)	_____	_____	3;04 <i>Confinement</i>	4;07	
<b>Abdallah</b>	0 – 2;07 (école)	_____	En TPS ?	3;07	<i>Confinement</i> 4;11	
<b>Houria</b>	0			2;10	3;04 <i>Confinement</i>	4;02
<b>Lilia</b>	0			3;03	<i>Confinement</i> 4;03	4;07

Le décalage dans leurs types de développement en français apparaît sur le graphique ci-dessous. Si tous sont exposés au français dès la naissance, Houria et Lilia commencent à complexifier la syntaxe à un âge plus précoce que Yasar et Abdallah.



**Illustration 24 : Développement du français par les enfants 2L1**

Comment expliquer ces décalages entre des enfants pourtant tous exposés au français dès la naissance ? Les informations sur l'environnement langagier familial peuvent apporter des débuts de réponses. C'est chez Lilia et chez Houria que l'exposition au français est probablement la plus forte, mais par ailleurs, elles bénéficient d'un temps d'exposition plus important, Lilia parce que son père, celui des deux parents qui interagit en français, est très présent à la maison et, d'autre part, parce qu'elle joue avec son grand frère qui parle français ; et Houria parce que les interactions en français se passent au sein d'une fratrie nombreuse. Pourtant Abdallah, lui aussi, a une fratrie qui parle français, et Yasar une mère qui lui parle français depuis la naissance sous forme de parler mixte. Or le développement bilingue est sujet à une variabilité très importante (Paradis 2007, 2011 ; De Houwer 2016) et nous ne pouvons pas expliquer davantage ces différences avec les informations dont nous disposons sur l'environnement langagier familial, informations qui par ailleurs reposent sur des pratiques déclarées, et non observées. En particulier, nous ignorons tout du mode d'étayage langagier dont ont bénéficié ces enfants, en français, mais aussi en LH. Or ce paramètre est crucial, tous les enfants ne disposent pas du même « éventail de ressources linguistiques » : « les écarts observés peuvent être conséquents et sont fortement corrélés à l'environnement familial : tous les enfants ne bénéficient pas du même nombre et type de stimulations langagières, certaines étant plus adaptées que d'autres à un développement cognitivo-langagier maximal » (Canut, Husianycia et Jourdain 2021 : 98).

## 11.2 Les effets de l'écoute des LH en classe

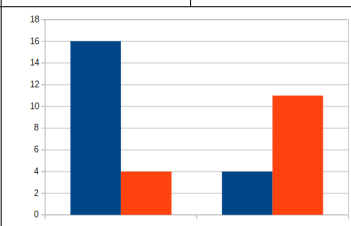

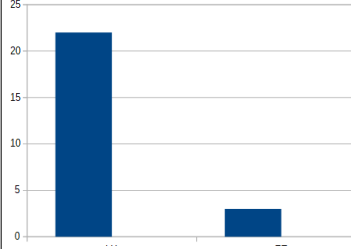
Ces enfants développent le français de façon différenciée, et leur appropriation des langues familiales en est à des étapes diverses également. Nous avons observé les réactions de chaque enfant après qu'il ait entendu un énoncé en LH, qu'elle soit pour lui L1 ou simplement entendue en famille. Cette étude a été faite dans deux captations, une au début et une à la fin de la période d'observation – dans trois captations pour certains – de façon à voir si l'impact de l'écoute LH se modifie avec le temps. Les différentes attitudes observées ont fait l'objet d'une catégorisation (section 5.2.1.2, tableau 43). Un tableau général (annexe 12) répertorie ces résultats pour les dix enfants.

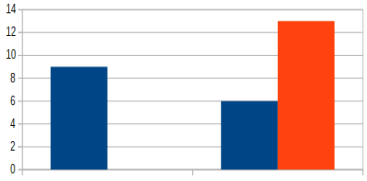
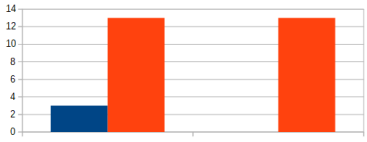
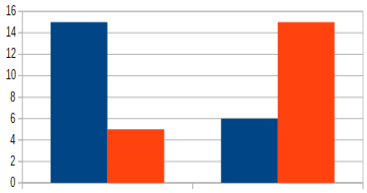

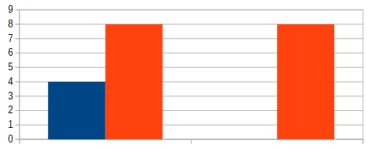
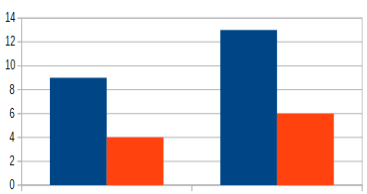
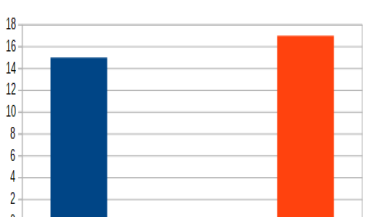
### 11.2.1 Evolution des réactions à l'écoute des LH

D'une façon générale, l'écoute des LH ne laisse pas ces enfants indifférents, et particulièrement quand les enregistrements ont été effectués par les parents (Edin et Simbad). D'ailleurs 8 enfants sur 10 parlent du locuteur. Par ailleurs ces écoutes suscitent de l'engagement, car les réactions de tous les enfants sont nombreuses et diverses. Anja est la seule enfant qui ne réagit pas, et encore ne semble-t-elle indifférente qu'à partir du temps 2.

Les réactions évoluent : pour aucun des enfants, elles ne demeurent du même type entre le temps 1 et le temps 3. Cette évolution peut être généralisée pour les 10 enfants par un déplacement de l'intérêt de la LH vers le français, ce qui se matérialise dans le tableau par une forte représentation des catégories LH au temps 1, et à l'inverse une forte représentation des catégories FE au temps 2. Le tableau ci-dessous permet de visualiser cette tendance en faisant apparaître les totaux des réactions en LH et ceux en FE (nous avons conservé les catégories « neutre », « locuteur » et « discours épilinguistique »). Dans la colonne du milieu, des graphiques matérialisent ces totaux, le premier graphique concerne les attitudes vis-à-vis de la LH (approbations, répétitions et commentaires), en bleu pour le temps 1 et rouge au temps 2 ; le deuxième graphique porte sur les réactions en FE.

Tableau 138 : Evolution réactions écoute LH : tendances

	Temps 1		LH	FE	Temps 2	
			T1 T2	T1 T2		
<b>Zakaria</b>	16 LH	4 FE			4 LH	11 FE
<b>Anja</b>	4 neutre 3 locuteur 4 LH				10 neutre	
<b>Simbad</b>	22 LH	3 FE				

<b>Edin</b>	9 LH	6 FE			13 FE
<b>Yasar</b>	3 LH			13 LH	13 FE Parler mixte
<b>Abdallah</b>	15 LH	6 FE		5 LH	15 FE
<b>Houria</b>	3 neutre				10 FE
<b>Lilia</b>	4 locuteur 4 LH			8 LH	8 FE 3 discours épi
<b>Jamila</b>	9 LH	13 FE		2 locuteur 4 LH	6 FE 3 discours épi.
<b>Jahid</b>	2 locuteur 15 LH				17 FE

Il est possible de repérer des grandes tendances en fonction du type de bilinguisme, même si nous ne pouvons prétendre les généraliser à partir d'un échantillon aussi réduit.

### 11.2.2 Un rôle différent des LH selon le type de bilinguisme

Les quatre enfants L2P se montrent intéressés par les écoutes en LH, en le manifestant différemment.

Au début, Zakaria se désintéresse totalement de l'activité si tout est en français et ne parle pas, alors qu'il est très actif si la LH est présente. Il semble que la présence du dari lui « délie la langue » et lui ouvre l'accès à l'utilisation du dari en classe, mais aussi à celle du français. Les écoutes en LH attirent son attention sur les énoncés en français en leur donnant



du sens, et c'est alors qu'il fait des répétitions en FE – ce qui ouvre la porte à une appropriation future. Avec le temps, les réactions de Zakaria, qui portaient essentiellement sur la LH au début, se déplacent vers le français qu'il commence à acquérir, et il se met à établir des passerelles entre LH et FE, produisant des équivalents linguistiques dans des commentaires en français. Ces traductions trahissent des acquisitions en L2.

Anja ne semble sensible à la présence du romani qu'au début de sa scolarisation, mais à ce moment-là, il semblerait bien que cela contribue aussi à lui « délier » la langue, dans la mesure où elle se sent autorisée à utiliser la L1 en classe. Notons cependant que la présence de sa sœur dans la classe peut aussi suffire à expliquer qu'elle utilise le romani.

Simbad est très réactif à l'écoute du peul, d'autant plus sans doute que les traductions ont été enregistrées par son père. La médiation du parolier suscite chez lui de nombreuses prises de parole et lui permet d'avoir des échanges fournis avec l'enseignante alors qu'aucun d'eux ne connaît la langue de l'autre.

Edin est le seul parmi les enfants L2P à ne pratiquement jamais utiliser la L1 en classe, même lors de l'année 2018-2019 quand son grand frère est dans la même classe que lui. Il est clair qu'entendre les traductions énoncées par sa mère ne le laisse pas indifférent, mais ses réactions se font en français. Et l'on assiste avec le temps à l'émergence chez Edin d'une compétence de traduction de LH vers FE : il utilise les éléments linguistiques en français dont il dispose, se montrant de plus en plus efficace au fur et à mesure que le français se développe.

Ainsi la médiation des paroliers, en isolant les mots LH et les reliant avec leur traduction en français, de façon souvent multimodale par une traduction par l'image et la parole de l'enseignante, permet en tout premier lieu la participation des enfants L2P, car elle favorise la compréhension et autorise l'utilisation de la LH. En cela elle peut prévenir la survenue d'une période de silence (Saville-Troike 1988), ou de mutisme électif dans la langue de l'école parfois observé chez les enfants de migrants (Dahoun 1995 ; Cacciali, Maire-Sandoz et Simon 2015 ; Hamurcu-Süverdem et Akinci 2016 ; Leclair et Lemattre 2015). D'après Auger et Sauvage, cette forme de « mutisme spécifique aux enfants migrants ou de migrants » peut « être combattu[e] à force de relations avec la famille, de communication forte, de valorisation des langues et des cultures d'origine » (2009 ; n.p.). Même si, comme l'observent Bligh et Drury (2015), le silence n'est pas toujours négatif et peut aussi permettre aux enfants de prendre le temps de l'observation avant de s'engager dans la participation, la présence des langues familiales au sein de l'école peut créer ce que Conteh et Brock définissent comme des « safe spaces » needed by young bilingual learners », ces espaces sûrs pouvant « empower them with the support of adults in a wide range of ways to co-construct their own learning »<sup>270</sup> (2010 : 12).

Les enfants 2L1, à l'exception d'Abdallah, semblent peu sensibles à l'écoute des LH au début de l'expérimentation, peut-être parce que le français n'est pas une langue nouvelle pour eux et qu'ils la comprennent déjà. Notons que, pour aucun des quatre, les énoncés dans leurs langues familiales n'ont été enregistrés par des proches.

Yasar a une attitude peu engagée au temps 1, puis il développe une attention aux énoncés LH au temps 3. Le recours à la LH lui permet alors de construire des énoncés mixtes.

Houria passe d'une relative indifférence à la présence de la langue familiale à l'école à des interrogations sur le locuteur dont elle entend la voix sur le parolier, puis à des commentaires introduits par « ça veut dire ».

Lilia, relativement indifférente au début à la LH, fait au temps 3 des répétitions en arabe, montrant sa compétence dans cette langue : elle établit des ponts entre l'arabe et le français,

---

270 « "Espaces sûrs" dont ont besoin les jeunes apprenants bilingues », ces espaces sûrs pouvant « leur permettre, avec le soutien d'adultes, de co-construire leur propre apprentissage de diverses manières » (notre traduction).

confirme des traductions, corrige la prononciation de l'enseignante et commente l'usage de certaines expressions.

Abdallah, lui, contrairement à eux trois, est très engagé dès le début. Ses modes de réaction demeurent du même type d'une période à l'autre, mais leurs proportions changent : d'abord plus centrés sur la LH, qu'il répète abondamment, ils se déplacent vers la traduction en FE, avec des « c'est ça » satisfaits.

Ainsi, c'est comme s'il fallait du temps à Yasar, Houria et Lilia pour qu'ils se mettent à montrer leurs compétences dans les langues héritées : comme ils n'en ont pas besoin pour s'engager dans les activités puisqu'ils peuvent utiliser le français, ils en font peu de cas au début, c'est seulement avec le temps qu'ils se mettent à relier LH et FE, à s'appuyer sur la LH pour construire le français, pour Yasar, et à les traduire, pour les deux filles, comme s'il y avait besoin d'être sûr de l'autorisation de l'école pour se le permettre. Houria et Lilia, à de nombreuses reprises, traduisent des mots ou des énoncés de l'arabe vers le français. Pour De Houwer, « such abilities show children's developing metalinguistic awareness, which appears to develop somewhat earlier in BFLA children than in monolinguals (De Houwer, 2017b). Translation abilities depend on children knowing the words for the same thing in each language »<sup>271</sup> (2021 : 28). Par ailleurs Lilia est capable d'explicitier les situations dans lesquelles l'usage du mot « hamdollah » est approprié (section 9.5.2), ce qui dénote une autre forme d'attitude réflexive sur la langue.

Quant aux deux enfants qui apprennent le français comme L1, ils réagissent très fortement aux LH dans les premières captations. Tous deux font de nombreuses répétitions des énoncés LH, manifestant un enthousiasme évident. Jahid au temps 1 répète, approuve, corrige, puis au temps 2, commence à s'intéresser à l'équivalent sémantique en FE et produit des discours épilinguistiques à propos de l'usage du shimaore dans son quotidien. Et enfin au temps 3, il se met à valider les traductions de l'enseignante et à produire des commentaires en français, qui sont plutôt des commentaires portant sur l'image du parolier, mais qu'il veut faire passer pour des traductions.

Jamila, quant à elle, fait au temps 1 de très nombreuses répétitions de mots, et cela indifféremment dans toutes les langues en présence. Mais ce qui est remarquable c'est qu'elle attribue de surcroît un sens à ces énoncés qu'elle ne comprend pourtant pas, elle les interprète dans des commentaires très personnels qui s'appuient sur le contexte. Elle est la seule enfant de notre échantillon à produire autant de « commente FE » à ce stade de l'expérimentation. Elle sait que ces vocables inconnus sont signifiants, qu'une parole, même dans une langue inconnue, fonctionne comme celle qu'elle parle, que ce ne sont pas juste des bruits. Puis au temps 3, elle introduit ses interprétations par « ça veut dire », elle sait qu'elle est en face d'équivalents de traduction - « translation equivalents » (De Houwer 2021 : 27), et montre l'émergence d'une activité métalinguistique (Reuter et al. 2013) et d'une conscience réflexive sur les langues.

Par ailleurs, elle produit des discours sur les compétences linguistiques de sa mère qui parle trois langues. Mais ce type de commentaires est fréquent chez les jeunes bilingues : « two-year-old BFLA (Ronjat, 1913) and ESLA (Idiazábal, 1984) toddlers may comment on who speaks what language »<sup>272</sup> (op. cit. : 34). Jamila montre là l'émergence de compétences métalinguistiques.

---

271 « De telles capacités témoignent du développement de la conscience métalinguistique des enfants, qui semble se développer un peu plus tôt chez les enfants BFLA que chez les monolingues (De Houwer, 2017b). Les capacités de traduction dépendent du fait que les enfants connaissent les mots désignant la même chose dans chaque langue » (notre traduction).

272 « Les enfants BFLA (Ronjat, 1913) et ESLA (Idiazábal, 1984) de deux ans peuvent faire des commentaires sur qui parle quelle langue » (notre traduction).

L'attitude de Jahid et Jamila dans les premières captations LH, très proche en apparence de celle des enfants L2P, nous a interpellée et nous avons tenté d'analyser de façon plus approfondie ce qui signe manifestement leur désir d'entrer dans les langues héritées.

### 11.2.3 Jahid et Jamila : l'émergence d'une appétence pour les LH

Dans les deux captations analysées (JAH-fev20-LH et JAM-oct19-LH), les deux enfants répètent abondamment les LH et se pose comme des experts de ces langues, Jahid en corrigeant la prononciation de certains énoncés, et Jamila en proposant ce qu'elle semble considérer comme des traductions.

Mais nous pouvons considérer, qu'à leur manière, ces deux enfants sont des experts des LH, car, comme l'affirme Hélot, « ce n'est pas parce qu'une langue n'est pas transmise qu'elle n'est pas présente dans l'environnement de l'enfant, et dans son répertoire linguistique et culturel » (2007 : 87). D'après elle, dès lors qu'une langue fait partie du répertoire linguistique de l'un des parents, l'enfant est conscient de son importance dans l'histoire familiale, il s'agit alors de ce qu'on peut nommer un « bilinguisme symbolique » : « on ne peut pas ignorer l'attachement symbolique à une langue sous prétexte qu'elle n'est pas actualisée » (Gadet et Varro 2006 : 17). Par ailleurs, ces auteures s'accordent pour dire que « la reconnaissance d'un bilinguisme virtuel peut contribuer à ce qu'il devienne effectif » (Hélot 2007 : 89). Et c'est justement ce qu'il nous semble observer dans ce cas, car l'attitude de Jahid et Jamila face aux LH peut être rapprochée de celle d'un enfant qui commence à entrer dans le langage ou à apprendre une langue. En effet que font les enfants quand ils commencent à apprendre à parler? Ils prêtent une signification à ce qu'ils entendent en s'aidant du contexte et associent mots et référents, c'est exactement ce que fait Jamila. Elle essaie de comprendre un énoncé grâce à son contexte tout en déterminant le rôle de ce mot dans l'énoncé comme le font les enfants qui entrent dans la L1 (Tomasello 2015) et apprennent ainsi les « étiquettes » de la langue (Bruner 1983/1987 : 70).

Tous deux, Jahid comme Jamila, montrent un engagement très fort, qu'on peut expliquer, dans le cas de Jahid, par le fait qu'il reconnaît les langues entendues dans sa famille élargie, mais en quelque sorte interdites par sa mère, et, dans le cas de Jamila, par une exposition à d'autres langues qui la familiarise à cette situation de tenter de donner un sens à ce qu'elle ne comprend pas.

La mère de Jahid n'avait aucunement l'intention initiale de transmettre ses langues premières. Mais son attitude est ambivalente, oscillant entre ce refus de transmettre et le bonheur que son fils s'y intéresse. En juin 2021, parlant du rapport de Jahid aux LH, elle observe qu'« il reprend tout ce que je veux pas qu'il/ (...) il retient trop vite les mots quand il veut » (E2Jah).

La mère de Jamila avait d'abord placé la priorité sur le français, mais à partir du moment où elle constate que ses enfants parlent le français, elle pense à transmettre l'arabe et le kabyle : « maintenant ils sont grands ça y est ils parlent bien le français et tout + maintenant je peux » (E2Jam). En juin 2021, elle raconte à propos de Jamila : « elle me dit "la maîtresse elle a dit ça maman j'ai entendu elle le dit" et moi je dis "répète" » et Jamila partage avec sa mère ses découvertes de l'école. Jamila montre ainsi son envie d'apprendre les langues de sa mère, elle l'écoute parler arabe ou kabyle, elle lui pose beaucoup de questions du type « qu'est-ce que ça veut dire ça ? ». La mère ajoute : « quand je parle au téléphone avec ma sœur elle vient devant moi (...) elle écoute elle répète » (E2Jam).

L'attitude de ces deux enfants peut tout à fait correspondre aux prémices de l'entrée dans la langue familiale comme L2, si tant est que l'entourage se prête au jeu et leur procure l'étayage nécessaire. Quoiqu'il en soit, il semble bien que dans les deux cas la « politique

linguistique pratiquée » (Bonacina-Pugh 2012) de l'école ait eu un impact sur les pratiques linguistiques familiales en légitimant l'usage des langues minoritaires.

Ce qui est frappant c'est que les enfants placés au deux extrémités du continuum se comportent de façon similaire à l'écoute des LH. C'est pour eux, semble-t-il, que cette légitimation est la plus cruciale : la présence des langues familiales rassure les enfants L2P et les autorise à s'exprimer tandis qu'elle valorise les langues héritées des enfants à qui les parents n'ont transmis que le français ; ils se montrent alors désireux de les apprendre.

## 11.3 Le rôle des répétitions et reprises

Les répétitions et reprises, en LH ou en français, jouent à l'évidence un rôle crucial pour ces enfants quelque soit leur type de bilinguisme, qu'elles se réalisent en français ou en LH dans les activités plurilingues. Des répétitions immédiates en LH suivent en nombre la plupart des écoutes des paroliers. Nous allons réfléchir dans cette section à leur rôle pour chaque enfant, mais aussi à leur impact sur le groupe classe.

### 11.3.1 Les répétitions dans les LH

Nous avons observé que la plupart des enfants font des reprises en LH, et les phénomènes de répétitions collectives en cascade sont très nombreux dans les corpus de tous les enfants. Nous avons déjà remarqué ce phénomène dans une autre recherche dans laquelle nous avons étudié l'impact de l'écoute d'imagiers numériques plurilingues (Simonin 2018a), les énoncés écoutés étaient alors des mots, et non des phrases comme dans les paroliers. Le plaisir de dire transparaisait clairement dans ces répétitions. Dans notre mémoire de master, nous faisons ce constat : l'écoute de lexique en LH

« montre une alternance de moments de grand silence dans l'attente de l'arrivée d'un mot dit par l'imagier et de moments de brouhaha marquant l'enthousiasme collectif : spontanément, les élèves répètent les mots, sans jamais que la maîtresse le leur demande, et avec une délectation visible. On entend aussi dans le film des marques de contentement de certains élèves, des rires de plaisir, des répétitions isolées de mots dans lesquelles perce le bonheur de dire » (op. cit. : 151).

Ces répétitions ne peuvent être considérées comme neutres ou gratuites, elles introduisent quelque chose dans l'échange et elles font avancer le mouvement discursif (François 1990). Les locuteurs marquent ainsi leur étonnement ravi, ils montrent qu'ils ont fait attention aux enregistrements, et qu'ils ont saisi quelque chose des énoncés entendus. Quand ils parlent la langue, ils signifient par la répétition leur assentiment à la formulation (Clark 2006). Ainsi, d'après Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano, les répétitions ont différents types de fonctions dont celle de « se mettre d'accord sur la forme des énoncés », maintenir et poursuivre le dialogue (acquiescer, refuser, insister...) (2006 : 39), et on doit véritablement les considérer comme des actes de langage.

Ces phénomènes de répétitions en cascades sont le fait de tous les participants y compris l'enseignante, et quelque soit la langue. Au moment où l'enseignante met en route le parolier, les élèves sont très attentifs, « comme saisi[s] par la prosodie de chaque langue » (Berthod 2021 : 57). Les répétitions qui suivent sont marquées par un engagement évident de tous les participants, ainsi qu'un plaisir commun face aux sonorités et à la musicalité de la

langue, une délectation de la mise en bouche, le groupe partageant une « expérience sensorielle » (op.cit : 57).

Voici quelques exemples de ces ribambelles de reprises :

<p>Dans ZAK-mar20-LH</p> <p>125 *IPA: [- prs] Yak dana seb e sabz .</p> <p>126 *MAR: [- prs] seb e ?</p> <p>128 *ZAK: a@i [- prs] seb e !</p> <p>131 *MAR: [- prs] sabz ?</p> <p>133 *ANI: [- prs] sabz !</p> <p>137 *ZAK: [- prs] sabz .</p> <p>140 *MAR: et une poire !</p> <p>141 *ZAK: et une poire !</p>	<p>Dans SIM-jan20-LH</p> <p>113 *IPA: [- ara] qit ramadi .</p> <p>114 *CHE: [kit tadi]</p> <p>117 *MAR: [- ara] qit ramadi .</p> <p>119 *SIM: [- ara] qit ramadi .</p> <p>121 *MAR: +&lt; le chat gris .</p> <p>122 *SIM: le chat gris ! ([lɑ fa dri] ([d] et [r] prononcés comme en peul)</p> <p>126 *MAR: le chat gris !</p>
<p>Dans YAS-oct19-LH</p> <p>73 *IPA: [- ara] fekroun .</p> <p>74 *MAR: [- ara] fekroun .</p> <p>76 *YAS: [- ara] fekroun .</p> <p>78 *MAR: [- ara] fekroun la tortue (..) ça veut dire la même chose .</p> <p>80 *YAS: +&lt; oui .</p> <p>105 *MAR: [- ara] el kelb . (elle répète la traduction, inaudible à cause du brouhaha)</p> <p>109 *CHE: [- ara] kelb .</p> <p>111 *YAS: +&lt; xxx .</p> <p>112 *MAR: [- ara] kelb .</p> <p>114 *YAS: [- ara] kelb .</p> <p>116 *CHE: +&lt; [- ara] kelb .</p> <p>118 *MAR: c'est le chien .</p> <p>119 *YAS: le chien .</p>	<p>Dans LIL-jan21-LH</p> <p>61 *IPA: [- ara] Nout . (après avoir relancé l'Ipad Jamila a un grand sourire)</p> <p>63 *JAM: [- ara] Nout . (grand sourire)</p> <p>66 *MAR: [- ara] Nout .</p> <p>68 *LIL: [- ara] Nout . (geste iconique)</p> <p>72 *MAR: oui il se lève .</p> <p>73 *JAM: +&lt; il a fait comme ça . (geste iconique)</p> <p>76 *MAR: il s'étire . (traduction)</p> <p>135 *IPA: [- ara] Albess .</p> <p>136 *JAM: [- ara] Albess .</p> <p>138 *LIL: +&lt; [- ara] Albess .</p> <p>140 *MAR: O [=! rit] .</p> <p>141 *LIL: ça veut dire il met son pantalon.</p> <p>142 *CHE: +&lt; xxx il s'habille .</p> <p>143 *MAR: oui ça veut dire qu'il s'habille en fait .</p>

Ces reprises ont pour fonction d'entretenir l'échange ; par ailleurs elles permettent aussi de s'accorder sur la forme des énoncés, par exemple sur la prononciation d'un mot ou sur son sens (Bernicot, Salazar Orvig et Veneziano 2006). Et enfin, reprises et reformulations ont un impact sur la cohésion du groupe, et permettent d'augmenter le stock d'éléments habituellement utilisés par le groupe dans ses échanges : un mélange de formules ritualisées, de gestes associés, de souvenirs partagés, sorte de patrimoine commun (Clark 2006).

Ces reprises de mots en LH peuvent aussi être interprétées dans certains cas comme une forme de « private speech » (discours pour soi) émis principalement pour le jeu sonore et le plaisir kinesthésique apparent de répéter des mots et des phrases (Saville-Troike 1988). D'après cette auteure, le « rehearsal » ne peut advenir qu'à un niveau déjà élevé de compétence linguistique et métalinguistique. D'ailleurs nous pouvons remarquer que les répétitions portent le plus souvent sur des extraits d'énoncés qui respectent les frontières des mots.

Dans ces successions de répétitions figure généralement la traduction du(des) mot(s), dite la plupart du temps par l'enseignante (traduction surlignée en bleu).

Dans la captation SIM-jan20-LH, l'enseignante écoute le parolier du chat gris en arabe et en peul avec un groupe de 4 enfants : Simbad, Chemsas, Lilia et Yasar. Chacun d'entre eux a un rapport différent avec les deux langues écoutées, mais tout le groupe réagit pourtant de façon très similaire. Le plaisir des enfants transparait dans les cris, les rires, les répétitions de mots en français, les reprises chantées de Chemsas (ligne 216), la belle invention lexicale

« elles crabent » qu'elle claironne (ligne 204), et dans le désir de relancer un autre enregistrement.

201 \*IPA: +< [- ara] Fouq dahrou khamza firāne i chathou .  
202 \*YAS: okay ɔ@i [=! crie] .  
203 \*MAR: qu'est-ce qu'elles font les souris ?  
204 \*CHE: elles crabent ! *elle fait le geste de montrer ses griffes, rappelant le geste rituel de la comptine (les 5 doigts figurant les souris qui bougent)*  
208 \*LIL: +< i@fs dansent !  
209 \*CHE: i@fs dansent !  
212 \*MAR: elles dansent !  
213 \*IPA: [- ara] Foug dahrou khamza firāne i chathou .  
214 \*MAR: (...) allez encore une fois ?  
215 \*YAS: +< 0 [=! rit] .  
216 \*CHE: dansaient dansaient (.) dansaient dansaient dansaient ! *(en chantant)*  
218 \*LIL: +< i@fs donne à moi . *(les enfants souhaitent tous pouvoir relancer un enregistrement)*  
220 \*IPA: [- ara] Foug dahrou khamza firāne i chathou .  
222 \*MAR: écoute écoute !  
223 \*IPA: [- fuf] E dow keeci mayru doombi joy ina daadnino .  
227 \*MAR: sur son dos cinq petites souris dansaient .  
*Pendant que l'enseignante rappelle l'énoncé en français avec les autres enfants, Simbad réécoute en souriant la traduction en peul enregistrée par son père.*  
228 \*IPA: [- ara] Foug dahrou khamza firāne i chathou . *(Yasar vient de relancer l'ipad Les enfants éclatent tous de rire)*  
231 \*MAR: [- ara] i chathou . *(reprise pour le plaisir Les enfants arborent des sourires ravis)*  
234 \*MAR: (...) c'est beau ě@i ?

Dans l'extrait suivant, issu de la captation HOU-fev20-LH, un groupe de cinq enfants et l'enseignante écoutent le parolier du chat gris en shimaore et en kibushi.

131 \*MAR: sur son dos cinq petites souris dansaient .  
132 \*IPA: [- swb] Harimwa mego yahe marutri matsano wakuzina .  
*Ils écoutent tous très attentivement, les yeux fixés sur l'ipad*  
134 \*KAO: [- swb] yakuzina ! *Elle sourit*  
137 \*HOU: arrête Kaoutar c'est pas [- swb] kuzina . *Elle sourit*  
138 \*MAR: +< qu'est-ce que c'est [- swb] kuzina ?  
139 \*KAO: moi je sais pas moi je +/.  
140 \*IPA: [- swb] Harimwa mego yahe marutri matsano wakuzina .  
141 \*HOU: j'adore [- swb] uzina ! *elle joint les mains et renverse sa tête en arrière avec un grand sourire ravi*  
148 \*MAR: c'est beau (.) c'est beau hein ? *(en riant)*

Houria comprend très bien le shimaore, elle n'ignore sans doute pas que « uzina » signifie danser. Veut-elle dire qu'elle adore le mot *uzina* ou qu'elle adore danser ?

Indéniablement, les enfants sont très investis dans cette activité qui procure des moments de plaisir partagé à tous les participants, que l'activité porte ou non sur leurs langues familiales. Le fait que l'enseignante participe à ces phénomènes d'imitation et en soit même souvent l'initiatrice traduit probablement un « effet maître ». Mais la médiation des paroliers a aussi une fonction identitaire, à la fois pour Houria qui parle le shimaore et pour Kaoutar qui, elle, ne le comprend pas, mais peut en reconnaître la musique qu'elle entend à la maison (elle prononce d'ailleurs le [r] à la mahoraise) ; et par ailleurs le parolier exerce une fonction de socialisation au sein du groupe classe par le partage de moments de plaisir commun.

### 11.3.2 Influence de l'écoute en LH sur les reprises en FE

L'analyse a fait apparaître un phénomène intéressant dans les activités incluant les langues familiales : ces tâches entraînent un grand nombre de répétitions en LH et provoquent des répétitions en FE plus nombreuses que les activités tout en français. Nous avons reporté dans le tableau ci-dessous le nombre de reprises dans les différentes langues<sup>273</sup> dans chaque captation, en mettant en regard les activités en FE et celles avec LH de façon à permettre une comparaison. Quatre enfants ne figurent pas dans le tableau, Anja, Lilia et Jamila parce qu'elle font peu de répétitions et Houria parce que les captations LH et FE ne montrent pas de différences concernant les reprises.

Tableau 139 : Les répétitions : comparaison entre les deux types d'activités, avec ou sans LH

Zakaria		Simbad		Yasar		Edin		Abdallah		Jahid	
FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
0	11 fra 7 prs	—	7 fra 7 fuf 5 ara	1 fra	3 fra 3 ara	—	5 fra 1 bos	3 fra	12 fra 12 rmn	—	4 fra 6 swb 2 skg
1 fra	3 fra 2 prs	—	11 fra 7 fuf	5 fra	8 fra 3 ara	3 fra	7 fra 2 bos	5 fra	7 fra 11 rmn	6 fra	10 fra 2 swb
2 fra	3 fra 1 prs 2 rmn	—	8 fra 12 ara	0	3 fra	3 fra	10 fra 3 bos	—	10 fra 4 rmn	0	4 fra 3 swb
—	5 fra 1 prs	—	—	—	5 fra 8 ara	—	9 fra 1 bos	4 fra	13 fra 9 rmn	4 swb	2 fra 8 swb
—	—	—	—	—	—	3 fra	—	—	—	—	6 fra 3 swb

L'analyse du tableau montre que, dans les activités avec LH, les enfants font de nombreuses reprises en LH, mais aussi plus de reprises en français que dans les activités strictement en FE. Il semble y avoir un lien entre la quantité de reprises en LH et la quantité de reprises en français.

Prenons les exemples des études de cas aux deux extrémités de notre continuum, à savoir celui de Zakaria (locuteur du dari et apprenant du français) et celui de Jahid (locuteur du français et en contact dans son milieu familial avec le shimaore et le kibushi). Nous constatons en premier lieu que dans les activités strictement en FE, ils recourent nettement moins aux répétitions que dans les activités d'écoute de la LH. Il semblerait qu'il existe un lien entre les conduites imitatives en LH et celles en FE qu'on peut exprimer ainsi : quand un enfant entend et répète des énoncés en langue familiale, il a alors tendance à reprendre également plus d'énoncés dans la langue de l'école.

Zakaria au début ne participe pas du tout aux activités dans lesquelles seul le français est utilisé, puis il se met à intervenir de plus en plus au fur et à mesure qu'il comprend et parle plus le français, au moyen de « oui », de gestes co-verbaux et de quelques répétitions en français (très peu). Au bout d'un an, il fait de petites phrases, mais toujours peu de répétitions. En revanche, dans les activités incluant le dari, il répète dans les deux langues : le fait que sa langue familiale soit présente a un impact sur son engagement et il mobilise alors son attention non seulement sur le dari, mais aussi sur le français. Ou peut-être répète-t-il plus car il sait alors ce que signifie ce qu'il répète en français. L'extrait ci-dessous donne un exemple de ces répétitions en français.

273 Les codes langues sont les suivants : ara pour arabe, bos pour bosniaque, fra pour français, ful pour peul, prs pour persan (dari), rmn pour romani, skg pour kibushi, swb pour shimaore.

76	*MAR:	voilà (.) on écoute ø@i (..) Zakaria ?
77	*ZAK:	0 . ( <i>il est à nouveau attentif</i> )
79	*IPA:	[- prs] In yak kermak ast besyar besyar gurusna .
80	*MAR:	la chenille a très très faim .
81	*ZAK:	la chenille a très très faim . ( <i>reprise d'une longue phrase à l'identique</i> )
83	*MAR:	elle trouve une cerise rouge .
84	*ZAK:	(..) rouge . ( <i>répétition du dernier mot</i> ) (ZAK-mar20-LH)

Puis, au fur et à mesure qu'il parvient à s'exprimer en français, il utilise de moins en moins la stratégie des répétitions. Pour le français, il construit des énoncés à partir de ce qu'il sait ; et pour le dari, il se contente de confirmer la traduction comme dans les deux extraits ci-dessous (ZAK-nov20-LH) :

119	*IPA:	(...) [- prs] Man maktab mirawam .
120	*ZAK:	oui .
122	*MAR:	il va à l'école .
123	*ZAK:	oui il va à l'école .
161	*IPA:	[- prs] Man tashnab mirawam .
162	*ZAK:	ça elle va aux toilettes . ( <i>sur le ton de l'évidence comme s'il traduisait</i> )

Quant à Jahid, l'analyse de la première captation avec LH (sections 10.2.2 et 10.3.1) a mis en évidence de nombreuses répétitions dans ses deux LH et quelques unes en FE, mais aucun énoncé spontané en français. L'année suivante dans JAH-mai21-LH, les écoutes en shimaore suscitent moins de répétitions en LH que d'extensions en français :

41	*IPA:	[- swb] Appara cerise ndzukundru .
42	*HOU:	xxx ça veut dire qu'elle mange un +/.
43	*JAH:	+< (..) elle mange un raisin .
44	*HOU:	ça veut dire qu'elle mange un cerise .

51	*IPA:	[- swb] Appara cerise ndzukundru .
52	*MAR:	une cerise comment ?
53	*JAH:	une cerise bě@i les fourmis mangent des cerises .

Nous avons par ailleurs montré plus haut dans une analyse détaillée des répétitions d'Edin dans les deux types d'activités (section 8.3.4.2) que les répétitions en bosniaque permettent de mettre en lien les lexiques des deux langues et de susciter les reprises de ces mots en français, ce qui semble initier un processus conduisant à leur appropriation. En effet, les énoncés en L1 permettent d'attirer l'attention des enfants sur la signification, puis l'étagage de l'enseignante leur procure les éléments linguistiques dont il ont besoin, éléments qui font l'objet de répétitions immédiates, et peut-être, par la suite, différées. L'étagage opère donc à la fois par la médiation de la L1 et par le dialogue avec l'enfant.

Ainsi les phénomènes imitatifs portant sur le français permettent l'appropriation de la langue : nous avons montré comment les reprises immédiates ou différées d'éléments lexicaux ou syntaxiques pouvaient permettre une construction progressive du français à travers par exemple la construction de schémas frame-and-slot. Nos transcriptions ne codaient que les répétitions immédiates, qui d'après Speidel sont une forme de « verbal repetition of to-be-remembered material »<sup>274</sup> (1989 : 161), et qui initient le processus d'appropriation : quand le mot a été dit une fois, il est plus aisément récupérable la fois suivante, même si la « prise » d'un élément ne suffit à garantir sa « saisie », pour le dire avec les mots de Py (1989 ; 1996). Mais il semblerait bien que les répétitions en langues héritées exercent également, de façon indirecte, un impact sur l'apprentissage du français. Tout se

274 « Répétition verbale d'éléments à mémoriser » (notre traduction).



passé donc comme si le fait de porter attention à certains énoncés et de prendre plaisir à les oraliser entraînait une attention plus poussée à tous les discours prononcés et poussait les enfants à reformuler plus d'énoncés également en français, comme s'il y avait un effet de contagion de ce type de conduite interactionnelle.

# CONCLUSION

L'étude d'un corpus initial de 31 enfants a mis en évidence la difficulté de classer les bilingues émergents par types de bilinguisme : sur notre terrain, les catégories 2L1 (acquisition bilingue de deux langues) et L2P (acquisition précoce d'une langue seconde) doivent plutôt être vues comme constituant un continuum. L'exposition à chacune des langues constitue un facteur déterminant, c'est ce paramètre qui nous a permis d'organiser l'échantillon de dix études de cas.

Concernant les enfants L2P, il est manifeste que, quand ils abordent l'apprentissage du français, ils ne sont pas dépourvus de ressources langagières et linguistiques ; ces compétences et stratégies, développées lors de l'appropriation de la L1, peuvent être mises à profit pour celle de la L2. Leur expérience communicative permet à ces enfants de s'inscrire efficacement dans les interactions. Ils ont également développé des connaissances phonologiques et une capacité de mémorisation grâce auxquelles ils parviennent à reprendre des énoncés relativement longs. Ils disposent d'une certaine connaissance du monde et de concepts déjà construits en L1 sur lesquels poser le lexique de la L2. Ils montrent une compréhension des situations narratives et peuvent retransmettre des récits simples grâce à la gestualité ou à leurs ressources linguistiques dans les langues premières. La production de discours en L1, alliée à la multimodalité et à un lien fort avec le contexte, peut s'avérer efficace pour la communication.

La variabilité importante dans les trajectoires acquisitionnelles n'empêche pas une grande similarité dans les processus et dans les étapes de construction de la langue, qui par ailleurs ne se distinguent pas non plus de ceux mis en œuvre pour la L1, tels que décrits par la linguistique de l'acquisition ou les théories basées sur l'usage. Les enfants commencent à parler à l'aide de mots et « chunks » (constructions figées) et forment des énoncés de quelques mots, grâce à des reprises plus ou moins immédiates et grâce aussi souvent à l'usage d'un parler mixte incluant la L1. Le discours est alors très contextualisé, la fonction déictique étant parmi les premières à apparaître. Puis ils commencent à décomposer les constructions, en extraient des éléments, utilisent des structures de type *frame-and-slot*, qui progressivement vont leur permettre d'entrer dans un usage « créatif » de la langue. Les énoncés s'allongent, et les enfants enchaînent des constructions simples et les relient. L'étape suivante correspond à la complexification de la syntaxe mise en évidence chez les enfants 2L1 et français L1. Pour les enfants L2P, nous pouvons faire l'hypothèse que nous aurions vu apparaître cette complexification si nous avions poursuivi le recueil de données sur une durée plus longue.

Notre question principale portait sur le rôle que les langues premières ou héritées peuvent jouer sur l'acquisition du français. Pour répondre à cette question nous avons comparé des activités tout en français à des activités mettant en lien le français avec les langues premières des élèves. Quelle que soit la place des langues familiales dans le répertoire de ces enfants, ils sont tous, à leur manière, sensibles à l'écoute de ces langues en classe, et se montrent fortement engagés dans les activités incluant les langues héritées. Les réactions des enfants sont nombreuses et diverses, elles évoluent dans le temps en fonction de l'évolution du répertoire linguistique. Cette évolution se manifeste par un déplacement de l'intérêt des langues familiales vers le français, mais le rôle joué par les langues héritées est différent selon le type de bilinguisme :

- Pour les enfants L2P, la médiation des paroliers a une incidence sur leur engagement : grâce aux paroliers, l'école donne droit de cité aux langues de la maison et autorise ainsi

tacitement leur utilisation. La présence des L1 procure par ailleurs une aide à l'entrée dans le français : en suscitant de nombreuses répétitions en L1 mais aussi en français, en reliant mots et énoncés L1 avec leur traduction en français, elle permet d'abord la compréhension, puis l'appropriation d'éléments du français qui alors prennent sens.

- Ce sont les enfants 2L1 qui sont les moins sensibles à l'écoute des paroliers au début, peut-être parce qu'à ce moment-là, les compétences en langues héritées ne sont pas indispensables pour s'engager dans les activités de l'école. Ensuite, ces compétences étant valorisées par l'école, ils se mettent à les montrer, à tisser des liens entre les langues et à traduire, développant ainsi une conscience métalinguistique.

- Et enfin, les enfants qui apprennent le français comme L1, sensés être monolingues si l'on se fie aux premiers entretiens avec les parents, réagissent fortement aux langues héritées<sup>275</sup>, et il s'avère qu'ils possèdent déjà une certaine expertise dans ces langues. Même avec peu ou pas de langage adressé, ils ont développé des compétences plurilingues. La reconnaissance par l'école de ce bilinguisme en germe peut alors l'inciter à se développer.

Ce qui est frappant c'est que les enfants placés aux deux extrémités du continuum se comportent de façon similaire à l'écoute des langues familiales. C'est pour eux, semble-t-il que la légitimation de ces langues par l'école est la plus cruciale: la présence des langues familiales rassure les enfants L2P et les autorise à s'exprimer, et elle valorise les langues héritées des enfants à qui les parents n'ont transmis que le français mais qui se montrent alors désireux de les apprendre. Cependant sur un temps plus long, elle joue aussi un rôle pour les enfants 2L1 qui s'autorisent à utiliser les langues héritées en classe.

Bien sûr, nous sommes consciente qu'une recherche qualitative à partir de quelques études de cas ne peut suffire à établir des conclusions générales. Notre travail est à caractère exploratoire et nos observations demandent à être confirmées par d'autres études. Il nous semble cependant que l'on peut tirer des enseignements de nos résultats dans au moins trois domaines : la didactique du langage, des langues et du plurilinguisme en maternelle ; la « politique linguistique » de l'institution et la formation des enseignants, et la recherche sur le bi-plurilinguisme émergent.

Les professeurs des écoles exerçant en maternelle se trouvent souvent confrontés dans leurs classes à une grande diversité de profils d'élèves, monolingues, bilingues, enfants de migrants récemment arrivés (allophones), enfants nés dans des familles issues d'une migration plus ancienne, enfants du voyage, tous ces enfants grandissant dans des environnements langagiers familiaux très divers, avec des langues diverses et des modes de socialisation divers. Or, cette diversité reste méconnue, voire ignorée par les enseignants qui sont surtout alertés sur la situation des enfants L2P, leur plurilinguisme étant plus apparent. Mais ce type de bilinguisme est beaucoup moins fréquent que celui des enfants plurilingues nés en France qui passe le plus souvent inaperçu à partir du moment où les parents parlent français. Or, l'analyse de nos données montre que la reconnaissance de leurs langues a un impact positif sur l'apprentissage du français. Il nous semble donc absolument nécessaire que les enseignants prennent soin de s'informer auprès des parents quant à leur parcours migratoire et leurs pratiques linguistiques. Ainsi, les professeurs des écoles pourraient mieux appréhender l'environnement langagier dans lequel grandissent les enfants en se basant sur une connaissance *réelle* des familles. Des entretiens individuels avec les parents en début d'année scolaire (Simonin 2018b) permettraient aux enseignants de sortir d'une vision trop souvent surplombante et disqualifiante des parents et des enfants centrée sur le déficit éducatif et langagier. Une reconnaissance des compétences des uns et des autres aide les professeurs des écoles à mieux adapter leur enseignement et leurs modes d'étayage.

Trop souvent, les évaluations du langage de l'enfant pointent ce que l'enfant ne sait pas plutôt que ce qu'il sait. Nous avons remarqué lors de la transcription des interactions que

275 Rappelons que nous avons choisi deux enfants qui réagissent beaucoup, mais ils ne sont pas les seuls dans ce cas.

nous avons généralement sous-estimé les compétences des élèves. L'utilisation d'enregistrements et surtout de transcriptions permet une évaluation plus objective des productions langagières. Les enseignants devraient être formés à déceler les compétences de leurs élèves. Seltzer, Ascenzi-Moreno et Aponte (2020) proposent un protocole d'observation du langage de l'enfant qui ne se fonde pas seulement sur les productions verbales, mais aussi sur les actions et le langage non verbal, ainsi que sur la manière dont l'enfant communique d'une façon générale: « by using an observation protocol to stimulate their thinking and focusing their attention on students' languaging rather than any "absence" of language (...), the teachers were able to see and hear their students in a new light »<sup>276</sup> (2020 : 30). La plupart des protocoles d'évaluation langagière portent uniquement sur le français ce qui ne rend pas justice aux compétences réelles de ces enfants, à leur « déjà-là » dans d'autres langues. Il est nécessaire de sortir de la référence monolingue pour appréhender le développement bilingue singulier de chaque enfant et prendre aussi en compte le développement de ses autres langues. Isabelle Boudart, orthophoniste, psychologue et docteure en sciences du langage, explicite les enjeux de ces évaluations dans une conférence en ligne<sup>277</sup>. Des outils existent pour les orthophonistes, en particulier l'Elal d'Avicenne (Rezzoug, Bennabi-Bensekhar et Moro 2018).

Or il se trouve que les enseignants ne bénéficient d'aucune formation particulière sur toutes ces questions. Curieusement, alors même que les programmes de l'école maternelle placent le langage comme une priorité, la formation sur l'acquisition du langage est très insuffisante. Que ce soit en formation initiale ou continue, l'institution ne prend pas la mesure des besoins en la matière, malgré les alertes y compris de membres de l'institution elle-même, comme celle donnée par le rapport n° 2011-108 sur *L'école maternelle* (Bouysse, Claus et Szymankiewicz 2011). Espinosa (2021) ou Plane (2023) pointent le déficit de formation pour les enseignants d'école maternelle et déplorent que soit privilégiée une conception dogmatique selon laquelle « il existe UNE bonne pratique, et que la formation des enseignants doit s'employer à faire adopter » (op. cit. : n.p.).

Le déficit de formation sur l'acquisition monolingue de la langue est souvent pointé par les chercheurs (Canut, Espinosa et Vertalier 2013), il en est le plus souvent de même sur la didactique du plurilinguisme, alors même que l'éveil à la diversité linguistique est apparu récemment dans les programmes (MEN 2015). Et pourtant « les enseignants ont besoin de développer des habiletés pour interagir de manière pertinente avec l'enfant. Sur ce point, les chercheurs prônent l'utilisation de l'enregistrement pour une analyse et une auto-confrontation des enseignants qui leur permettent de construire une attitude réflexive envers leurs discours et d'acquérir les principes d'un étayage linguistique « conscientisé » » (Simonin et Thamin 2018). C'est la démarche décrite par Canut, Espinosa et Vertalier (2013), une démarche de type *recherche-action-formation*, faisant travailler ensemble enseignants et chercheurs, les enseignants pouvant alors être acteurs de leur propre formation. Les enseignants – de quelque niveau ou discipline que ce soit – dont le principal outil est le discours devraient être au fait de ce qu'est le langage et de ce qu'est une langue. D'après Wong Fillmore et Snow (2000), les enseignants devraient avoir des connaissances sur : les caractéristiques du langage oral ; l'histoire et les spécificités lexicales et grammaticales non seulement de la langue qu'ils enseignent mais aussi de celles de leurs élèves ; des notions en sociolinguistique sur les langues vernaculaires et sur la langue académique ; des connaissances en psycholinguistique sur l'acquisition et sur les obstacles à l'acquisition des langues secondes ; et enfin des connaissances sur les spécificités de l'écriture de ces langues et sur leur orthographe. Tous ces éléments devraient faire partie de la formation des professeurs d'école. Il faudrait également former les enseignants aux relations avec les

276 « En utilisant un protocole d'observation pour stimuler leur réflexion et en concentrant leur attention sur le langage des élèves plutôt que sur une quelconque "absence" de langage (...), les enseignants ont pu voir et entendre leurs élèves sous un jour nouveau » (notre traduction).

277 <https://bilem.ac-besancon.fr/accueillir-le-plurilinguisme-en-orthophonie-un-enjeu-ethique/>

parents (Changkakoti et Akkari 2008). La responsabilité de l'institution vis-à-vis des enseignants et des élèves peut être mise en cause : « il y a une obligation très forte de soutien aux enseignants pour une bonne interprétation et une bonne application des attentes qui les concernent et qui devraient viser à concilier éthique de l'égalité et politique des différences » (Bouysse 2021 : 6).

Il y a par ailleurs une vraie nécessité que la formation des enseignants soit adossée à la recherche. Au cours de ce travail, nous avons été frappée par l'abîme qui existe entre la recherche et l'enseignement. Les enseignants auraient potentiellement, à portée de main, une masse de connaissances dont ils ne profitent pas. Blanc et Rivière proposent de « constituer la recherche en instrument de formation » et « d'outiller les formés pour les autonomiser, les entraîner à devenir des apprentis-chercheurs, soutenus par l'action collective en formation » (2019 : 15). Nous concernant, la recherche a joué un rôle extrêmement formateur, un effet d'*empowerment*, nous aidant à comprendre les difficultés des élèves, mais aussi de nos collègues enseignants, et nous offrant des pistes pour y remédier.

Enfin, il nous semble que la recherche sur l'acquisition des langues gagnerait à croiser les types d'approches. Elle est cloisonnée dans trois spécialisations disciplinaires différentes, la recherche sur l'acquisition L1, la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère ou seconde et la recherche sur l'acquisition des autres langues, tout particulièrement en France (Hilton 2021). Il nous semble qu'une approche plus perméable à différentes disciplines permettrait une compréhension plus large des phénomènes. Ainsi, the Douglas Fir Group (2016) propose de construire un cadre théorique transdisciplinaire pour une meilleure compréhension du plurilinguisme dans un monde multilingue et d'allier toutes les disciplines qui ont jusqu'ici contribué à la connaissance du bilinguisme et l'acquisition des langues. Ghimenton et Wharton appellent quant à elles à une « interdisciplinarité féconde entre linguistique de l'acquisition, psycho linguistique et sociolinguistique, mais aussi didactique » (2013 : 21), dans un domaine qui étudierait le « développement plurilingue » (...) entendu comme « le processus de genèse des répertoires plurilingues, incluant les corrélats sociolinguistiques » (op. cit. : 21). C'est ce que nous avons tenté de réaliser avec ce travail.

# Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- Abels-Eber, J. et Baron, C. (2002). Quel avenir pour les enfants de Mayotte ? *Enfances et Psy*, 18, 109-113. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2002-2-page-109.htm>
- Adam-Maillet, M. (2012a). Invisibles ou inaudibles ? Où l'on apprend que voir, c'est entendre. *Diversité*, 168, 120-126.
- Adam-Maillet, M. (2012b). Le français comme totem et tabou – La langue de scolarisation et les publics les plus fragiles. *Diversité*, 169, 87-92.
- Agier, M. (2004). *La Sagesse de l'ethnologue*. Paris : L'Œil neuf.
- Ahmed-Chamanga, M. (2011). La langue comorienne. Unité et diversité. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* (19-35) Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale* (25), 103-130.
- Al Zahre, N. (2019). L'arabe (al arabja). *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/ARABE%2010.05.19.pdf>
- Alby, S. (2013). Alternances et mélanges codiques. Dans Simonin J. et Wharton S. (dir.), 2013, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, 43-70. Lyon : ENS Éditions.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple, *Recherches Qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Ali Saanda, N. (2019). *La mobilité et l'échec scolaire des étudiants mahorais en Métropole*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Lumière Lyon 2.
- Ali-Bencherif, M. Z. (2017). La mobilité régulière des migrants vers le pays d'origine : une stratégie familiale pour la mise en contact des enfants avec la (les) langue(s) et la culture, *Insaniyat* 77-78. <https://journals.openedition.org/insaniyat/17874>
- Ali-Bencherif, M. Z., Calinon, A.-S., Mahieddine, A. Ploog, K. et Thamin, N. (2019) Introduction. Dans Thamin, N., Ali-Bencherif, M.Z., Calinon, A.-S., Mahieddine, A. et Ploog, K. (dir.), *Mobilités dans l'espace migratoire : Algérie France Canada*, 9-23, Aix-en-Provence : Presses Universitaire de Provence.
- Aljović, N. (2019). Le Bosnien-Croate-Monténégrin-Serbe (BCMS). *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/BCMS.24.06.19.pdf>
- Apostolović, M. (2022). Parlers romani et romani standard à l'école : tensions entre politique officielle et politique en classe. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity* (J-BILD), S11, 6(1). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03507320/document>
- Apostolović, M. (2023). Le romani familial et le romani de l'école : tensions, répercussions et choix didactiques », *Glottopol* (38), <http://journals.openedition.org/glottopol/2930>
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (1999/2015). *L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Editions du Seuil.
- Armagnague-Roucher, M. et Rigoni, I. (coord.). (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des Droits – INSHEA.
- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans Potvin M., Magnan M.-O. et

- Larochelle-Audet, J. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, 172-182. Montréal : Fides Éducation.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. <http://id.erudit.org/iderudit/018089ar>
- Audras, I. (Dir.) (2022). *Patrimoines culturels des élèves. Démarches éducatives dans/pour des sociétés plurielles*. Presses Universitaires de Rennes.
- Audras, I. et Leclaire, F. (2016). Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle. Dans Krüger, A.-B., Thamin, N. et Cambrone-Lasnes, S. (Ed.). *Diversité linguistique et culturelle à l'école. Accueil des élèves et formations des acteurs*, 93-111. Paris : L'Harmattan.
- Auer, P. (2022). 'Translanguaging' or 'Doing Languages' ? Multilingual Practices and th Notion of 'Codes'. Dans MacSwann, J. (ed.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging*, 126-153. Bristol : Multilingual Matters
- Auger, N. (2004). « Comparons nos langues » Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA). CRDP Languedoc-Roussillon.
- Auger, N. (2008). « Comparons nos langues » un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. Dans Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. et Vasseur, M.-T. *Conscience du plurilinguisme*, 185-199. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Auger, N. (2019). "Allophone": trajectoires d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (70), 23-41
- Auger, N. et Sauvage, J. (2009). Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle. *Les Cahiers Pédagogiques*, 473, 42-43.
- Ausoni A. et Zeiter A.-C. (2017). Des langues inadéquates. Lire la complexité de la constitution du répertoire langagier dans la démarche biographique réflexive. *Bulletin VALS-ASLA N° Spécial, Tome 2*, 205-214.
- Auzias, C. (2009). *Choeur de femmes tsiganes*. Egrégores Editions
- Auzias, C. (1995a). Les Roms dans la guerre de l'ex-Yougoslavie. *Chimères. Revue des schizoanalyses*, 25, Tsiganes. Trans-Territorialités. 31-45.
- Auzias, C., (1995b). *Les Tsiganes ou le destin sauvage des Roms de l'Est*. Paris : Ed. Michalon.
- Azouzi, A. (2008). Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue. *Synergie Europe*, 3, 37-50.
- Backus, A. (2006). Turkish as an Immigrant Language in Europe. Dans T.K. Bhatia and W.C. Ritchie (eds.) *The handbook of bilingualism*, 689-724. Blackwell Publishing.
- Bange, P. (2006). Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères. Dans Faraco M. (dir.) *La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques*, 41-68. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Bao, D. (2020). Exploring how silence communicates. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(1), 1-13.
- Barontini, A. (2007). Valorisation des langues vivantes en France : le cas de l'arabe maghrébin. *Le français aujourd'hui*, 158, 20-27.
- Baruk, S. (2003). *Comptes pour petits et grands (Volume 1). Pour un apprentissage du nombre et de la numération fondé sur la langue et le sens*. Magnard.
- Bassano, D. (2007). Émergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. Dans Demont E. et Metz-Lutz MN. *L'acquisition du langage et ses troubles*, 13-46. Solal Editeurs.
- Batista, A. (2012). *Le développement multimodal de la communication au cours de la petite enfance: étude en contexte francophone*. Thèse, Linguistique. Université de Grenoble.

- Batista, A. et Le Normand, M.-T. (2010). Gestes, verbalisations et combinaisons bimodales dans les productions d'enfants français âgés de 18 mois à 4 ans et demi, *Lidil*, 42, 55-75.
- Batista, A., Le Normand, M.-T. et Colletta, J.-M. (2019). Rôle et évolution des combinaisons bimodales au cours de l'acquisition du langage. Données chez l'enfant francophone âgé de 18 à 42 mois. Dans Mazur-Palandre A. et Colón de Carvajal I. *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, 53-82. Grenoble : UGA Éditions.
- Bautier, E. (dir.). (2006. rééd. : 2013). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éditions de la Chronique sociale.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Beauchemin, C., Hamel, C. et Simon, P. (dir.) (2016). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. INED, coll. Grandes enquêtes.
- Beauchemin, C., Ichou, M., Simon P. et le groupe de conception de l'enquête TeO2 (2023). Trajectoires et Origines 2019-2020 (TeO2) : présentation d'une enquête sur la diversité des populations en France, *Population*, 78, 11-28.
- Beauchemin, C., Ichou, M., Simon P. et l'équipe de l'enquête TeO2 (2022). Familles immigrées : le niveau d'éducation progresse sur trois générations mais les inégalités sociales persistent. *Population et Sociétés*, 602, 1-4.
- Becker, H. (1988/2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : Editions La Découverte.
- Becker, H. (2005). Inventer chemin faisant: comment j'ai écrit Les mondes de l'art. Dans I Mercure D. (ed.), *L'analyse du social: Les modes d'explication*, 57-73. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Benazzo, S. (2009). Introduction : l'intérêt de croiser différents types d'acquisition, Acquisition et interaction en langue étrangère, Aile... Lia 1. <http://journals.openedition.org/aile/4774>
- Benazzo, S. et Morgenstern, A. (2017). Acquisition bilingue et alternance codique. Dans Morgenstern A. et Parisse C. (dir.), *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, 187-211. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Benazzo S. et Leclercq, P. (2021). Etudier l'acquisition d'une L2 : quelles démarches méthodologiques ? Dans Leclercq, P., Edmonds, A. et Sneed German, E., *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, 53-75. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur SA.
- Benazzo, S. et Watorek, M. 2021. Transcription de corpus oraux d'apprenants débutants en français L2: quelques enjeux théoriques. Dans Spreafico L., Bernini G., Valentini A. et Saturno J. (eds.) *Superare l'evanescenza del parlato. Un vademecum per il trattamento digitale di dati linguistici*, 127-165. Bergamo: Sestante.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard.
- Berghoff, R. et Bylund, E. (2023). La diversité linguistique de l'Afrique passe largement inaperçue dans la recherche sur le multilinguisme. *The conversation*. <https://theconversation.com/la-diversite-linguistique-de-lafrique-passe-largement-inapercue-dans-la-recherche-sur-le-multilinguisme-209532>
- Berman, R.A. et Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernard Py, B. et Gajo, L. (2013). Bilinguisme et plurilinguisme. Dans Simonin, J. et Wharton, S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, 71- 93. Lyon : ENS Éditions.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. Dans Kail M. et Fayol M., *L'acquisition du langage T2 : « le langage en développement. Au delà de trois ans »*, 45-82. PUF.
- Bernicot, J. (2013). « Ceux qui ne parlent pas » peuvent communiquer : la proposition théorique du modèle interactionniste. *Vie sociale* (3), 73-82.



- Bernicot, J., Hudelot, C. et Salazar-Orvig, A. (2006). Avant-propos. La reprises et ses fonctions, *La linguistique*, 42, 3-10.
- Bernicot, J., Salazar-Orvig, A. et Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, forme, fonctions et ontogenèse, *La linguistique*, 42, 29-49.
- Berthod, L. (2021). Du projet d'école à l'apprentissage en classe : adapter une démarche de lecture polyglotte. *Le français aujourd'hui*, 215, 53-61.
- Berthon, J.-F. (2000). Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines : Sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. <https://recherche-action.fr/labo-social/download/M%C3%A9thodologie/Mode%20et%20m%C3%A9thode%20sp%C3%A9cifique%20de%20la%20recherche%20en%20sciences%20humaines.pdf>
- Berthoud, A.-C. et Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Berthoud, I. et Kilcher, H. (2006). Répétition et paraphrase : étude développementale chez les enfants de 4 à 8 ans, *La linguistique*, 42, 99-113.
- Bertile, V. (2020). Les langues d'outre-mer : des langues de France ? Approche juridique. *Glottopol* (34). Les langues de France, 20 ans après, 118-131.
- Bertucci, M.-M. (2013). La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ? *Glottopol*, 21, 80-97. [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_21.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_21.html)
- Bertucci, M.-M. (2022). Propositions pour une étude de la notion de langue maternelle dans un ensemble de travaux de recherche en didactologie du français langue étrangère / français langue seconde de 1945 à 2015, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 68. <https://doi.org/10.4000/dhfles.8683>
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism : The good, the bad and the indifferent. *Bilingualism : Language and Cognition*, 2, 3-11.
- Bianquis-Gazer, J. (2009). Observation participante (technique de l'). Dans Mucchielli A. (dir.) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 218-220. Paris : Armand Colin.
- Biaux-Altmann, I. (2019). Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale, Rapport du Conseil Économique, Social et Environnemental. [https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2019/2019\\_16\\_langues\\_regionales\\_outremer.pdf](https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/2019/2019_16_langues_regionales_outremer.pdf)
- Biichlé, L. (2020). Qu'advient-il de l'arabe de France ? Mise en perspective, *Glottopol* (34), 147-160. [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_34.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_34.html)
- Billiez, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. 203-212. Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- Billiez, J. (2015). Postface. Dans Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S., MaireSandoz M.-O. (dir.) *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, 265-273. Paris : Riveneuve.
- Billiez, J. et Trimaille, C. (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société*, 98, 105-127.
- Biroth-Freyburger, S., Mary, L., et Young, A. (2018). Regards croisés sur des pratiques professionnelles dans une classe de petite section multilingue. Dans Komur-Thilloz G. et Djordjevic S. (eds.), *L'école, ses enfants et ses langues*, 147-166. Paris : Editions Orizons.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Editions Stock.
- Blanc, N. et Rivière, V. (2019). Observer la multimodalité pour (trans)former les regards et reconnaître l'activité sémiotique en éducation. Dans Rivière V. et Blanc N. *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Edition.

- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*, Editions Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. et Pallaud, B. (2001). Le recueil d'énoncés d'enfants. Enregistrements et transcription. *Recherches sur le français parlé*. Aix-en-Provence : Université de Provence,1(16), 11-37. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00283577>
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992/2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Armand Colin.
- Blanchet, P. (1996). Réflexions méthodologiques sur les enquêtes ethnosociolinguistiques (en Bretagne, en Provence, ou ailleurs...) dans *Le questionnement social, Cahiers de linguistique sociale*, (28-29), 63-70. Rouen : CNRS-SUDLA.
- Blanchet, P. (2002/2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Montréal: Éditions des archives contemporaines, 9-19.
- Blanchet, P. (2017). Effet des contextes sociolinguistiques sur les pratiques et les transmissions de plurilinguismes familiaux. *Insaniyat*, 77-78 <http://journals.openedition.org/insaniyat/17798>
- Blanchet, P. et Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 162, 49-70.
- Blanchet, P. et Rispaïl, M. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » . Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 65-69. Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- Blanchy, S. (1996). *Dictionnaire mahorais-français français-mahorais*. L'Harmattan.
- Bligh, C. et Drury, A. (2015). Perspectives on the 'silent period' for emergent bilinguals in England, *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 259-274.
- Blommaert, J. (2014). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method Nik Coupland (ed.) *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (Cambridge University Press).
- Blommaert, J. (2019). Family language planning as sociolinguistic biopower. Foreword. Dans Haque S. et Le Lièvre F.L. (dirs.) *Politique Linguistique familiale : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* . 1-7. LINCOS GmbH.
- Blommaert, J., Collins J. et Slembrouck S. (2005). Spaces of multilingualism, *Language et Communication*, 25, 197–216.
- Bloom, L. (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, L., Hood, L. et Lightbown, (1974). Imitation in language development : if, when, and why. *Cognitive Psychology*, 6, 380-420.
- Boarini, S. (2005). Collection, comparaison, concertation. Le traitement du cas, de la casuistique moderne aux conférences de consensus. Dans Passeron J.C. et Revel J. *Penser par cas*, 129–157. Paris : Editions de l'EHESS.
- Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179, 67-84.
- Boiron, V. (2018). Appropriation de scénarios langagiers oraux : effets sur les interactions et les productions langagières orales d'élèves de maternelle. *Recherches*, 68, L'oral en pratiques, 97-113.
- Boiron, V. et Kervyn, B. (2012). Ecole maternelle et recherche en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères*, 46, 131-148.
- Bonacina-Pugh, F, Da Costa Cabral, I et Huang, J (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching: Surveys and Studies*, 54(4), 439-471.

- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), 213-234.
- Bonnéry, S. (2019). Des méthodes « expérimentales » au service d'une démarche sociologique pour étudier la socialisation ? Dans Depoilly S. et Kakpo S. (dir.) *La différenciation sociale des enfants. Enquêter « sur » et « dans » les familles*, 139-164. Presses Universitaires de Vincennes.
- Bonnéry, S. et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190, 23-24.
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 337-370.
- Boulton, A., Canut, E., Guerin, E., Panisse, C. et Tyne, H. (2013). « Corpus et appropriation de L1 et L2 ». *Linx* (68-69), 9-32. <https://journals.openedition.org/linx/1475>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce qui parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans Bourdieu P. (dir.). *La misère du monde*, 903-939. Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdoux, F. (coord.) (2011). CLAN (Computerized Language Analysis) Guide dynamique. [http://colaje.scicog.fr/images/stories/PDF/Guide-CLAN\\_colaje-juin-11.pdf](http://colaje.scicog.fr/images/stories/PDF/Guide-CLAN_colaje-juin-11.pdf)
- Boutet, J. (2021a). Enquête. *Langage et société* 2021/HS1 « Dictionnaire de sociolinguistique ». Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 129-134.
- Boutet, J. (2021b). Intervention. *Langage et société* 2021/HS1 « Dictionnaire de sociolinguistique », Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 185-188.
- Boutet, J. et Heller, M. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique, *Langage et société*, 121.122.
- Bouysse V. (2021). Clés de l'amélioration de l'école maternelle. *Inspecteur aujourd'hui*, 115(1), 12-14.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle*, Rapport n°2011-108. [https://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR\\_215545.pdf](https://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf)
- Bouziri, R. (2002). Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine, *Ville-Ecole-Intégration. Enjeux*, 130.
- Bowerman, M. (1973). Structural relationships in children's utterances: syntactic or semantic? Dans Moore T. E. (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, 197-213. New York: Academic Press.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Braine, M. D. S. (1976). Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (1, Serial No. 164), 1-104.
- Brigaudiot, M. (coord.) (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. Paris : Hachette éducation.
- Brito, O. (2015). Pour une grounded theory de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole ethnographique, *Champ social*, « Spécificités », 7, 170-187.
- Brochard C., et Laforgue-Ricard E. (2002). La « kékine ». Tétine et orthophonie. *Spirale*, 23, 39-43. <https://www.cairn.info/revue-spirale-2002-3-page-39.htm>
- Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (9), Activités métalinguistiques à l'école. p 29-36; [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1994\\_num\\_9\\_1\\_2107](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2107)

- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. Armand Colin, *Carrefours de l'éducation*, 26, 67-82.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. et Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. Dans Brougère G. et Vandenbroek M. (dir.), *Repenser l'éducation du jeune enfant*, 263-284. Bruxelles : Peter Lang.
- Brown, N. R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown, N. R. (2000). Conversationnal structure and language acquisition : the role of repetition in Tzeltal. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), 197-221.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Éditions Retz.
- Bruner, J.S. (1990/2015). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Éditions Retz
- Buisson-Fenet, H. et Rey, O. (dir.) (2020). Introduction. *École et migration : un accord dissonant ?* Lyon : ENS Éditions.
- Butler, Y.G. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. Dans Bhatia T.K. et Ritchie W.C. (eds.), *The handbook of bilingualism and Multilingualism*, 109-136. 2nd edn. Malden, MA: Blackwell.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition, *Language*, 82(4), 711-733.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. Dans Robinson P. et Ellis N.C. (eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 216-236. Routledge. <https://www.unm.edu/~jbybee/downloads/Bybee2008UBGandSLA.pdf>
- Byram, M. (2011). Recherche et Prise de position. Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 41-43. Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- Cacciali, P., Maire-Sandoz, M.-O. et Simon, D.-L. (2015). Une Indienne au collège. Quand démarches de soins et didactique du plurilinguisme s'en mêlent. In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. et Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. 73-94. Riveneuve éditions.
- Cadet, L. et Pegaz-Paquet, A. (2016a). La question de l'oral. *Le français aujourd'hui*, 4, 3-8.
- Cadet, L. et Pegaz-Paquet, A. (2016b). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 195, 9-22.
- Caïra, D. (2022). *Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants: une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones*, Thèse, Université de Rouen.
- Calinon, A.-S. et Thamin, N. (2019). De la mobilité en sociolinguistique : contours, affiliations et notions connexes. In Thamin N., Ali-Bencherif M.Z., Calinon A.-S., Mahieddine A. et Ploog K. (dir), *Mobilités dans l'espace migratoire : Algérie France Canada*, 77-95. Aix-en-Provence : Presses Universitaire de Provence.
- Calvet, L.-J. (1994). Quel modèle sociolinguistique pour le Sénégal ? ou il n'y a pas que la véhiculante. *Langage et société*, 68, Le plurilinguisme au Sénégal, 89-107. [https://www.persee.fr/doc/lsoc\\_0181-4095\\_1994\\_num\\_68\\_1\\_2658](https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1994_num_68_1_2658)
- Calvet, L.-J. (2011). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Petite Bibliothèque Payot.
- Calvet, L.-J. (2016). Pratiques Des Langues En France. Oui, Mais De Quoi Parlons-nous ? *Langage et société*, 155, 39-59.

- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguismes(s). Dans Simonin J. et Wharton S. (dirs.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, 179-222. Lyon : ENS-LSH éditions.
- Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. et Vasseur, M.-T. (2008). *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Canut, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique". *Langage et société*, 93, 71-97.
- Canut, C. (2007). *Une langue sans qualité*, Limoges, Editions Lambert-Lucas.
- Canut, C. (2011). La langue romani : une fiction historique, *Langage et société*, 36, 55-80
- Canut, C., Danos, F., Him-Aquili, M. et Panis, C. (2018). *Le langage, une pratique sociale*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Canut, E. (2000). *Évolution de la syntaxe et de l'ancrage énonciatif dans des narrations d'enfants de moins de six ans. Interaction langagière entre adulte, enfant et livre*. Thèse, Sciences du Langage. Université Paris III Sorbonne Nouvelle
- Canut, E. (2004). Quelle vision de l'enfant apprenti-parleur dans les recherches en acquisition du langage ? *Traverses*, 175-202. [https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut\\_2007.pdf](https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut_2007.pdf)
- Canut, E. (2007). L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant, *CASNAV-CAREP*, IUFM Metz. [https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut\\_2007.pdf](https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut_2007.pdf)
- Canut, E. (2009a). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire, Congrès FNAME, *Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers ?* <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00524227/document>
- Canut, E. (2009b). La syntaxe: un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que. Dans Canut E. et Vertalier M. *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle: réflexions théoriques et pratiques de terrain*, 71-128. L'Harmattan.
- Canut, E. (2013). Procesos interaccionales de adquisición / aprendizaje del lenguaje y dominio de dos lenguas: implicaciones didácticas. Dans Dolz J. et Idiazabal I. (Eds), *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*, 115-146. Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Canut, E. (2019). De l'impact d'un dispositif d'« entraînement au langage » sur l'apprendre à parler des enfants de maternelle allophones. *Éducation et didactique*, 13(2).
- Canut, E. et Vertalier, M. (2010a). Des données *représentatives*... de quoi en acquisition du langage ? Constitution de données à observer et objectifs d'analyse, *Verbum* (Presses Universitaires de Nancy), 150-154.
- Canut, E. et Vertalier, M. (2010b). Etudier la complexité syntaxique chez l'enfant de moins de six ans dans une perspective interactionnelle : choix d'une méthodologie qualitative. Dans Bernicot J., Veneziano E., Musiol M. et Bert-Erboul A. (dir.), *Interactions verbales et acquisition du langage*, 239-260. L'Harmattan.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier F. et Vertalier M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy : CRDP de Lorraine.
- Canut, E., Espinosa, N., Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle, *Linx*, 68.69, 69-93. <http://linx.revues.org/1489>
- Canut, E., Husianycia, M. et Jourdain, M. (2021). Compétence des enseignants de maternelle sur le langage de l'enfant et partenariat avec les familles: des postures et une formation à réinterroger. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 74, 97-110.



- Canut, E., Husianycia, M. et Masson, C. (2021). Une linguistique impliquée en acquisition du langage ? De la question du transfert de l'expertise du chercheur au professionnel de l'éducation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 202,141-153.
- Canut, E., Masson, C. et Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette Education.
- Cappeau, P., Gadet, F. , Guerin, E. et Paternostro, R. (2011). Les incidences de quelques aspects de la transcription outillée, *Linx*, 64.65. 85-100. <http://journals.openedition.org/linx/1403>
- Cappeau, Gadet, F. (2016/2017). Quand l'œil écoute : que donnent à lire les transcriptions d'oral ?, in Jacob D., Gader F. et Lodge A., *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 9: Rapports entre langue écrite et langue parlée*. Nancy : ATILF Communication orale au CILPR de Nancy. <https://web-data.atilf.fr/ressources/cilpr2013/actes/section-9/CILPR-2013-9-Cappeau-Gadet.pdf>
- Cassagnaud, J. (2008). Le français en situation de langue minoritaire à Mayotte <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Recherche/Cassagnaud/dossier%20mayottev2.pdf>
- Cassagnaud, J. (2011). La construction identitaire à l'école : le cas de Mayotte. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, 53-65.
- Castellotti, V. (2008). Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390211/document>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Les Editions Didier.
- Castellotti, V. et Moore, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 70, 27-49.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. Dans Beacco, J.C., Chiss, J.L., Cicurel, F. et Véronique, D. 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans Molinié, M. (Dir.) *Le dessin réflexif. Eléments d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF, 45-85.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. <https://rm.coe.int/16805a1cb3>
- Castellotti, V., Lorilleux, J. et Rubio, C. (2021). Manières d'être traduisant. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 114, 11-29.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 11(3), <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/4276>
- Caubet, D. (2006). Banalisation salutaire d'une "Langue de France" : l'arabe maghrébin-darja sur la scène culturelle française. Dans Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (éd.), *Langue française et diversité linguistique*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Causa, M. et Stratilaki-Klein, S. (2022). Alternances codiques en classe (Gérer des). Dans Geiger-Jaillet, A., Fonseca Favre, M., Vaissière, S. et Verney, Y. (dir.) *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Alternances-codiques-en-classe-ge%CC%81rer-des.pdf>
- Cayet, A-S. (2020). *La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : penser en langues dans une perspective interculturelle*. Sciences de l'Homme et et de Société. Thèse, Université Sorbonne Nouvelle.

- Cayet, A-S. et Ruet, M. (2023). La réflexivité au cœur des processus de formation doctorale. Dans Molinié, M. (dir.) *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*, 89-120. L'Harmattan.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal* 53(2), 342–354.
- Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication.
- Cerquiglini, B. (2004). « Bon français » et mauvaises parlures. *Les Cahiers Pédagogiques*. 75 langues en France, et à l'école ? 423, 15-17.
- Chaker, S. (2004). Kabylie : La langue. *Encyclopédie berbère*, 26. <https://journals.openedition.org/encyclopedieberbere/208>
- Chalah, S. (2012). La langue "berbère" (kabyte) : la "norme" face à la variation. <https://revue.ummo.dz/index.php/idi/article/view/259>
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419–441.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues*. Armand Colin.
- Cherkaoui, M. (2010). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cherqui, G. et Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette
- Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Montréal: Éditions des archives contemporaines. 323-336.
- Clark, E. V. (1978). From gesture to word, On the natural history of deixis in language acquisition. Dans Bruner J.S. et Garton A. (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: C.U., 340-408.
- Clark, E. V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue française*, 118, L'acquisition du français langue maternelle, 49-60.
- Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, 42, 67-80.
- Clark, R. (1974). Performing without competence. *Journal of Child Language*, 1, 1–10.
- Clerc, S. (2014). La recherche-action : ancrages épistémologiques, méthodologiques et éthiques, Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. (2ème ed.). Montréal: Éditions des archives contemporaines. 113-121.
- Cobbinah, A., Hantgan, A., Lüpke, F., et Watson, R. (2016). Carrefour des langues, carrefour des paradigmes. Dans M. Auzanneau, M. Bento, et M. Leclère (Eds.), *Espaces, mobilités et éducation plurilingues: Éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, 9-96. Éditions des archives contemporaines.
- Collerette, P. (2009), Etudes de cas (Méthode des). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, 91-94. Paris : Armand Colin.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps langage et cognition. Liège : Pierre Mardaga Editeur.
- Colletta, J.M., Capirci, O., Cristilli, C., Goldin-Meadow, S., Guidetti, M. et Levine, S., (2010). *ANR Multimodalité - manuel de codage. Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN*. Lidilem, université de Grenoble.
- Colón de Carvajal, I. (2019). Traitement multimodal des données versus analyse multimodale des interactions : perspective de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle. Dans A. Mazur-Palandre, I. Colón de Carvajal (dirs.) *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, Université Grenoble Alpes Editions.

- Conteh, J. et Brock, A. (2010). 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2010, 1-14.
- Cortier, C. (2005). Cultures D'enseignement/Cultures D'apprentissage : Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures, *Éla. Études de linguistique appliquée*, 140, 475-489.
- Coste, D. (2005). Quelle didactique pour quels contextes ? *Enseignement du français au Japon*, 33.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris : Éditions la Découverte.
- Courthiade, M. (1989/2011). La langue romani: évolution, standardisation, unification, réforme. Dans Hagège, C. et Fodor, I. (dir.) *La réforme des langues: histoire et avenir*, 4, 87-110. Hamburg : Helmut Buske Verlag. <https://rom4india.files.wordpress.com/2018/09/la-langue-rromani-tsigane- -c3a9volution-standardisation-unification-rc3a9forme-1-preliminaires-1.pdf>
- Courthiade, M. (1995). Préface. dans Auzias C., *Les Tsiganes ou le destin sauvage des Roms de l'Est*, Paris : Ed. Michalon.
- Courthiade, M. (2008). Le rromani : une langue pauvre et nue ? In: *Hommes et Migrations*, 1275, Minorités et migrations en Bulgarie, 88-99.
- Croft, W. (2009). Syntax is more diverse, and evolutionary linguistics is already here. Dans Evans, N. et Levinson, S. (2009). *The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science Behavioral and brain sciences*, 32, 453–454.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education : Possibilities and Pitfalls*. <https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/06/Teaching-for-Cross-Language-Transfer-in-Dual-Language-Education-Possibilities-and-Pitfalls-Jim-Cummins.pdf>
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. Dans P. Juvonen et M. Källkvist (eds.) *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabrowska, E. et Lieven, E. (2005). Towards a lexically specific grammar of children's question constructions. *Cognitive Linguistics*, 16(3), 437–474.
- Daguzan, J.-F. (2009). Les relations franco-algériennes ou la perpétuelle leçon de tango, *Maghreb – Machrek*, 200, 91-99. <https://www.cairn.info/revue-maghreb-machrek-2009-2-page-91.htm>
- Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*. Calmann-Lévy.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Dall'Aglio, V. (2022). Translanguaging. Dans Geiger-Jaillet, A., Fonseca Favre, M., Vaissière, S. et Verney, Y. (dir.) *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/10/Translanguaging.pdf>
- Darmon, S. (2019). Analyser empiriquement un inobservable : comment « attrape-t-on » une disposition ? Dans Depoilly S. et Kakpo S. (dir.) *La différenciation sociale des enfants. Enquête « sur » et « dans » les familles*. 109-137. Presses Universitaires de Vincennes.
- De Almeida, L., Ferré, S., Morin, E., Prévost, dos Santos, C., Tuller, L. et Zebib, R. (2016). L'identification d'enfants bilingues avec Trouble Spécifique du Langage en France. *SHS Web of Conferences*, 27 (1000S). EDP Sciences.
- De Houwer, A. (2019). Développement du langage chez le jeune enfant plurilingue. Dans Kern S. (dir.), *Le développement du langage chez le jeune enfant*, 175-200. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press.



- De Pontonx, S., Leroy-Collombel, M., Masson, C. et Morgenstern, A. (2017). Transmission et élaboration du langage dans le dialogue, In A. Morgenstern et C. Parisse (dir.), *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, 27-40. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- De Weck, G. et Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus* (19), <http://journals.openedition.org/corpus/4173>
- Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques aux corpus oraux: un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 35-56. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-31-3-1.pdf>
- DeKeyser, R. (2014). The philosophy of science and the social-cognitive dichotomy in research in language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 365-368. Cambridge University Press.
- Delamotte-Legrand, R. et Penloup, M.-C., (2010). De quelques connaissances ignorées du langage enfantin. Dans C. Gruaz et C. Jacquet-Pfau (dir). *Autour du mot : pratiques et compétences. Séminaire du centre du français moderne*, 2, 131-152. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- Depoilly, S. et Kakpo, S. (2019). *La différenciation sociale des enfants. Enquêter « sur » et « dans » les familles*. Presses Universitaires de Vincennes.
- Deprez-de Heredia, C. et Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 45(4), 297-304. [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1991\\_num\\_44\\_4\\_1985](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1985)
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris : Didier.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7). <http://journals.openedition.org/aile/4919>
- Deprez, C. (2011). Le message politique et social des entretiens. Le singulier, le collectif et l'événement : retour sur les porte-paroles. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* 189-201. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Deprez, C. (2021a). Langues en migration. *Langage et société*, HS1, Dictionnaire de sociolinguistique, 205-209. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Deprez, C. (2021b). Transmission des langues. *Langage et société*, HS1, Dictionnaire de sociolinguistique, 323-326. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Deprez, C., Varro G. et Collet B. (2014). Introduction, *Langage et société*, Familles plurilingues dans le monde, (147), 7-22.
- Deschoux, C.-A. et Brauchli, B. (2010). Arrêt sur la traduction d'albums pour enfants en contexte scolaire, *Plate-forme internet sur la littérature*. [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch)
- Deschoux, C.-A. et Perregaux, C. (2011). Et si la classe faisait circuler des écrits plurilingues au-delà d'elle-même ? *Plate-forme internet sur la littérature*. [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch)
- Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon : katakana, rōmaji et orthographe française, *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 19-35.
- Devereux, G. (1967/2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Diallo, I. (2012). Les TIC au service de l'harmonisation du peul. *Alsic*, 15(3). <http://journals.openedition.org/alsic/2558>
- Diessel, H. (2012). Construction grammar and first language acquisition. In Trousdale G. and Hoffmann T. (eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford : Oxford University Press.
- Diessel, H. (2017). Usage-based linguistics. In Aronoff M. (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press.

- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regards épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Dister, A. et Simon, A. C. (2008). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. *Arena Romanistica*, 1(1), 54-79.
- Djordjević Léonard, K. (2016). La guerre au-delà des langues : ex-Yougoslavie (1991-1999) et Tadjikistan (1992-1997). *Lengas*, (80). <http://journals.openedition.org/lengas/1176>
- Djordjevic. S. (2019). *Les parcours d'appropriation du français en contexte scolaire par de jeunes enfants descendants de migrants peu parleurs de la langue de l'école*. Thèse, Linguistique. Université de Haute Alsace - Mulhouse.
- Dodane, C., Martel, K., Yamaguchi, N. et Morgenstern, A. (2017). Émergence des premiers mots. Dans A. Morgenstern et C. Parisse (dir.), *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, 41-58. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle,.
- Domp martin-Normand, C. (2011). Eveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre*, (2), 162-168.
- Doyon, D. et Fisher, C. (dir.). (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doytcheva, M. (2018). Diversité et “ super-diversité ” dans les arènes académiques : pour une approche critique. *Sociétés Plurielles*, Presses de l'INALCO, Épistémologies du pluriel. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692617/document>
- Draghici, C.C. (2019). *Portraits d'enfants de migrants à l'école maternelle: Développement des répertoires de pratiques des jeunes enfants dans différents contextes linguistiques et culturels*. Thèse, Education. Université Paris-Nord.
- Dramé, F. (2022). *Ajar-Paris*. Paris : Editions Plon.
- Dureysseix, F. (2022). Littératie en français et inclusion des langues des élèves à Mayotte : outils pour la formation des enseignants du premier degré, *Repères* (65). <http://journals.openedition.org/reperes/5034>
- Edmonds, A. (2020). *L'acquisition d'une langue seconde : éclairages lexical et variationniste et réflexions méthodologiques*. HDR. Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- Edwards, John. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. Dans Bhatia T.K. et Ritchie W.C. (eds.), *The handbook of bilingualism and Multilingualism*, 5–25. 2nd edn. Malden, MA: Blackwell.
- Efoui, K. (2023). *Une magie ordinaire*. Éditions du Seuil.
- Eisenclas, S. A. et Schalley, A. C. (2020). « Making sense of “home language” and related concepts ». Schalley A. C. et Eisenclas S. A. (Ed.). *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. 17-37. De Gruyter Mouton.
- Ellis, N. C. (2001). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In Doughty C.J. et Long M.L. (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. 63-103. Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, 1–13. Springer Science+Business Media LLC.
- Ellis, N. C. (2014). Cognitive and social language use. In Hulstijn J. H., Young R. F., Ortega L., and al., Bridging the gap. Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching, *Studies in Second Language Acquisition*, (36). Cambridge University Press, 397-402.
- Ennasiri, A. (2022). L'arabe maghrébin, une langue de France : sa transmission familiale et son enseignement. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/11090>

- Espinosa, N. (2021). Faut-il (encore) changer les programmes de l'école maternelle ? *Inspecteur aujourd'hui*, 115(1), 12-14.
- Evans, N. et Levinson, S. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, (32), 429–492.
- Faghiri, P. et Samvelian, P. (2019). Le Persan (farsi). *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/PERSAN.24.06.19.pdf>
- Faty, E.H.A.A. (2014). Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique. *Mots. Les langages du politique* (106). 13-26 <http://journals.openedition.org/mots/21747>
- Faty, E.H.A.A. (2015). La « haalpularisation » ou la mise en discours de la culture et de la langue pulaar au Sénégal. *Cahiers d'études africaines* (217).
- Favret-Saada, J. (1990). Etre affecté. *Gradhiva: Revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie*, 8, 3-9.
- Félix, C., Amigues, R. et Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. Dans Numa-Bogage, L., Marcel, J. F. et Chaussecourte, P. (coord.) *Recherches en éducation*, 19, De l'observation des pratiques enseignantes. <http://www.recherches-en-education.net/spi.php?article175>
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>
- Flahaux, M-L. ; Beauchemin, C. ; Schoumaker, B. (2010). Partir, revenir : tendance et facteurs des migrations africaines intra et extra-continentales. *MAFE Working Paper*, 7(24). <http://hdl.handle.net/2078.1/79029>
- Fleury Graff, T., Marie, A. et Fernandez, J. (2021). Réfugiés afghans : une nécessaire mise au point sur le droit d'asile en France. *The conversation*. <https://theconversation.com/amp/refugies-afghans-une-necessaire-mise-au-point-sur-le-droit-dasile-en-france-166532>
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- François, F. (1990). Dialogues, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. Dans F. François, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, C. et Paris, A.H. (2004). School Engagement: potential of the concept State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gadet, F. (2003). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. *Texto !* Juin-septembre 2003. [http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet\\_Principes.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html)
- Gadet, F. (2021a). Corpus, *Langage et société*, HS1, Dictionnaire de sociolinguistique, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 73-79.
- Gadet, F. (2021b). Langue, *Langage et société*, HS1, Dictionnaire de sociolinguistique, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 189-195.
- Gadet, F. et Varro, G. (2006). Le "Scandale" du bilinguisme. *Langage et société*, 116, 9-28.
- Gajo, L. et Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*. 71(4), 471-499.
- Gajo, L., Koch, et Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64/1996, 61-86.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx* (49). <http://linx.revues.org/562>
- Galligani, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Les Cahiers du GEPE*. Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français, 4, Strasbourg (Presses universitaires de Strasbourg). <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=439>

- Ganaye, J. (2021). Corpus ESLO-Enfants : de sa création aux premiers résultats », *Corpus*, (22). <https://journals.openedition.org/corpus/6161>
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère - Le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette Education.
- Gaonac'h, D. et Macaire, D. (2019). *Des langues à l'école dès le plus jeune âge...* Conférence de consensus CNETCO. [http://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409\\_Gaonach-Macaire.pdf](http://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Gaonach-Macaire.pdf)
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui* 4195). 107-118.
- Garcia, A. (2015). Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École. *Éducation et socialisation* (37). <http://journals.openedition.org/edso/1191>
- García, O. (2009a). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty and M. Panda (eds.) *Social Justice through Multilingual Education*. 140-158. Multilingual Matters.
- García, O. (2009b). Emergent Bilinguals and TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) : What's in a name ? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.
- García, O. (2011). The translanguaging of Latino kindergarteners. In K. Potowski and J. Rothman (Eds.). *Bilingual Youth: Spanish in English-Speaking Societies*, 33-55. John Benjamins Publishing Company.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants : the role of translanguaging and language teachers. *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe, <https://rm.coe.int/the-linguistic-integration-of-adult-migrants-lessons-from-research-l-i/168070a67f>
- García, O. et Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students. Learning from classrooms moments*. New York : Routledge.
- García, O. et Lin, A.M.Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In O. Garcia, A.M.Y. Lin et S. May. *Bilingual and Multilingual Education*, 117-130. Palgrave-MacMillan.
- García, O., Kleifgen, J.-A. et Falchi, L. (2008). From English Language Learners to emergent bilinguals. *Equity Matters: Research Review*, (1). <https://ofeliagarcia.org.files.wordpress.com/2011/02/ell-to-eb.pdf>
- Garde, P. (2004). Les langues dans l'espace ex-yougoslave. *Méditerranée*, 103(3-4) Transitions balkaniques. 21-29. [https://www.persee.fr/doc/medit\\_0025-8296\\_2004\\_num\\_103\\_3\\_3363](https://www.persee.fr/doc/medit_0025-8296_2004_num_103_3_3363)
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF.
- Garo, M. (2002). La langue rromani au coeur du processus d'affirmation de la nation rrom, *Hérodote*, 2002/2 N°105, 154-165, <https://www.cairn.info/revue-herodote-2002-2-page-154.htm>
- Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C. et Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35-39. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2017-4-page-35.htm>
- Geiger-Jaillet, M. (2022). Bi-plurilinguisme. Dans Geiger-Jaillet, A., Fonseca Favre, M., Vaissière, S. et Verney, Y. (dir.) *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Bi-plurilinguisme.pdf>
- Genesee, F. (1989/2000). Early bilingual language development: one language or two? In Li Wei (dir.) *The bilingualism reader*, 306-321. London Routledge.
- Genesee, F. (2002). Rethinking bilingual acquisition. In Dewaele, J.-M., Housen A. et Li Wei (eds.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles: Festschrift in Honour of Hugo Baetens-Beardsmore*, 158-182). Clevedon : Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2008). Early dual language learning. *Zero to Three*, 29(1), 17-23. <https://www.utoledo.edu/education/grants/great-start-for-higher-education/docs/Genesee-1.pdf>

- Genesee, F. (2010). Dual language development in preschool children. In E. E. Garcia Young, C. Frede (Eds.) *English language learners*, 59-79. New York : Teachers College Press.
- Gentil, G. (2019). Translanguaging and multilingual academic literacies: How do we translate these into French? Pour en faire quoi ? (et pourquoi s'en faire ?). In N. Slavkov et J. Séror (eds), *Cahiers de l'ILOB*, 10, 3–41.
- Ghimenton, A. (2008). *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : étude de la fréquence d'usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales*. Thèse, Linguistique, Université de Grenoble.
- Ghimenton, A. et Wharton, S. (2013). Acquisition, Développement plurilingue. Dans Simonin J. et Wharton S. (dirs.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, 19-42. Lyon : ENS-LSH éditions.
- Gila-Kochanowski (de), V. (1994). *Parlons tsigane. Histoire, culture et langue du peuple tsigane*. L'Harmattan.
- Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et sociétés*, 34, 5-21.
- Gjeloshaj Hysaj, K. (2017). Kosovo: l'émigration, compte tenu de la situation, se poursuit, *Outre-Terre*, 52, 139-149. <https://www.cairn.info/revue-outre-terre2-2017-3-page-139.htm>
- Glaser, B.G. et Strauss, A.A. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Armand Colin.
- Gobin, H. (2006). *Les Roms du Kosovo : victimes oubliées de la guerre des Balkans*. Mémoire de fin d'études, IEP Université Lyon 2.
- Goï, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Les cahiers VEI. Tours : CRD.
- Goï, C. (2014). Les langues de l'école, les langues et l'école – tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité*, 176, 33-38.
- Goï, C. (2016). Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle. Dans Krüger A.-B., Thamin N. et Cambrone-Lasnes S. (dir.) *Diversité linguistique et culturelle à l'école*, 191-209. Paris : L'Harmattan.
- Goï, C. et Bruggeman, D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Eduscol. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference\\_Goi\\_Bruggeman\\_263016.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf)
- Gold R.L., (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36, 3, 217-223.
- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8). <http://aile.revues.org/1224>
- Gombert, J.-E. (2018). Niveaux de contrôle cognitif lors des apprentissages linguistiques scolaires. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15-1. <http://journals.openedition.org/rdlc/2727>
- Gort, M. et Sembiant, S.F. (2015). Navigating Hybridized Language Learning Spaces Through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers' Linguaging Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9:1, 7-25.
- Granfeldt, J. (2016). Rôle de l'âge, de l'input et de la L1 dans le développement du français par des enfants L2. *Revue française de linguistique appliquée*, 21, 33-48.
- Greco, L. (2021). Contexte. *Langage et société*, HS1, Dictionnaire de sociolinguistique, 65-68. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50.



- Guillemette, F. et Luckerhoff, J., (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches Qualitatives*, 8(2), 4-21.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66(6) (Part 2), 137-153.
- Guyon, R. (2009). Scolarisation des enfants roms du Kosovo. *Diversité*, 159, Roms, Tsiganes, Gens du voyage, 93-97.
- Guyon, R. et Neziri, N., (2011). De Mitrovica à Troyes : l'itinéraire de Nedzmedin Neziri, président de l'URYD. *Géocarrefour* 86(1). <http://journals.openedition.org/geocarrefour/8269>
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.
- Hakimov, N. et Backus, A. (2021). Usage-Based Contact Linguistics: Effects of Frequency and Similarity in Language Contact. *Journal of Language Contact*, 13(3), 459-481.
- Halliday, M.A. K. (1991/2007). The notion of « context » in language education. In *Language and education* (Collected works of M.A. K. Halliday 9), 269-290. London : Ed. Jonathan Webster.
- Hamers, J. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and social psychology*, 23(1), 70-98.
- Hamers, J. F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In Prudent L.F., Tupin F. et Wharton E. (Eds.) *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, 271-292. Ed. Peter Lang.
- Hamidi, C. (2012). De quoi un cas est-il le cas ? Penser les cas limites. *Politix*, 100, 85-98.
- Hamurcu-Süverdem, B. et Akinci, M.-A. (2016). Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, 21, 81-93.
- Hamurcu-Süverdem, B., (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*. Thèse, Sciences du langage, Université de Rouen.
- Haque, S. (2012). Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales. Thèse Université de Grenoble.
- Haque, S. et Lelièvre, F. (2020), Questionnements méthodologiques et notionnels concernant les politiques linguistiques familiales chez des familles transnationales marocaines et indiennes : une étude comparative, *Mélanges CRAPEL*, 43-54.
- Harf, A., Skandrani, S., Sibeoni J., Revah-Levy, A. et Moro, M.-R. (2012). L'enfant adopté à l'étranger, entre langue maternelle et langue d'adoption, *Psychiatrie de l'enfant*, LV, 1, 315-338.
- Harklau, L. (2011). Approaches and Methods in Recent Qualitative Research, In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Vol. II, Routledge, 75-189.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *French Language Studies* 2, 159-183.
- Hartmann, S. und Quick, A. E. 2021, "Und das da go to school" Bilingualer Sprachwerb und Phänomene mehrsprachigen Sprechens. *Der Deutschunterricht*, 5, 27-36.
- Haspelmath, M. (2001). The European linguistic area: Standard Average European, in M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher and W. Raible (Eds) *Language typology and language universals ; an international handbook*, 1492-1510. Berlin : Mouton De Gruyter.
- Heinschink, M. et Krasa, D. (2010) *Guide de conversation rromani*. Paris : Assimil, Langues de poche.
- Hellwig, Birgit, (2019). Linguistic diversity, language documentation and psycholinguistics: The role of stimuli. In Lahaussais, A. et Vuillermet, M. (eds.), *Methodological Tools for Linguistic Description and Typology*, Language Documentation et Conservation SP 16. 5-30. University of Hawai'i Press.

- Hélot, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? In Hélot, C., Hoffmann, E. et Scheidhauer, M.-L. (eds.) *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, 185-206. Francfort : Peter Lang.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hélot, C. (2013) . Le développement langagier du jeune enfant en contexte bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? Dans Hélot C. et Rubio M.-N. (dir). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. 41-59. Toulouse : Éditions Erès.
- Hennecke, I. (2018). Petits corpus oraux bilingues et plurilingues – enjeux théoriques et méthodologiques, *Corpus* (18). <http://journals.openedition.org/corpus/3451>
- Henrich, J, Heine, SJ, Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61–83.
- Héran, F., Filhon, A. et Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Population et sociétés*, 376.
- Hickman, M., (2000). Le développement de l'organisation discursive. Dans Kail M. et Fayol M., *L'acquisition du langage T2 : « le langage en développement. Au delà de trois ans »*, 83- 115, PUF.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 33(2). <https://journals.openedition.org/apliut/4385?lang=fr>
- Hilton, H. (2021). Panorama historique de la recherche en acquisition des langues. Dans Leclercq P., Edmonds A. et Sneed German E., *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, 19-34. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur SA.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape langage development, *Developmental Review* 26, 55-58.
- Hudelot, C. (1993). Du noviciat de l'expert. Etayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant. *Cahiers de linguistique sociale*, 23, 51-83.
- Hudelot, C. et Vasseur, M.-T.(1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2 ? *CALAP* 15, 109-135.
- Hurtig-Delattre, C. (2015). Les entretiens individuels enseignants-parents, un dispositif institutionnalisé. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/les-entretiens-enseignant-parent-s-un-dispositif-institutionnalise>
- Hurtig-Delattre, C. (2020). Vous avez dit « co-éducation? » *Les Cahiers Pédagogiques*, 3 décembre 2020. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/vous-avez-dit-coeducation/>
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. PUF.
- Ichou, M. (2020). Les enfants d'immigrés à l'école : inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur. Dans Buisson-Fenet H. et Rey O. (dir.) *École et migration : un accord dissonant ?* 23-31. Lyon : ENS Éditions.
- INSEE (2021). *L'essentiel sur Mayotte* (4/10/2021) <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4632225>
- Jisa H. (2003). L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain*, 40,115-132.
- Jisa, H. et Richaud, F., (1994.) Quelques sources de variation chez les enfants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 4, 7-51. <http://journals.openedition.org/aile/1251>
- Kabiri-Dautricourt, F. (2006/2017). *Persan express. Guide de conversation pour voyager en Iran*. Editions du Dauphin.
- Kail, M. (1983). L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues. *L'année psychologique*, 83(1), 225-258.

- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kateb, K. (2012). Bilan et perspectives des migrations algériennes. *Hommes et migrations* (1298), 6-21. <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/1568>
- Kaufmann, J.-Cl. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kern, S. (2019). Des premiers mots à l'émergence de la grammaire. Dans Kern, S. (dir.) *Le développement du langage chez le jeune enfant*. 85-111. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Kervella-Mansaré, Y. (2017). Les Peuls : un peuple en réseau. Dans Gauvard, C. *Appartenances et pratiques des réseaux*. 180-190. Paris : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques. <http://books.openedition.org/cths/2510>
- Kervran, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 38, 27-35.
- Kervran, M. (coord.) (2013). *Les langues du monde au quotidien : cycle 1*. CRDP de Bretagne, SCEREN-CND.
- Kervyn, B., Miguel Addisu, V. et Penloup, M.-C. (2022). Élèves plurilingues en classes ordinaires : dynamiques, ressources et défis pour la didactique du français. *Repères*, (65). <http://journals.openedition.org/reperes/4969>
- Khomsî, A. (1982). Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française*, 54, Langue maternelle et communauté linguistique, 93-107.
- Kidd, E. et Donnelly, S. (2020). Individual differences in first language acquisition. *Annual Review of Linguistics*, 6, 319-340.
- Kleiber, G. 2006. Sémiotique de l'interjection. *Langages*, 161, 10-23.
- Knittel, M. L. (2019). Le Turc. *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/TURC%2024.06.19.pdf>
- Komur-Thillo, G. et Djordjevic, S. (dir.) (2018). *L'école, ses enfants et ses langues*. Orizons
- Köpke, B. (2021). De l'acquisition d'une langue seconde au bilinguisme : une question d'âge ? Dans Leclercq, P., Edmonds A. et Sneed German E., *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur SA. 261-272.
- Krasa, D. et Quitout, M. (2011 ). Guide de conversation arabe algérien. Assimil.
- Krashen S.D., Long M.A. and Scarcella R.C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Krashen, S.D., Long, A.A. et Scarcella R.C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition ; *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Krulić, J. (2015). Les guerres dans l'ancienne Yougoslavie et les mouvements de réfugiés, *Migrations Société*, 158, 93-108. <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2015-2-page-93.htm>
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical and Microethical Perspectives in Situated Research *The Modern Language Journal*, 92, iv, 503-518.
- Labat, S, (2012). Les binationaux franco-algériens : un nouveau rapport entre nationalité et territorialité. *Critique internationale*, 56, 77-94. <https://www.cairn.info/revue-critique-internationale-2012-3-page-77.htm>
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1, 97-120.
- Labrell, F. (2005). Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? *Revue française de pédagogie*, 151, 17-28.



- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de son développement et de ses apprentissages à l'éducation préscolaire : une recension des écrits, *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*, 12(1), 62-70.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil/ Gallimard.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Lib. Arthème Fayard/Pluriel.
- Lahire, B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Editions du Seuil.
- Lahrouchi, M. (2019). Arabe marocain : grammaire. Propriétés contrastives arabe marocain / français. *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/node/8>
- Lahrouchi, M. et Zribi-Hertz, A. (2019). Le berbère (amazigh). *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. [https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/BERBERE.24.06.19%20copie\\_0.pdf](https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/BERBERE.24.06.19%20copie_0.pdf)
- Lambert, (2021). Socialisation langagière. *Langage et société*, HS1, Dictionnaire de sociolinguistique, 311-314. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Laplantine, F. (1996/2015). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- Lapostolle, G. et Mabilon-Bonfils, B. (2010). *Fiches de sciences de l'éducation*. Paris : Editions Ellipses.
- Laroussi, F. (2016). Pour quand une éducation plurilingue à Mayotte ? Dans Hélot, C. et Erfurt, J. *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. 130-144. Ed. Lambert-Lucas.
- Lasne, A. (2017). Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 39, 291-306.
- Lasne, A. Thamin, N. et Krüger, A.-B. (2019). Etablir une relation co-éducative : l'importance pour les enseignants de connaître le rapport à l'école et aux langues des parents migrants. Dans *Actes du colloque « Les défis de la co-éducation ». Acteurs publics, praticiens et scientifiques : vers quelles alliances éducatives locales ?* (36-44). Université de Bourgogne Franche-Comté, IUT de Belfort-Montbéliard.
- Latimier, E. (2020). *On serait habitués on le ferait comme tout le monde. Les dimensions sociolangagières des dispositifs scolaires destinés aux jeunes Voyageurs*. Thèse. Université Paris Descartes.
- Launey, M. (2011). Que faire d'intelligent avec les langues maternelles ? Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, 277-296.
- Launey, M. (2014). De la typologie linguistique à sa déclinaison didactique : pour la maîtrise du langage et de la langue française par l'aide au bilinguisme, en particulier dans les Outre-mer français. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/Launey.2014.FLS.pdf>
- Launey, M. (2023). *La République et les langues*. Paris : Editions Raisons d'agir.
- Le Normand, M.-T. (2019). Les prérequis du langage. Dans Kern S. (dir). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. 53-66. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Le Normand, M.T., Moreno-Torres, I., Parisse, C., et Dellatolas, G. (2013). How do children develop early grammar and build multiword utterances ? A corpus study of French children aged 2 to 4. *Child Development*, 84(2), 647-661.
- Lê, J., Simon, P. et Coulmont, B. (2022), La diversité des origines et la mixité des unions progressent au fil des générations. *Insee Première*, 1910, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6468640>
- Leclaire, F. et Lemattre, B. (2015). Dépasser les frontières pour re-tisser les liens : l'éveil aux langues en contexte thérapeutique. In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. et Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. 45-72. Riveneuve éditions.

- Leclerc, J. (2020). Sénégal. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 26 nov. 2020, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal.htm>
- Leclerc, J. (2021a). Kosovo. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 27 déc. 2021, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/Kosovo.htm>
- Leclerc, J. (2021b). Les langues slaves. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 04 févr. 2021, [https://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/langues\\_slaves.htm](https://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/langues_slaves.htm)
- Leclerc, J. (2021c). Algérie. (2) Données historiques et conséquences linguistiques. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 27 juil. 2021, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-2Histoire.htm>
- Leclerc, J. (2022a). Afghanistan. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 16 août 2022, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/afghanistan.htm>
- Leclerc, J. (2022b). Algérie. (1) Situation géographique et linguistique. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 22 avr. 2022, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm>
- Leclerc, J. (2022c). France. Situation géopolitique et démolinguistique. Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 2 mars 2022, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/france-1demo.htm>
- Leclercq, P. et Benazzo, S. (2021). La relativité linguistique et l'acquisition du langage. Dans Leclercq, P. Edmonds A. et Sneed-German E. (éds.) *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. 33-51. Louvain-la-neuve : De Boeck.
- Leconte, F. (2000). Récits enfantins en situation de contacts de langues et de culture. In *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, (21), 79-93.
- Leconte, F. (2001). Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine. *Langage et société*, 98, 77-103.
- Leconte, F. (2011a). Cultures d'apprentissage : quels éclairages pour Mayotte ? In Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.) *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, 297-308.
- Leconte, F. (2011b). *Appropriation des langues et construction des identités en contextes plurilingues et pluriculturels*. Habilitation à diriger des recherches (Vol. 1). Université de Rouen.
- Leconte, F. (2016). *Contacts de langues, contacts de normes.... Espace, mobilités et éducation plurilingue*. <https://hal.science/hal-01895832/document>
- Leconte, F. et Mortamet, C. (2008). Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents allogolottes, *Glottopol* (11), 54-69.
- Lederer, M. (2002). Correspondances et équivalences - Faits de langue et de discours en traduction, Israël F. (dir) *Altérité, identité, équivalence*, Minard lettres Modernes, 17-34.
- Léglise, I., (2018). Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues. Dans Auzanneau, M. et Greco, L., *Dessiner les frontières*, ENS Editions, 143-169.
- Lenart, E. et Leclercq, P. (2021). L'acquisition de la compétence discursive et l'organisation informationnelle. Dans Leclercq, P., Edmonds A. et Sneed German E., *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur SA. 195-210.
- Lentin, L. (1974) *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?* Les Editions ESF.
- Lentin, L. (1998/2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. ESF Editeur.
- Lentin, L. (dir.) (1988). *Recherches sur l'acquisition du langage – volume 2*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

- Leroy-Collombel, M. et Morgenstern, A. (2017). Les « erreurs » et les inventions : traces du travail de l'enfant. Dans A. Morgenstern et C. Parisse (dir.), *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, 85-99. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Leroy, S., Parisse, C. et Maillart, C. (2009). Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral: une approche constructiviste. *Rééducation Orthophonique* 238, 21-45.
- Lessault, D. et Flahaux, M.-L. (2013). Regards statistiques sur l'histoire de l'émigration internationale au Sénégal. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(4), 59-88. <https://journals.openedition.org/remi/6640>
- Levet, D., Soare, E. et Zribi-Hertz, A.B. (2021). *Français et langues du monde: comparaison et apprentissage*. Hachette
- Levinson, S. C. (2012). The Original Sin of Cognitive Science, *Topics in Cognitive Science* 4, 396–403.
- Li Wei, (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language, *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- Lieven, E. (2008). Building Language Competence in First Language Acquisition. *European Review*, 16, 445-456. [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S1062798708000380](http://journals.cambridge.org/abstract_S1062798708000380)
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J. et Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30, 333–370.
- Lieven, E., et Stoll, S. (2010). Language. In M. Bornstein (Ed.), *The handbook of cross-cultural developmental science*, 143–160. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lieven, E., Pine, J. et Dresner Barnes, H. (1992). Individual differences in early vocabulary development. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.
- Lieven, E., Salomo, D. et Tomasello, M. (2009). Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. *Cognitive Linguistics*, 20(3), 481–507.
- Lieven, E.V.M. et Pine, J.M. (1993). Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (2). <http://aile.revues.org/4872>
- Lodge, R.A. (1993/1997). *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*. Fayard.
- Lüdi, G. et Py, B. (1986/2013). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lüpke, F. (2016). Uncovering Small-Scale Multilingualism. *Critical Multilingualism Studies* 4(2), 35-74.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : Changer les pratiques et pratiquer le changement. In Molinié, M. (Dir.) (Éd.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : Enjeux de formation par la recherche action*. 113-124. Encrege Ed.
- MacDougall, I. (2020). *Making sense of a changing world. An ethnographic study of a class of young emergent bilingual children*. Goldsmiths, University of London
- MacWhinney, B. (2000/ 3rd Edition. 2018a). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Vol. 1: The CHAT Transcription Format*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates McWhinney
- MacWhinney, B. (2000/ 3rd Edition. 2018b). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Vol. 2: The CLAN Program*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates McWhinney
- MacWhinney, B. (2005). « Extending the competition model ». *International Journal of Bilingualism*, 9(7), 69-84.
- Madi, H. (2011). La diversité des langues à Mayotte et les problèmes scolaires consécutifs. Dans Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, 121-128.
- Malbert, T. (2018). Familles et écoles à Mayotte : entre tradition musulmane et rapport à la laïcité. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 5(2), 53-64.
- Maley, W. (2011). Afghanistan : éclairage historique et géographique. *Revue internationale de la Croix-Rouge*, 93(1), 31-50.

- Malherbe, M. (1983). *Les langages de l'humanité, une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris : Editions Seghers.
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 38, 75-92.
- Martel, K. et Dodane, C. (2017). Combiner ses premiers mots : l'entrée dans la syntaxe. Dans A. Morgenstern, et C. Parisse (dir.), *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, 59-84. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Martigne-Lucas, M. (Dir.) (2019). *Nisusoma shimaoré. J'apprends le shimaoré*. CASNAV de la Réunion. [https://medias.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Formation/Sensibilisation\\_aux\\_langues\\_indianoceaniques/NISUSOMA\\_SHIMAORE.pdf](https://medias.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Formation/Sensibilisation_aux_langues_indianoceaniques/NISUSOMA_SHIMAORE.pdf)
- Martinot, C. (2000a). Présentation acquisition et reformulation. *Langages*, 34(140). Acquisition et reformulation, 3-8. [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2000\\_num\\_34\\_140\\_2387](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2000_num_34_140_2387)
- Martinot, C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition la reformulation : du concept descriptif au concept explicatif . *Langage et société*, 104, 147-151.
- Mary, L. et Young, A. (2017). From Silencing to Translanguaging: Turning the Tide to Support Emergent Bilinguals from Home to Pre-school. Dans Paulrud, BA. Rosen, J. Straszer B. et Wedin, A. (eds.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*, 108-129. Bristol: Multilingual Matters.
- Masson, C., Da Silva Genest, C., Canut, E. et Caët, S. (2021). Usages des corpus oraux pour l'étude de l'acquisition du français langue maternelle. Dans Benzitoun C. et Rebuschi M. (Eds), *Les corpus en sciences humaines et sociales*, 15-48. Nancy : Collection MSHL.
- Matthey, M. (2017). La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées. Éléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique. *Insaniyat*, 77-78 <https://journals.openedition.org/insaniyat/17827>
- Maturafi, L. (2019). *Le français et le shimaoré à Mayotte : influences réciproques*. Thèse. Sciences du langage. Université de Montpellier.
- McWilliam, R. A. et Casey ,A. M. (2008). Engagement of every child in the preschool classroom. Paul H. Brookes Pub. Co.
- Meisel, J. M. (2009). Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme : effets sur le développement grammatical. Dans Kail, M., Fayol M. et Hickmann M. (dir.). *Apprentissage des langues*. Paris : CNRS Éditions, 245-272.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives*, Hors-série, 15, 435- 452.
- Mermet, R. (2009). Statuts des Roms originaires de l'ex-Yougoslavie. *Diversité*, 159, *Roms, Tsiganes, Gens du voyage*, 197-199.
- Merriam, S. B. (1998). Case studies as qualitative research. In S. B. Merriam, *Qualitative research and case study applications in education*, 26-43.
- Messaoudi, A. (2013). L'arabe à l'école, une langue mal-aimée, *Plein droit*, 98, 12-15.
- Miguel Addisu, V. (2020b). *Situations plurilingues : parcours sociolinguistique et didactique. Vers une didactique inclusive du français*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Rouen).
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Millet, A. et Estève, I. (2010). Transcrire et annoter la multimodalité : quand les productions des enfants sourds ré-interrogent les outils d'analyse, *Lidil* (42). <https://journals.openedition.org/lidil/3062?file=1>
- Mohamadou, A. et Déme, O. M. (2019). Le peul. *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/PEUL.24.06.19.pdf>

- Mohamadou, A., Déme, O. M. et Jatteau, A. (2017). Phonologie du Peul. [https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/phono\\_peul\\_0.pdf](https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/phono_peul_0.pdf)
- Mohamed-Soyir, K. et Zribi-Hertz, A. (2019). Le comorien (shikomori). *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/COMORIEN.24.06.19.pdf>
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Montréal: Éditions des archives contemporaines. 144-155.
- Molinié, M. (Dir.) (2009). *Le Dessin Réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF. Université de Cergy-Pontoise.
- Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. Dans Bilger, M. (coord.) *Données orales. Les enjeux de la transcription*. Perpignan, presses universitaires de Perpignan 78-110.
- Monsutti, A. (2009). Itinérances transnationales : un éclairage sur les réseaux migratoires afghans *Critique internationale* 44. 83-104. Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/revue-critique-internationale-2009-3-page-83.htm>
- Montclair, A. (2009). Le fond – le nœud ? - du problème. *Diversité, 159. Roms, Tsiganes, Gens du voyage*, 21-27.
- Montmasson-Michel, F. (2018). *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée*. Thèse, Université de Poitiers.
- Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-3. <http://journals.openedition.org/rdlc/9663>
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école AILE.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 95-121. <https://journals.openedition.org/aile/4912>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.
- Moore, D. (2020). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *OLBI Working Papers*, 10, 43-64.
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Morgenstern, A. (2011). Langage de l'enfant et étayage de l'adulte: éclosion, replication et écart, *Acquisition et didactique des langues*, 105-127. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Morgenstern, A. (2014). Children's multimodal language development. Dans C. Fäcke (dir.), *Manual of Language Acquisition*, Berlin-Boston : De Gruyter, 123-142.
- Morgenstern, A. (2019). Le développement multimodal du langage de l'enfant : des premiers bourgeons aux constructions multimodales. Dans A. Mazur-Palandre et I. Colón de Carvajal Isabel. *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble : UGA Éditions, 27-52.
- Morgenstern, A. et Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans, *Corpus* 6, 55-78. <https://journals.openedition.org/corpus/922>
- Morgenstern, A. et Parisse, C. (2017). Introduction. Dans *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, 8-23. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Morgenstern, A., Leroy, M. et Mathiot, E. (2008). Le pointage chez l'enfant : origines et fonctions ? Durand J. Habert B., Laks B. (éds.) *Congrès Mondial de Linguistique Française, 1805-1818*. <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08170.pdf>
- Morgenstern, A., Morgenstern, S. et Bloch S. (2019). *La la langue. Comment tu as appris à parler*, Saltimbanque Editions.



- Moriceau, J.-L. et Soparnot, R. (2019). *S'exposer, cheminer, réfléchir. Composer sa méthode qualitative*. Dans J.-L. Moriceau et R. Soparnot, *Recherche qualitative en sciences sociales*, EMS Editions, 9-23.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.
- Moro, M.-R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*. Odile Jacob.
- Moro, M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Bayard Editions.
- Mucchielli, A. (2009). Qualitative (méthode). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, 205-206. Paris : Armand Colin.
- Muller, C. (2012). *L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère*. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 325-340. [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf\\_cmlf12\\_000232.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000232.pdf)
- Muller, C. (2011). *Paroles sur images. Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*. Thèse, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Muni Toke, V. (2016). Les politiques éducatives bilingues dans les Outre-mer : situation postcoloniale et rhétorique de l'expérimentation. In C. Hélot et J. Erfurt (dir.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris, France: Lambert-Lucas, 45-51.
- Nádvorníková, O. (2017). Pièges méthodologiques des corpus parallèles et comment les éviter, *Corela* HS-21. <https://journals.openedition.org/corela/4810>
- Nante, V. et Trimaille, C. (2013). À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. *Glottopol*, 21, 98-116.
- Nap-Kolhoff, E.M. (2010). *Second language acquisition in early childhood : a longitudinal multiple case study of Turkish-Dutch children*. Utrecht : Netherlands Graduate School of Linguistics LOT.
- Nardy, A. et Dugua, C. (2011). Le rôle de l'usage sur le développement des constructions nominales chez les enfants pré-lecteurs, *Travaux de linguistique*, 62, 129-148.
- Nardy, A., Bouchet, H., Rousset, I., Liégeois, L., Buson, L., Dugua, C. et Chevrot, J.-P. (2021). Variation sociolinguistique et réseau social : constitution et traitement d'un corpus de données orales massives, *Corpus*, 22. <https://journals.openedition.org/corpus/5561>
- Ninio, A. et Bruner, J.S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Nonnon, É. (1988). Que voudrait 'dire aider à comprendre' ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. *Spirale*, 1, 25-61.
- Nossik, S. (2011). Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle. *Corpus*, 10. <https://journals.openedition.org/corpus/2045>
- Noyau, C. (2014). Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage: Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. *ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique: Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Editions des Archives Contemporaines.
- Noyau, C., (2015). Cultures métalinguistiques, relations entre langues et relations oral/écrit: l'enseignement des langues de scolarisation au primaire. *SOCLES*, ENS de Bouzaréah, 15-33.
- Ochs(-Keenan), E. (1977). Making it last: Repetition in children's discourse. In S. Ervin-Tripp et C. Mitchell-Kernan (éds.), *Child Discourse*, 125-38. New York : Academic Press.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. In E. Ochs, B. Schiefflin (eds.) *Developmental Pragmatics*, 43-72. New York : Academic Press.
- Ochs, E., et Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. Schweder et R. Levine (éd.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. 276-320. Cambridge University Press.

- Ochs, E., et Schieffelin, B. B. (2008). Language socialization: An historical overview. In A. Duff et N. H. Hornberger (éd.), *Encyclopedia of Language Education* (3-15). New York: Springer.
- OFPRA, (2021). Kosovo : situation des Roms, Ashkalis et Egyptiens (RAE) [https://www.ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/2109\\_kos\\_situation\\_rae\\_152744\\_web.pdf](https://www.ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/2109_kos_situation_rae_152744_web.pdf)
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-112. [https://montaigu-en-vendee.fr/uploads/Montaigu-ressources/politique\\_du\\_terrain.pdf](https://montaigu-en-vendee.fr/uploads/Montaigu-ressources/politique_du_terrain.pdf)
- Olivier de Sardan, J.-P. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique, *Enquête*, 8, 63-81.
- Omari, M.S. (2016). La situation sociolinguistique des langues en Afghanistan : Politique linguistique et représentations des deux langues officielles le persan (dari) et le pachtou. Thèse, Université de Rouen.
- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *Modern Language Journal*, 89, 427-443.
- Otheguy, R., García, O et Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3). 281-307.
- Ouhassine, C. M. (2017). La transmission familiale de la langue d'origine en contexte d'immigration : le cas de l'arabe algérien. *Insaniyat*, 77-78. <http://journals.openedition.org/insaniyat/17854>
- Oustinoff, M. (2003). *La traduction*. Paris : PUF.
- Oustinoff, M. (2011). *Traduire et communiquer à l'heure de la mondialisation*. Paris : CNRS Editions.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, Critiques féministes et savoirs, 23,147-181.
- Paillé, P. (2009). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Recherche-action (...). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, 69-70; 116-117; 206-201; 215-217. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2010). introduction. Une « enquête de théorisation ancrée » : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss. In B.G. Glaser et A.A. Strauss (1967/2010), *La découverte de la théorie ancrée*, Armand Colin. 23-77.
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. Dans M. Santiago Delefosse et al., *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*, Dunod, 61-83.
- Pallaud, B. (2003). Splendeurs et misères de La transcription. *Érès. Cliniques méditerranéennes*. 68, 59 -73. <https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2003-2-page-59.htm>
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff et M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development*, 387–405. Blackwell Publishing.
- Paradis, J. (2011). Individual Differences in Child English Second Language Acquisition: Comparing ChildInternal and Child-External Factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Paradis, J. et Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *SSLA*, 18, 1-25.
- Paradis, J. et Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children. Autonomous or interdependent ? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25, Cambridge University Press.
- Parisse, C. et Le Normand, M..T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 10-30.
- Parisse, C. et Morgenstern, A. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant. Dans E. Veneziano, A. Salazar Orvig et J. Bernicot. *Acquisition du langage et interaction*, L'Harmattan, 201-222.
- Passarlay, G. et Ghouri, N. (2016). *Moi, Gulwali, réfugié à 12 ans*. Hachette Témoignages.

- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. Dans J.C. Passeron et J. Revel J. *Penser par cas*. Paris : Editions de l'EHESS. 9-44.
- Paugam, S. (2012). S'affranchir des prénotions. in S. Paugam, *L'enquête sociologique*, 5-26. Presses Universitaires de France.
- Paul, I. et Botouhely, J.L. (2020). Le malgache (malagasy). *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. [https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/MALGACHE%2012%20JUIL%202020.doc\\_1.pdf](https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/MALGACHE%2012%20JUIL%202020.doc_1.pdf)
- Payet, J.-P. (2017). Collaborer avec les parents : les entretiens individuels. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/collaborer-avec-les-parents-les-entretiens-individuels>
- Perdue, C. et Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. Dans Kail M. et Fayol M., *L'acquisition du langage T2 : « le langage en développement. Au delà de trois ans »*, 215-246. PUF.
- Perez-Bettan, A. (2015). *Apprentissage et utilisation du langage préfabriqué chez des apprenants de français langue étrangère*. Thèse, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.
- Périer, P. (2021). Entre les parents et l'école : une relation paradoxale et inégalitaire. *Les notes du conseil scientifique*, 24, 1-6.
- Périer, P. (2023). Les parents et l'école : un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, 20, 163-174. Éditions Union nationale des associations familiales.
- Perregaux, C. (2002a). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *VALS-ASLA* 76, 81-94.
- Perregaux, C. (2002b). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? Dans Dasen, P. et Perregaux, C. (dir.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* 181-201. De Boeck.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. et Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante? [https://www.unige.ch/fapse/satie/application/files/3814/2771/3140/55b\\_2006\\_Quels-changements.pdf](https://www.unige.ch/fapse/satie/application/files/3814/2771/3140/55b_2006_Quels-changements.pdf)
- Perrin, E. (2016). Signifiants et signifié : la translittération de la langue arabe. Dans Barthélemy, G., Casajus, D., Larzul, S. et Volait, M. (dir.) *L'Orientalisme après la Querelle. Sur les pas de François Pouillon*, Karthala. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01411439/document>
- Plane, S. (2020). Que signifie « enseigner » en maternelle ? Une organisation et des gestes professionnels conditionnés par l'âge des « enfants-élèves », *Administration et Éducation*, (168), 103-108.
- Plane, S. (2023). Maternelle : une occasion manquée. *Le Café Pédagogique*. <https://www.cafepedagogique.net/2023/01/12/sylvie-plane-maternelle-une-occasion-manquee/>
- Platiel, S. (1993). L'enfant face au conte. *Cahiers de Littérature Orale* (33), Presses de l'Inalco, 55-73. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00606144/document>
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. In Doyon D. et Fisher C. (dir.). *Langage et pensée à la maternelle*. 13-41. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ploog K., Calinon A.-S. et Thamin N., (dirs) (2020). *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- Pondopoulo-Sanchez, A. (2004). Comment les Peuls sont-ils devenus des Juifs ? Au sujet de l'une des versions de l'origine orientale des Fulbé (Afrique de l'Ouest, début du XXe siècle). *Diasporas. Histoire et sociétés*, 5, 87-97. [https://www.persee.fr/doc/diasp\\_1637-5823\\_2004\\_num\\_5\\_1\\_958](https://www.persee.fr/doc/diasp_1637-5823_2004_num_5_1_958)



- Pourtois, S. et Desmet H. (2009). Epistémologie des méthodes qualitatives, Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. 71-77. Paris : Armand Colin.
- Prasad, G. (2015). Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues : rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école. Dans Simon, D.-L., Domp martin-Norman, C., Galligani, S. et Maire-Sandoz, M.-O. (Dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions. 189-214.
- Prax-Dubois P. et Hélot, C. (2020). Translanguaging in Multilingual Pre-Primary Classrooms in La Réunion : Reflecting on Inclusion and Social Justice in a French Postcolonial Context. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen and J. Strzykala (Eds.) *Inclusion, Education and Translanguaging How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Springer, 41-61.
- Prax-Dubois, P. (2019). Décoloniser le multilinguisme à l'école française. pour une pédagogie rhizomatique et transgressive. L'Harmattan. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16, 43-74.
- Puckica, J. (2007). Les grammaires de construction. *Anglophonia/Sigma*, 11(22). <https://journals.openedition.org/acs/12199?lang=fr>
- Pujol Berché, M., (1993). Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues, *Acquisition et interaction en langue étrangère* (2) <https://journals.openedition.org/aile/4866>
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine*, 41, 1989. Ecritures et formalismes, 83-100.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Tranel* (17), 147-161.
- Py, B. (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle, *Les Carnets du Cediscor* (4) <http://journals.openedition.org/cediscor/402>
- Py, B. (1997/2004). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore et Serra (Eds), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. 139-148. Paris: Ed. Didier.
- Qassem, Z. (2019). *Les erreurs Récurrentes des Migrants Pachtophones de Rouen en Français*. Mémoire de master 1, Université de Rouen.
- Quick A. E. et Hartmann S. (2021). The Building Blocks of Child Bilingual Code-Mixing: A Cross-Corpus Traceback Approach. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Quick, A. E., Gaskins, D. et Frick, M. (2021). Priming of frames and slots in bilingual children's code-mixing : a Usage-Based Approach, *Frontiers in Psychology*, 12.
- Rabain-Jamin, J., Marcos, H. et Bernicot, J. (2006). Reprises de l'adulte et socialisation de l'enfant wolof, Presses Universitaires de France. *La linguistique*, 42, 81-98. <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2006-2-page-81.htm>
- Rayna, S. (2010). Children crossing borders : Une expérimentation de négociation culturelle entre parents migrants et enseignant à l'école maternelle, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. AREF, Université de Genève.
- Rayna, S. (2014). La vie quotidienne à l'école maternelle. Qu'en disent les enfants (de) migrants et les autres ? Dans S. Rayna et G. Brougère (dirs.) *Petites enfances, migrations et diversités*, 165–191. Bruxelles : Peter Lang.
- Rayna, S. (2016). Enfants (de) migrants : quel accueil dans le préscolaire ? *Informations sociales*, 194, 72-80.
- Rayna, S. et Brougère, G. (dirs.) (2014). *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : Peter Lang.
- Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Métalangage — activité métalinguistique. Dans Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B. et al. (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 123-128. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Reveyrand-Coulon, O. (2020). Et si la langue parlait ? Retour en langue et filiation. *Le Journal des psychologues*, 290, 28-31.
- Reyniers, A. (2009). Une histoire des Roms en Europe de l'Est. *Diversité*, 159. Roms, Tsiganes, Gens du voyage, 28-34.
- Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M. et Moro, M.-R. (2018). L'elal d'Avicenne. Le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'autre* 19, 142-150.
- Rezzoug D., De Plaën S., Bensekhar-Bennabi M, Moro M.-R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalité. *Le français aujourd'hui*, 158, 58-65.
- Rigolot, M. et Thamin, N. (2019). Pratiques professionnelles inclusives à l'école maternelle en contexte de diversité : quelle approche interventionniste ? Actes colloque Edilic Gyor.
- Rispail L. et Blanchet P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Montréal: Éditions des archives contemporaines. 65-69.
- Rispail, M. (2011). Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes certitudes. Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. 168-179. Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- Rispail, M. (dir.). (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Editions de l'Université de Saint-Etienne.
- Robillard, D. (de) (2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? Dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. 21-29. Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- Robillard, D. (de) (2013). Interlecte. Un outil ou un point de vue autre sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ? Dans Simonin J. et Wharton S. (dirs.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, 349-373. Lyon : ENS-LSH éditions.
- Robillard, D. (de) (2021). Réflexivité. *Langage et société*, HS1, Dictionnaire de sociolinguistique, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 293-296.
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. In M. Barret (éd.), *The development of language*. Psychology Press, 251-275.
- Rombi, M.-F. (2010). Notation et transcription phonétique (des sons) des langues: pratique en ethnolinguistique. DEA. MNHN, France.
- Rossi, C., (2017). Mouvement et développement du langage. In A. Morgenstern et C. Parisse, *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion* [en ligne], Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 100-117.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*, 199-225. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saadane, H., Guidère, M. et Fluhr, C. (2016). La reconnaissance automatique des dialectes arabes à l'écrit. Université de Grenoble.
- Salazar Orvig, A. (2017). Dialogue et interaction au cœur de la réflexion sur l'acquisition du langage. *Tranel*, 66, 5-27.
- Salazar Orvig, A. (2019). Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. Dans Kern S. (dir). *Le développement du langage chez le jeune enfant*, 13-51. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Sapir (1933/2008). Language. In P. Swiggers (edrs), *The collected works or Edward Sapir*. Berlin-New York : Mouton de Gruyter. 503-517.
- Sauvage, J. (2014). *Acquisition et didactique des langues : articulations, appropriation et dynamiques*. HDR. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Sauvage, J. (2016). *L'acquisition du langage. Un système complexe*. L'Harmattan.

- Saville-Troike, M. (1982). The Development of Bilingual and Bicultural Competence in Young Children. In L. G. Katz, (ed.) *Current Topics in Early Childhood Education*, 4.
- Saville-Troike, M. (1987). Dilingual discourse : the negotiation of meaning without a common code. *Linguistics*, 25, 81-106.
- Saville-Troike, M. (1988). Private speech : evidence for second language learning strategies during the "silent period". *Journal of Child Language*, 15, 567-590.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Saturation. Dans A. Mucchielli (dir.) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 226-227.
- Savoie-Zajc, L., (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, HS 5, 99-111
- Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Editions du Seuil.
- Schieffelin, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), 15-37.
- Schwartz, B.D. (2009). Unraveling inflection in child L2 development. Acquisition et interaction en langue étrangère. *Aile / Lia*, 1, 63-88. <http://journals.openedition.org/aile/4509>
- Schwartz, M. et Asli, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22-32.
- Sekali, M., (2017). Vers des énoncés plus « complexes » : relier les énoncés, relier les personnes, relier les choses du monde, In A. Morgenstern et C. Parisse (dir.), *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*, 161-186. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Seltzer, K. Ascenzi-Moreno, L. et Aponte, G.Y. (2020). Translanguaging and Early Childhood Education in the USA : Insights from the CUNY-NYSIEB Project. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen and J. Strzykala (Eds.) *Inclusion, Education and Translanguaging How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* 23-39.
- Seydou, C. (2015). Le *fulfulde*, langue de nomades... (Mali). *Journal des Africanistes*, 85-1/2, Sur les pas de Geneviève Griaule. 28-42. <https://journals.openedition.org/africanistes/4509>
- Seydou C. (2018). Langue et identité. Légendes d'origine des Peuls. *Cahiers de littérature orale*, 83, 79-99. <https://journals.openedition.org/clo/4714>
- Simon, D.L. et Maire-Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Études de linguistique appliquée*, 151, 265-276.
- Simonin, M.-C. (2010). Apprendre à lire, oui, et ensuite... ? *Cahiers pédagogiques*, HSN : A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs, 32-37.
- Simonin, M.-C. (2021). Ateliers de traduction avec des parents à l'école maternelle : construire des passerelles entre les langues. *Publize e-Revue de critique littéraire* 2021/1, <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publize/article/view/157/154>
- Simonin, M.-C. (2022). Des pratiques pour inclure les langues premières des élèves en maternelle en collaboration avec les parents. Dans I. Audras (dir.) *Patrimoines culturels des élèves. Démarches éducatives dans/pour des sociétés plurielles*, Presses Universitaires de Rennes. 141-155.
- Simonin, M.-C. (2018a). *Apprendre le français comme langue seconde à l'école maternelle*, Mémoire de Master 2, Université Bourgogne Franche-Comté. <https://bilem.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/21/2018/06/master-Simonin-vol1.pdf>
- Simonin, M.-C. (2018b). Fiche-action : Les entretiens parents. BILEM, académie de Besançon. <https://bilem.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/21/2018/06/1-entretiens-parents.pdf>
- Simonin, M.C. et Thamin, N. (2018). Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue. *Diversité*, 192, 131-136.

- Simonin, M.-C. et Thamin, N. (2021). Mieux connaître la réalité sociolinguistique des familles mahoraises en métropole pour mieux accueillir leurs enfants en maternelle. Une enquête de Franche-Comté. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://journals.openedition.org/rdlc/9718>
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios Fronterizos*, 8(18-19), 36-67.
- Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking”. In J.J. Gumperz et S.C. Levinson (Eds.) *Rethinking linguistic relativity*, 70-96. Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (1997). The universal, the typological, and the particular in acquisition ». In Slobin, D. I. (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Expanding the Contexts*, vol 5. Psychology Press. 1-39.
- Slobin, I. (1978). a case study of early language awareness. In A. Sinclair, R.J. Jarvella et W.J.M. Levelt. *The child's conception of langage*. Berlin-Heidelberg-New York : Springer-Verlag, 45-54.
- Smeets O., Young A., et Mary L. (2015). Pour une approche pédagogique plurilingue. Les enfants bilingues émergents en petite section. *Mélanges CRAPEL*, 36. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-37-2-1.pdf>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Speidel, G.E. (1989). Imitation a bootstrap for learning to speak ? In G.E. Speidel and K.E. Nelson, *The Many Faces of Imitation in Language Learning*. Cambridge University Press. 151-179.
- Speidel, G.E. et Nelson, K.E. (1989). A Fresh Look at Imitation in Language Learning. In G.E. Speidel and K.E. Nelson, *The Many Faces of Imitation in Language Learning*. Cambridge University Press, 1-21.
- Spelo, R. (2011). Propositions pour une graphie normalisée des langues de Mayotte – kibushi et shimaore - en caractères latins. In Laroussi, F. et Liénard, F. (dir.). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre. 167-173
- Sterponi, L. et Bhattacharya, U. (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà: les études de la socialisation langagière. *Langage et Société*, 139, 67-82.
- Stoll, S. et Lieven, E. (2014). Studying language acquisition cross-linguistically. In Winkler H. et Padakanya P. (Eds.) *South and Southeast Asian Psycholinguistics*, Cambridge University Press, 19-35.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (ed.): *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. Continuum, 95–108.
- Tabors, P.O. et Snow, C. (1994). English as a second language in preschools. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children : the whole child, the whole curriculum, the whole community*, 103-125. New York: Cambridge University Press.
- Tabors, P.O. (1997/2008). *One Child, Two Languages. A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tabouret-Keller, A. (2013). Bilingualism in Europe. Dans Tej K. Bhatia et William C. Ritchie (eds.), *The handbook of bilingualism and Multilingualism*, 745–769. 2nd edn. Malden, MA: Blackwell.
- Tabouret-Keller, A. (1969/2023). *Le bilinguisme de l'enfant avant six ans. Étude en milieu alsacien*. Limoges : éditions Lambert-Lucas.
- Tarrius, A. (2007). Diversité des circulations transnationales de la fraude en Méditerranée. Maroc, France, Espagne et Turquie, Bulgarie, Macédoine en 2004. Dans G. Béaur et al., *Fraude, contrefaçon, contrebande de l'Antiquité à nos jours*, Librairie Droz, 197-214.
- Tarrius, A. (2022). Naissance d'un peuple européen nomade. Territoires des migrants de la mondialisation par le bas en temps de confinement. *Hommes et Migrations*, 1336, 180-186.

- Tchicaya, U.T. (1964). Les langues sans écriture, *Présence Africaine* 4(52), 162-166
- Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle : pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté. In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S. et Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions. 141-166.
- Thamin, N. et Rigolot, M. (2014). Les enjeux d'une recherche-action. Didactique du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré. *Diversité*, 176, 105-113.
- Thamin, N. et Simon, D-L. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. Dans E. Huver et M. Molinié (coords). *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique* n°4.
- The Douglas Fir Group (Atkinson, D., Byrnes, H., Doran, M., Duff, , Ellis, N.C., Hall, J. K. Johnson, K., Lantolf, J., Larsen-Freeman, D., Negueruela, E., Norton, B., Ortega, L., Schumann, J., Swain, M., Tarone E.) (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19-47.
- Theakston, A. et Lieven, E. (2017). Multiunit sequences in first language acquisition. *Topics in Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1111/tops.12268>
- Tirard, A. (2019). Le Rromani. *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/RROMANI.24.06.19.pdf>
- Tomasello, M. (2000a). Acquiring syntax is not what you think. In D. V. M. Bishop et L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, 1–15. Psychology Press.
- Tomasello, M. (2000b). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11(1/2), 61-82.
- Tomasello, M. (2000c). The Social-Pragmatic Theory of Word Learning. *Journal of Pragmatics*, 10(4), 401-413.
- Tomasello, M. (2007). Construction grammar for kids, *Constructions*. <https://doi.org/10.24338/constructions-452>
- Tomasello, M. (2015). The usage-based theory of language acquisition. In E. Bavin et L. Naigles (Eds.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, 89-106. Cambridge University Press.
- Tomc, S. et Villa-Perez, V. (2022). Des classes plurilingues « très ordinaires ». Une Recherche-Intervention-Formation à l'école maternelle en contexte urbain stéphanois. *Repères*, 65, <https://journals.openedition.org/reperes/5149>
- Traverso, V. (2002). Transcription et traduction des interactions en langue étrangère. *Cahiers de praxématique*. <https://journals.openedition.org/praxématique/1836>
- Tribord, M. (2020). L'évaluation du langage oral des enfants bilingues: quand elle est possible uniquement en français. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste.
- Trimaille, C. et Matthey, M., (2013). Catégorisation. Dans Simonin J. et Wharton S. (dirs.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, 95-122. Lyon : ENS Éditions.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education* 2(3). 211–230.
- Veneziano, E. (1997). Echanges conversationnels et acquisition première du langage. Dans J. Bernicot, A. Trognon et J. Caron-Pargue (eds), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, 91-123. Nancy : U.N
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans M. Kail et M. Fayol, *L'acquisition du langage T1 : « le langage en émergence. De la naissance à trois ans »* PUF. 231-265.



- Veneziano, E. (2005). Vers l'attention conjointe dans "l'ailleurs" et la prise en compte du mental d'autrui : une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers. *Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève*, 11, 303-318.
- Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. ERES | *Contraste*, 39, 31-49.
- Veneziano, E. (2019). Les débuts de la grammaire chez le jeune enfant : combinaison des mots et morphologie grammaticale. Dans Kern S. (dir). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. 143-174. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Véronique, G.D. (2019). Qu'est-ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une langue ? CNESCO. *Conférence de consensus langues vivantes étrangères*. 13 et 14 mars 2019 [https://www.unesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV\\_VERONIQUE\\_MEF-v2.pdf](https://www.unesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_VERONIQUE_MEF-v2.pdf)
- Vertalier-Karnouh, M. (1998). Evolution du fonctionnement syntaxique et variantes énonciatives. Observation d'interactions langagières entre adulte et enfant au cours d'activités de narration. *Langue française*, 118, 84-103. [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1998\\_num\\_118\\_1\\_6252](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_118_1_6252)
- Vertalier, M. (2014). Penser-parler-lire-écrire, ça s'apprend ! Pour une prévention de l'échec scolaire et de l'illettrisme. Journée de rencontres, 26-27 novembre 2014, Metz (AsFoReL, ANCL, ATILF, Fondation SNCF).
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30:6. 1024-1054.
- Vihman, M.M. (1982). *Formulas in First and Second Language Acquisition*, in L.K. Obler, et L. Menn (eds.) *Exceptional Language and Linguistics*. New York : Academic Press, 261-284.
- Vihman, M.M. et McCune, L. (1994). When is a word a word? *Journal of Child Language*, 21, 517-542. Cambridge University Press.
- Villa-Perez, V. (2022). Re-catégorisations sociolinguistiques et plurimobilités. Réflexions à partir du cas italo-marocain, *Glottopol* (37). <http://journals.openedition.org/glottopol/2459>
- Villa-Perez, V. et Totozani, M. (2022). Entretien avec Christine Deprez, *Glottopol* (37), <https://doi.org/10.4000/glottopol.2832>
- Vinther, T. (2002). Elicited imitation : a brief overview. *International Journal Of Applied Linguistics*, 12(1), 54.
- Volle, R.M. (2006). La diffusion de la langue-culture romani standardisée dans les écoles Roumaines. Un défi à l'hétérogénéité des pratiques langagières et des positionnements identitaires des Roms. *Ea. Études de linguistique appliquée*, 143, 371-384.
- Volterra, V. et Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Editions La Dispute.
- Watorek, M. et Wauquier-Gravelines, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue française de linguistique appliquée*, 21-2, 5-17.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*. 88, 331-50.
- Wharton, S. (2003). Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français à La Réunion. *Le français aujourd'hui*, 143, 79-88.
- Wharton, S. (2006). La Réunion, un «laboratoire didactique» ?. In: *La Lettre de l'AIRDF*, 38, 20-23. [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2006\\_num\\_38\\_1\\_1689](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1689)
- Wharton, S. (2014). Grandir avec-dans plusieurs langues-cultures : de la dissonance à la résonance. Conférence en ligne, 19 mars 2014. <https://else.hypotheses.org/748>
- Williams, P. (2003). Langue tsigane. Le jeu *romanes* suivi de « Romani/*romanes*. Quelques remarques supplémentaires. *Etudes tsiganes*, 16, 11-41.

- Witko, A. et Ghimenton, A. (2019). Des premiers mots à leur utilisation en contexte. Dans Kern S. (dir). *Le développement du langage chez le jeune enfant*. 113-142. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Wong Fillmore, L. (1985). Taking stock : what do we know about second language acquisition ? *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, 11-1, Art. 2.
- Wong Fillmore, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346
- Wong Fillmore, L. W. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore, D. Kempler and W. S-Y. Wang (eds.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Academic Press, 203-228.
- Wong Fillmore, L.W. et Snow, C.E. (2000). *What teachers need to know about language*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444379.pdf>
- Woodley, H.H. et Brown, A. (2016). Balancing Windows And Mirrors. Translanguaging in a Linguistically Diverse Classroom. In O. García et T. Kleyn (2016). *Translanguaging with multilingual students. Learning from classrooms moments*. New York : Routledge. 83-99.
- Wray, A. (2008). The puzzle of language learning: From child's play to 'linguaphobia'. *Language Teaching. Surveys and studies*, 41:2, 253–271. Cambridge University Press.
- Wray, A. et Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language et Communication*, 20(1), 1–28.
- Wulf, C. (2004). Anthropologie historique - nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 571-586. <http://journals.openedition.org/osp/262>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 93-100.
- Young, A. et Mary L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 75-94.
- Zotian, E. (2019). Des jeunes enfants « socialisés » par leurs aînés. Dans Depoilly S. et Kakpo S. (dir.) *La différenciation sociale des enfants. Enquêter « sur » et « dans » les familles*, 299-328. Presses Universitaires de Vincennes
- Zribi-Hertz, A.B. (2011). Pour un modèle diglossique de description du français: quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques. *Journal of french language studies*, 21(02), 231 – 256.
- Zribi-Hertz, A. (2016). Quelques difficultés possibles du FRANÇAIS pour ceux qui doivent l'apprendre comme langue étrangère ou seconde. *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/grammaire.français.pdf>
- Zribi-Hertz, A.B. (2021). Le(s) Français Vernaculaire(s). *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*. [https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/FV%20final2\\_0.pdf](https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/FV%20final2_0.pdf)

## Textes officiels

Cour des Comptes. (2023). *La scolarisation des élèves allophones*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones>

DGLFLF (2016). *Référence 2016 : Les langues de France*. [https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/fichiers/publications\\_dglflf/References/References-2016-les-langues-de-France](https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/fichiers/publications_dglflf/References/References-2016-les-langues-de-France)

Eduscol (2015). *Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Partie 1- L'oral – Fiches-repères. <https://eduscol.education.fr/document/13327/download>

Eduscol (2021). Annexe du Bulletin officiel n° 25 du 24-6-2021 [https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/programme\\_cycle\\_1\\_comparatif\\_2021.pdf](https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/programme_cycle_1_comparatif_2021.pdf)

Gouvernement Français (2021). Loi no 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion. JORF n° 0119 du 23 mai 2021, texte 1. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043524722>

MEN (Ministère de l'Education Nationale) (2002). Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

MEN (2012). Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

MEN (2013a). « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » J.O. du 18-7-2013 [https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

MEN (2013b). Renforcer la coopération entre les parents et l'école. BO n° 38 du 17 octobre 2013 <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo38/REDE1324999C.htm>

MEN (2014). *Un référentiel pour l'Education Prioritaire*. <https://eduscol.education.fr/document/14248/download>

MEN (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. BO spécial du 26 mars 2015. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf) (consulté le 5 mai 2018).

MEN (2020a). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. <https://eduscol.education.fr/document/299/download> (Consulté le 14 août 2023).

MEN (2020b). *Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle*. <https://www.education.gouv.fr/note-d-analyse-et-de-propositions-du-csp-sur-le-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-307861>

MEN (2021). Programme d'enseignement de l'école maternelle Bulletin officiel n° 25 du 24-6-2021 <https://eduscol.education.fr/document/20062/download> (Consulté le 14 août 2023).

MEN (2023a). Un plan d'action pour l'école maternelle: donner à tous les élèves les bases de leur réussite et garantir leur épanouissement. Bulletin officiel n° 2 du 12 janvier 2023, <https://www.education.gouv.fr/bo/23/Hebdo2/MENE2300949N.htm>

MEN (2023b). Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle <https://eduscol.education.fr/document/50921/download?attachment> (Consulté le 14 août 2023).

MEN DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2022). L'éducation nationale en chiffres 2022. <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-edition-2022-342412>

MEN DEPP (2023). Note d'information n° 23.23 • Juin 2023. <https://www.education.gouv.fr/les-notes-d-information-de-la-depp-89612>



## Sitographie

BILEM – Bilinguisme en maternelle et au cycle 2. <https://bilem.ac-besancon.fr/>

Langues et Grammaires du Monde dans l’Espace Francophone (LGMEF). <http://lgidf.cnrs.fr/>

L'aménagement linguistique dans le monde. <https://www.axl.cefap.ulaval.ca/>

Summer Institute of Linguistics (SIL). [https://iso639-3.sil.org/code\\_tables/639/data](https://iso639-3.sil.org/code_tables/639/data)

# ANNEXES

# Annexe 1 : Conventions de transcription CLAN

## Sommaire

1. En-têtes
2. Lignes principales
3. Lignes dépendantes

### 1. En-têtes

Forme transcription CLAN	Explication du code
@Languages: fra, rmn	Les langues, désignées par des codes de 3 lettres
@Participants: ANJ Anja Target_Child, (...), MAR Marie Teacher	Liste des participants désignés par leur code, leur pseudonyme et leur rôle dans la situation
@ID: fra, rmn SimoninBil ANJ 2;09. female   Target_Child	Informations sur les participants, une ligne par participant : langues nom du corpus code âge sexe  rôle
@ID: fra, rmn SimoninBil MAR    Teacher	
@Media: 190924-08 video	Code de la video
@Transcriber: Marie-Claire Simonin	Nom du transcripteur
@Date: 24-SEP-2019	Date de la captation
@Location:	Lieu de la captation
@Situation:	Présentation de la situation/activité filmée

### 2. Lignes principales

Symbole	Phénomène codé
*ENF :	Chaque ligne principale est introduite par le code du locuteur, puis l'énoncé est codé orthographiquement sans majuscules. NB : quand une majuscule seule apparaît, il s'agit du nom d'une personne extérieure au corpus.
. ! ?	Ces trois marqueurs de fin d'énoncé codent également l'intonation
+/.	Fin d'énoncé quand interruption par quelqu'un d'autre
(.) (..) (...)	Pauses plus ou moins longues (pas de ponctuation au sein de l'énoncé)
+<	Chevauchements avec l'énoncé précédent
www	Matériau qu'on se sait pas ou qu'on ne souhaite pas transcrire
xxx	Mot(s) qu'on ne peut transcrire ni orthographiquement ni phonétiquement NB : ce passage sera codé X dans la ligne %pho.
yyy	Enoncé codé phonologiquement dans la ligne %pho NB : xxx et yyy peuvent coder indifféremment un mot ou un énoncé

<b>0</b>	Énoncé nul ou partie d'énoncé sans parole prononcée
<b>__@c</b> <b>__@f</b> <b>__@i</b> <b>__@o</b> <b>__@l</b> <b>__@fs</b>	<b>Formes particulières :</b> Mot inventé par l'enfant Mot inventé par la famille Interjection Onomatopée Lettre Filler NB : avant le signe @ les éléments sont codés phonétiquement
<b>[=! ___ ]</b>	<b>Evènements para-linguistiques :</b> « Evènements para-linguistiques ». Par exemple : [=! crie] [=! bruits de bouche] [=! rit] [=! sourit] [=! petits bruits] [=! prolonge la syllabe] [=! tousses] (liste de ceux présents dans les transcriptions)
<b>[- bos]</b>	<b>Langues et code-switching :</b> Le(s) mot(s) qui suit(vent) sont en bosniaque.

### 3. Lignes dépendantes

<b>Symbole</b>	<b>Phénomène codé</b>																			
<b>%pho</b>	Transcription de l'énoncé en API ( même nombre de « mots » que sur la ligne principale)																			
<b>%gpx</b>	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Gestes co-verbaux codés :</td> <td>Déictiques</td> <td>Emblèmes</td> <td>Iconiques</td> </tr> <tr> <td>Gestes seuls</td> <td></td> <td><b>GD</b></td> <td><b>GE</b></td> <td><b>GI</b></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Combinaisons Bimodales</td> <td>Redondant</td> <td><b>BRD</b></td> <td><b>BRE</b></td> <td><b>BRI</b></td> </tr> <tr> <td><i>Supplémentaire</i></td> <td><b>BSD</b></td> <td><b>BSE</b></td> <td><b>BSI</b></td> </tr> </table>	Gestes co-verbaux codés :		Déictiques	Emblèmes	Iconiques	Gestes seuls		<b>GD</b>	<b>GE</b>	<b>GI</b>	Combinaisons Bimodales	Redondant	<b>BRD</b>	<b>BRE</b>	<b>BRI</b>	<i>Supplémentaire</i>	<b>BSD</b>	<b>BSE</b>	<b>BSI</b>
Gestes co-verbaux codés :		Déictiques	Emblèmes	Iconiques																
Gestes seuls		<b>GD</b>	<b>GE</b>	<b>GI</b>																
Combinaisons Bimodales	Redondant	<b>BRD</b>	<b>BRE</b>	<b>BRI</b>																
	<i>Supplémentaire</i>	<b>BSD</b>	<b>BSE</b>	<b>BSI</b>																
<b>%act</b>	Actions de l'interlocuteur (ou toute mention d'action nécessaire pour comprendre l'interaction) ; regards, mimiques, sourires ; description du geste noté sur la ligne gpx.																			
<b>%rep</b>	Hétéro-répétitions partielles (PAR), identiques (IDE), extensions (EXT) Si répétition dans une autre langue que le français, précision avec le code langue																			
<b>%com</b>	Commentaires du transcripteur, remarques diverses, proposition d'interprétation de la situation																			
<b>%fra</b>	Traduction en français																			

## Annexe 2 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Zakaria

ZAKARIA	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en L1)	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
ZAK-mar20-LH ZAK-mar20-FE 3;11	0 énoncés = 0 13 nuls mots = 0	2.714 (5.5 en L1) énoncés = 25 7 nuls mots = 109 3 xxx, 1 yyy	2 GE	1 GE 1 GI 2 BD 4 BE 1 BI	0	11 fra 7 prs	0	58 37 L1
ZAK-sep20-LH ZAK-sep20-FE 4;05	1.57 énoncés = 7 15 nuls mots = 11	1.824 énoncés = 17 2 nuls mots = 31	3 GD 4 GE 6 GI 1BE	1 BE	1 fra	3 fra 2 prs	3	14 3 L1 5 fillers
ZAK-oct20-FE 4;06 ZAK-oct20-LH 4;06	2.333 énoncés = 24 mots = 56 1 xxx	2.842 énoncés = 19 mots = 54 1 yyy	6 BD 3 BE	0	2 fra	3 fra 1 prs 2 rmn	24 4 L1	27 2 L1 2 rmn
ZAK-nov20-LH 4;07		2.256 énoncés = 43 mots = 97 5 yyy, 2 xxx		3 BD 10 BE 11 BI		5 fra 1 prs		35 4 L1

## Annexe 3 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus d'Anja

ANJA	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en L1)	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
<b>ANJ-sep19-FE 2;08</b> <b>ANJ-oct19-LH 2;09</b>	1.615 énoncés = 13 2 nuls mots = 21 6 yyy 3 xxx	1.238 énoncés = 21 6 nuls mots = 26 7 xxx 5 yyy	2 GI 4 BD 1 BE 2 BI	1 GD 2 GI 5 BD 4 BI	3 fra	0	16 (7 L1)	16 (6 L1)
<b>ANJ-déc19-LH 2;11</b>		1,600 énoncés = 15 12 nuls mots = 24 3 xxx 1 yyy		1 GD 4 GE 13 BD		1 rmn		11 (3 L1)
<b>ANJ-sep20-LH ANJ-sep20-FE 3;08</b>	1.933 énoncés = 15 9 nuls mots = 29 5 xxx	2,211 énoncés = 19 mots = 42 2 xxx 2 yyy	2 GD 4 GE 1 GI 5 BD 1 BE 1 BI	7 BD	2 fra	4 fra	20 2 fillers	24 (1 L1) 5 fillers
<b>ANJ-oct20-FE 3;09</b>	3.000 énoncés = 14 1 nul mots = 42 4 yyy 2 xxx		1 GE 2 BD 3 BI		1 fra		29 (3 L1) 2 fillers	
<b>ANJ-déc20-LH 3;11</b>		3.032 énoncés = 31 4 nuls mots = 94 8 yyy 7 xxx		3 GE 21 BD 4 BI		1 fra 1 rmn		40 (3 L1)
<b>ANJ-fév21-LH 4;01</b>		2.267 énoncés = 15 13 nuls mots = 34 1 yyy		3 GD 7 GE 2 BD 1 BE 1 BI		2 fra		24 (2 L1)
<b>ANJ-mai21-LH ANJ-mai21-FE 4;04</b>	1,700 én. = 10 3 nuls mots = 17 4 xxx	2.667 énoncés = 15 2 nuls mots = 40 3 xxx 2 yyy	3 GE 3 BD	2 GE 10 BD	1 fra	6 fra	11 0 filler	19 (1 L1) 5 fillers

## Annexe 4 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Simbad

SIMBAD	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en L1)	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
<b>SIM-jan20-LH 3;06</b>		2.000 énoncés = 26 + 6 nuls mots = 52		1 GD 4 GE 4 BE		7 fra 7 fuf 5 ara		29 7 t. fuf 4 t. ara
<b>SIM-fev20-LH 3;07</b>		2.000 énoncés = 27 14 nuls mots = 54		6 GE 8 BE 3 BI		11 fra 7 fuf		40 15 t. fuf
<b>SIM-fev20-FE 3;07</b>	1.786 énoncés = 42 5 nuls mots = 75 3 yyy et 2 xxx		3 GE 1 GI 1 BD 1 BE		8 fra 12 ara		37 dont : - 12 ara - 2 @c	

## Annexe 5 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus d'Edin

EDIN	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en L1)		
	Captation/âge	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
EDI-jan19-LH 3			1.800 én. = 10 4 nuls mots = 18 2 xxx		3 GI 2 BI		5 fra 1 bos		10 (1 L1)
EDI-mai19-FE 3;04 EDI-jui19-LH 3;05	1.941 énoncés = 17 mots = 33	1.722 énoncés = 18 mots = 31	2 GI 6 BI	1 GD 12 GE 1 GI 2 BD	3 fra	7 fra 2 bos	18	23 (3 L1)	
EDI-mar20-LH EDI-mar20-FE 4;02	2.313 énoncés = 16 mots = 37	2.059 énoncés = 34 mots = 70	2 BD 3 BI	4 BD 2 BE 1 BI	3 fra	10 fra 3 bos	32	43 (3 L1)	
EDI-déc20-LH 4;11		3.205 énoncés = 39 mots = 125		1 GD 1 GE 5 BD 7 BE 4 BI		9 fra 1 bos		59 (1 L1)	
EDI-mai21-FE 5;04	4.700 énoncés = 40 mots = 188		2 GE 1 BE 3 BD 5 BI		3 fra		71		



## Annexe 6 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Yasar

YASAR	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en LH)	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
<b>YAS-sep19-FE 3;04</b> <b>YAS-oct19-LH 3;05</b>	1.900 <b>2.833</b> énoncés = 10 6 mots = 19 17 3 xxx	1,600 <b>2</b> énoncés = 15 10 mots = 24 20 3 xxx	2 BD 3 BI	1 BD 1 BI	1 fra	3 fra 3 ara	14	17 4 ara
<b>YAS-mar20-LH YAS-mar20-FE 3;10</b>	2.682 <b>2.681</b> énoncés = 22 2 mots = 59 10 xxx	2.226 <b>2.266</b> énoncés = 31 30 mots = 69 68 4 yyy	9 BD 1 BE 3 BI	6 BD	5 fra	8 fra 3 ara	30	37 2 ara
<b>YAS-sep20-LH YAS-sep20-FE 4;04</b>	2.524 <b>3.461</b> énoncés = 21 13 mots = 53 45 1 xxx	2,000 <b>2.478</b> énoncés = 31 23 mots = 62 57 10 xxx, 3 yyy	1 GD 1 GI 5 BI	1 GE 1 GI 4 BD 3 BI	0	3 fra	25 2 L1	35 2 ara
<b>YAS-dec20-LH 4;07</b>		2.431 <b>2.792</b> énoncés = 65 53 mots = 158 148 2 xxx, 2 yyy		1 GD 4 GI 6 BD 1 BE 15 BI		5 fra 8 ara		68 14 ara
<b>YAS-mai21-LH 5</b>		2.087 <b>2.54</b> énoncés = 69 50 mots = 144 127 3 yyy, 2 xxx		1 GE 2 GI 3 BD 3 BE 10 BI		8 fra 11 ara		69 14 ara

En rouge figure la LME recalculée après retrait des énoncés comprenant un morceau incompréhensible et les énoncés à un mot à savoir *oui*, *ouais*, *non* ou une interjection.

## Annexe 7 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus d'Abdallah

ABDALLAH	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en LH)	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
<b>ABD-sep19-FE 3;07 ABD-oct19-LH 3;08</b>	1,471 énoncés = 17 mots = 25 9 incomp.	1,256 énoncés = 39 mots = 49 7 incomp.	1 GD 1 GI 5 BD	5 BD 6 BI	3 fra	12 fra 12 rmn	12 1 filler 6 det/pr	31 (10 rmn) 0 filler
<b>ABD-mar20-LH ABD-mar20-FE 4;01</b>	2,346 énoncés = 26 mots = 61 7 incomp.	1.419 énoncés = 43 mots = 61 21 incomp.	2 GI 7 BD 4 BE 6 BI	10 BD 2 BE 2 BI	5 fra	7 fra 11 rmn	28 (1 rmn) 5 fillers	29 (8 rmn) 4 fillers 1 det/pr
<b>ABD-jan21-LH 4;11</b>		2.798 énoncés = 94 mots = 263 12 incomp.		2 GE 14 BD 10 BE 5 BI		10 fra 5 rmn		78 (4 rmn) 43 fillers
<b>ABD-mai21-LH ABD-mai21-FE 5;03</b>	3.037 énoncés = 27 mots = 82 8 incomp.	3.145 énoncés = 55 mots = 173 10 incomp.	1 GD 4 BD 1 BI	10 BD 1 BE	4 fra	13 fra 9 rmn	45 5 fillers 14 det/pr	68 (6 rmn) 9 fillers 22 det/pr

**Det/pr** : déterminants et pronoms (mis en regard avec le nombre de **fillers**)

## Annexe 8 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus d'Houria

HOURIA	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en )	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
<b>HOU-sep19-FE 2;10</b> <b>HOU-oct19-LH 2;11</b>	3,091 én. = 22 1 nul mots = 68 1 xxx 1 yyy	2.571 én. = 7 4 nuls mots = 18 1 xxx	1 GD 3 BD 2 BE 7 BI	4 GE 1 BI	5 fra 1 fra		31	11
<b>HOU-fev20-LH 3;03</b>		2.833 én. = 30 4 nuls mots = 85 1 xxx		1 GE 1 GI 3 BD 1 BE 1 BI		4 fra 5 swb		51 (9 swb)
<b>HOU-mar20-LH 3;04</b> <b>HOU-mar20-FE 3;04</b>	3.475 én. = 40 2 nuls mots = 139 2 xxx	2.909 én. = 44 6 nuls mots = 128 2 xxx 1 yyy	4 BD	6 GE 1 BD 1 BI	0	5 fra	63	62
<b>HOU-jan21-LHb 4;02</b> <b>HOU-jan21-FE 4;02</b>	4.489 én. = 45 2 nuls mots = 202 1 xxx	5.75 én. = 32 mots = 184 3 xxx	1 GE 5 BI	3 BD 3 BI	4 fra 6 swb	1 fra 6 swb	86 (6 swb)	90 (9 swb)
<b>HOU-mai21-LH 4;05</b>		5.364 én. = 22 3 nuls mots = 118 1 xxx		2 GE 1 BD 1 BE 2 BI		1 fra		48

## Annexe 9 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Lilia

LILIA	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en LH)	
Captation/âge	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
LIL-sep19-FE 3;03 LIL-oct19-LH 3;04	3.400 énoncés = 20 mots = 68	3.000 énoncés = 13 mots = 39	2 BD			1 ara	34 (1 ara)	25 (1 ara)
LIL-sep20-LH LIL-sep20-FE 4;03	5.304 énoncés = 23 7 nuls mots = 122	2.615 énoncés = 13 mots = 34	4 GI 4 BD 11 BI	1 BI			52	24
LIL-nov20-LH 4;05		4.852 énoncés = 27 (23) mots = 131 (124)		1 BI		1 fra 4 ara		73 (5 ara)
LIL-jan21-LH LIL-jan21-FE 4;07	3.429 utt = 28 mots = 96	3.118 utt = 34 mots = 106	6 BD 3 BE 1 BI	1 BE 4 BI	1 ara	1 fra 10 ara	48	62 (15 ara)

LME recalculée sans prendre après retrait des énoncés avec LH

## Annexe 10 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Jamila

JAMILA 09/05/16	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en LH)	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
JAM-sep19-FE 3;04 JAM-oct19-LH 3;05	2.567 énoncés = 30 mots = 77	2.020 2,95 énoncés = 50 mots = 101	5 BD 3 BI	1 BD 2 BI	2 fra	5 fra 7 ara 10 bos 4 swb	41	53 (13 types LH, dont 7 ara, 4 swb et 10 bos)
JAM-mar20-LH JAM-mar20-FE 3;10	4.375 énoncés = 40 mots = 175	3.080 idem énoncés = 25 mots = 77	7 BD 1 BI	2 BD 2 BI	3 fra	2 fra	76	50
JAM-jan21-LH JAM-jan21-FE 4;07	5.950 énoncés = 20 mots = 119	2.828 3,94 énoncés = 29 mots = 82	3 BD	3 BI	1 fra	7 ara	53	47 (6 types ara)
JAM-mai21-LH 5;00		3.781 4,11 énoncés = 32 mots = 121		1 BI		3 fra 4 kab		66 (2 types ara)

LME recalculée sans prendre après retrait des énoncés avec LH

## Annexe 11 : Récapitulatif des paramètres par captations – Corpus de Jahid

JAHID 28/04/16	LME (nombre de verbalisations, nombre de mots)		GESTES		REPETITIONS		Nb types de mots (dont en LH)	
	FE	LH	FE	LH	FE	LH	FE	LH
<b>JAH-fev20-LH</b> <b>3;09</b>		1.526 énoncés = 19 6 nuls mots = 29		2 GE 2 BE		4 fra 7 swb 2 skg		18 (5 swb, 1 skg)
<b>JAH-mar20-LH</b> <b>JAH-mar20-FE</b> <b>3;10</b>	3.158 énoncés = 19 7 nuls mots = 60	1.939 énoncés = 34 5 nuls mots = 66	4 BD 1 BE	1 GE 2 BI	6 fra	9 fra 1 swb	33	33 (2 swb)
<b>JAH-sep20-LH</b> <b>JAH-sep20-FE</b> <b>4;04</b>	2,077 énoncés = 13 5 nuls mots = 27	1.867 énoncés = 15 8 nuls mots = 28	1 GD 6 GE 9 GI 6 BI	1 GE 2 BD	0	4 fra 3 swb	14	18 (2 swb)
<b>JAH-jan21-LHb</b> <b>JAH-jan21-FE</b> <b>4;08</b>	2.522 énoncés = 23 5 nuls mots = 58	4.5 énoncés = 24 mots = 108	4 GE 1 BI	3 BD 1 BE 7 BI	4 swb	2 fra 8 swb	33	56 (10 swb)
<b>JAH-mai21-LH</b> <b>5;00</b>		4.261 énoncés = 46 mots = 196		1 BD		6 fra 3 swb		81 (5 swb)

## Annexe 12 : Evolution des réactions à l'écoute des LH

Les réactions sont classées par catégories (section 5.2.2 ; tableau 44). Dans le but de pouvoir visualiser l'évolution, chaque catégorie est placée sur une même ligne, et en respectant l'ordre de la liste depuis l'engagement le plus faible dans l'activité jusqu'au plus fort dans l'acquisition du français. Par ailleurs les 10 enfants apparaissent dans l'ordre du continuum.

	Enfants	Temps 1	Temps 2	Temps 3
L2P	Zakaria	<b>ZAK-mar20-LH :</b> 5 valide LH 7 répète LH 4 commente LH  4 répète FE		<b>ZAK-nov20-LH :</b> 4 valide LH 1 répète LH  4 valide trad FE 4 répète FE 3 commente FE
	Anja	<b>ANJ-oct19-LH :</b> 4 neutre 3 locuteur 4 valide LH	<b>ANJ-déc20-LH :</b> 6 neutre  1 valide LH 1 répète LH 1 répète FE	<b>ANJ-mai21-LH :</b> 10 neutre   1 répète FE
	Simbad	<b>SIM-fev20-LH :</b> 11 valide LH 9 répète LH 2 commente LH 3 répète FE		
	Edin	<b>EDI-jan19-LH :</b> 2 locuteur  1 répète LH 7 répète FE	<b>EDI-jui19-LH :</b>  8 valide LH 1 répète LH 6 répète FE 3 commente FE	<b>EDI-déc20-LH :</b>  1 répète LH  13 commente FE
2L1	Yasar	<b>YAS-oct19-LH :</b>  3 répète LH  1 répète FE	<b>YAS-sep20-LH :</b> 5 neutre 2 valide LH  3 commente LH 1 valide trad FE 1 commente FE	<b>YAS-mai21-LH :</b>  13 répète LH  5 valide trad FE 3 répète FE 5 commente parler mixte
	Abdallah	<b>ABD-oct19-LH :</b> 15 répète LH 2 valide trad FE 4 répète FE		<b>ABD-janv21-LH :</b> 5 répète LH 9 valide trad FE 6 répète FE

	<b>Houria</b>	<b>HOU-oct19-LH :</b> 3 neutre  1 valide LH	<b>HOU-dec19-LH :</b>  4 locuteur 1 valide LH 1 répète LH	<b>HOU-mai21-LH :</b>   10 commente FE
	<b>Lilia</b>	<b>LIL-oct19-LH :</b> 4 locuteur 3 valide LH 1 répète LH		<b>LIL-jan21-LH :</b>  8 répète LH 8 commente FE 3 discours épi
<b>Français L1</b>	<b>Jamila</b>	<b>JAM-oct19-LH :</b>  2 valide LH 7 répète LH (+ 14) 3 répète FE 2 valide trad FE 8 commente FE		<b>JAM-mai21-LH :</b> 2 locuteur  4 répète LH  6 commente FE 3 discours épi
	<b>Jahid</b>	<b>JAH-fev20-LH :</b> 2 locuteur 6 valide LH 9 répète LH 1 valide trad FE	<b>JAH-jan21-LHa et b :</b>  9 répète LH  6 commente FE 2 discours épi	<b>JAH-mai21-LH :</b>  2 répète LH 7 valide trad FE 10 commente FE