Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues

Mercè Pujol Berché

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4866>

DOI : 10.4000/aile.4866

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 janvier 1993

Pagination : 109-142

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Mercè Pujol Berché, « Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4866> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4866>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues

Mercè Pujol Berché

NOTE DE L'AUTEUR

J'ai pu réaliser cette recherche grâce à une bourse postdoctorale de relève octroyée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, que je remercie ici, lorsque je travaillais à l'Université de Genève, qui m'a permis de participer au projet D.U.F.D.E. (*Deutsch und Französisch Doppelter Erstspracherwerb*) dirigé par J.M. Meisel. Je remercie donc également Jürgen M. Meisel, ainsi que les membres du projet D.U.F.D.E. : Georg Kaiser, Caroline Köhn, Regina Köppe, Natascha Müller et Achim Stenzel, et les membres du projet B.U.S.D.E. (*Baskische und Spanisch Doppelter Erstspracherwerb*) : Axel Mahlau et M. José Eceizabarrena pour nos réunions de travail et leur chaleureux accueil. Je remercie aussi J. Arditty, A. Giacomi et C. Pérez pour les commentaires portés à ce manuscrit. Mes remerciements aussi à Christian Hudelot pour sa réaction à la première version de ce texte. J'ai fait mienne leurs suggestions. Il va de soi que toutes les incorrections qui pourraient rester m'appartiennent.

1. Introduction

- ¹ Les travaux sur le bilinguisme précoce ont privilégié l'étude du développement langagier des enfants en termes d'acquisitions linguistiques : acquisition de la phonologie, du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique, etc. Les principales recherches longitudinales sur l'acquisition simultanée de deux langues se sont centrées davantage sur les processus intrapsychiques qui permettent l'appropriation des moyens linguistiques ; autrement dit, le cognitif a primé sur d'autres optiques qu'on peut appeler socio-cognitives, interactionnelles et sociolinguistiques. Par ailleurs, ces études présentent, nous semble-t-il, quelques problèmes méthodologiques. Nous croyons donc qu'il y a place pour la recherche des

mécanismes interpsychiques qui déclenchent les processus intrapsychiques de l'acquisition. Apprendre sa langue maternelle, acquérir deux langues maternelles ou s'approprier une langue étrangère ne sont pas seulement des processus acquisitionnels de nouveaux systèmes lexicaux et de complexités syntaxiques de plus en plus élaborées. Pour pouvoir expliquer le processus d'appropriation, il faut se poser la question, comme le souligne Bange (1992), du chaînon intermédiaire entre la communication et l'acquisition langagière. En effet, bien qu'il soit évident que le sujet (enfant ou adulte, natif ou alloglotte) est actif et développe progressivement son apprentissage de la langue, il nous paraît insuffisant de considérer le sujet comme un être exclusivement cognitif et d'établir des stades qui décrivent les différentes phases dans l'acquisition du langage. En nous basant sur les thèses vygoskiennes, la construction individuelle ne peut se faire sans tenir compte des aspects interactifs : langage et cognition sont clairement interdépendants. Notre réflexion nous amène à penser que même s'il s'agit d'une acquisition potentielle (De Pietro, Matthey et Py, 1989), l'aspect interpsychique, présent dans l'interaction sociale, précède les mécanismes cognitifs d'acquisition. Également, selon que les interactions sont plus ou moins monolingues ou bilingues, les acquisitions de l'enfant seront, elles aussi, plus ou moins monolingues ou bilingues.

- 2 La finalité de notre contribution est double. D'une part, souligner que l'acquisition de deux premières langues est une construction sociale qui a lieu au sein d'interactions entre les enfants et les adultes. C'est au sein d'interactions sociales en dyades ou en petits groupes que les processus interpsychiques apparaissent d'abord pour ensuite être intériorisés par l'enfant, impliquant un processus de transformation des phénomènes sociaux en phénomènes psychologiques (processus intrapsychiques). Pour mieux cerner cette construction sociale que représente l'appropriation de deux langues, nous inscrivons notre travail dans une théorie générale sur l'acquisition du langage, en l'occurrence celle de Vygotski. Ce n'est qu'après avoir défini notre cadre théorique que nous pourrons, dans un deuxième temps, porter quelques critiques sur les méthodologies auxquelles des études sur l'acquisition simultanée de deux premières langues ont recours. On discutera en particulier la question de la fusion des deux langues en tout début d'acquisition. Rappelons à ce propos que la plupart des études se situent dans un modèle d'acquisition simultanée de deux langues en trois étapes : une première où il n'existe qu'un seul système lexical avec des mots des deux langues, ensuite une étape avec deux lexiques mais dans lesquels les mêmes règles syntaxiques sont appliquées aux deux langues, et enfin, une troisième et dernière étape de différenciation des deux langues aussi bien du point de vue lexical que syntaxique. Autrement dit, ces études postulent qu'au début de l'acquisition (période que nous allons étudier ici) les deux langues se trouvent en état de fusion. D'autre part, nous critiquerons le principe une personne = une langue, sur lequel s'appuient les études sur le bilinguisme précoce. Ce principe est contestable, à notre avis et demanderait à être rejeté dans la mesure où il n'est pas conforme aux données auxquelles l'enfant est exposé.
- 3 Nous commencerons par présenter notre cadre théorique. Ensuite, nous examinerons l'état de la question sur l'ancienne polémique entre les tenants d'un modèle d'acquisition fondé sur l'existence d'un seul système au début de l'appropriation linguistique et les travaux qui proposent une différenciation précoce des langues. Nous examinerons ensuite le principe une langue = une personne. Enfin nous présenterons nos données et nos analyses sur l'acquisition simultanée du français et de l'allemand

chez deux enfants pendant une période comprise entre 1 n et demi et 2 ans et demi dans un contexte familial bilingue et dans un contexte social germanophone (Hambourg). Dans la discussion des résultats, nous ferons des propositions pour pouvoir expliquer les acquisitions socio-cognitivo-linguistiques des enfants. Cette démarche veut tenir compte à la fois du volet interpsychologique et du volet intrapsychique de l'acquisition.

2. L'acquisition du langage et l'acquisition simultanée de deux langues

- 4 Dans la perspective vygoskienne qui est la nôtre, le langage est considéré comme un outil qui permet à l'enfant la construction de nouvelles connaissances et de nouveaux systèmes sémiotiques. Chacune des langues est, pour l'enfant bilingue, un signe d'appartenance à l'une ou l'autre des communautés linguistiques et sociales. Cette approche différencie deux volets : un volet social constitué par des échanges et la construction de la relation dans les différentes interactions entre l'enfant et l'adulte¹ et un volet cognitif constitué par des mises à l'épreuve des hypothèses concernant le fonctionnement et les règles qui régissent chacune des langues. Ceci nous permet d'aborder l'acquisition du langage et donc, par extension, l'acquisition de chaque langue en particulier, comme étant le résultat de processus sociaux et cognitifs entre les partenaires au sein d'interactions verbales.
- 5 Chez les enfants en bas âge, le type d'interaction privilégiée est la dyade, à savoir que l'enfant interagit avec un adulte qui peut-être soit la mère, soit le père, soit tout autre personne chargée de l'enfant. Ce type d'interaction dyadique est propice à ce que Bruner (1985) appelle « format », c'est-à-dire, la création de microcosmes communicatifs d'interaction sociale, dans lesquels il y a de la part des participants une coordination de leur attention et un partage d'un certain nombre de présuppositions, des systèmes déictiques et des intentions. Un format ne doit pas être compris comme l'acquisition des propriétés lexicales, morphologiques et syntaxiques d'une langue en particulier (par exemple l'apparition de la flexion verbale) mais, ainsi qu'on vient de le mentionner comme l'établissement d'un microcosme communicatif qui permet des suites structurées d'activité où l'enfant et l'adulte peuvent ancrer des formes linguistiques (cf. Dausendschön-Gay et Krafft, 1990). En définitive, les formats sont des contextes d'interaction créés par l'adulte et établis souvent à travers le jeu dans lequel l'enfant acquiert les différentes règles du processus communicatif. Bruner (1983/86) distingue trois types de formats : des formats d'action conjointe dans lesquels l'enfant et l'adulte agissent ensemble sur un même objet ; des formats d'attention conjointe dans lesquels la dyade porte son attention sur un objet (par exemple, lire un livre) et des formats mixtes.
- 6 La notion brunerienne de format est en étroite relation avec la notion vygoskienne de zone de proche développement (Vygotski, 1934/85). Rappelons que le développement est un processus dialectique caractérisé par la périodicité, l'irrégularité et les transformations qualitatives. La zone de proche développement (dorénavant ZPD) permet à l'enfant d'organiser et de réorganiser ses connaissances, d'atteindre des niveaux de réflexion plus abstraits et d'être plus conscient. La ZPD n'est pas un objet intrapsychique mais bien interpsychique, et donc on peut dire que la ZPD permet aussi à l'autre d'aider l'enfant dans son développement en général et dans son

développement langagier en particulier. Au niveau épistémologique, la ZPD a aussi permis à Vygotski de prendre position sur la relation entre acquisition et apprentissage. En effet, pour lui, l'apprentissage précède l'acquisition. Cette position théorique va à l'encontre d'autres modèles proposés, notamment des modèles qui défendent un parallélisme entre les deux processus, ou encore des modèles où l'acquisition doit précéder l'apprentissage. Cet auteur s'oppose tant aux conceptions comportementales qu'à la conception piagétienne dans la relation acquisition/apprentissage (cf. Vygotski, 1934/1984)².

- 7 C'est donc les interactions sociales en petits groupes ou en dyades qui constituent un cadre adéquat à l'acquisition du langage. En effet, les processus sociaux médiatisés sémiotiquement apparaissent d'abord de manière externe (entre l'enfant et l'adulte) - processus interpsychique -, pour ensuite être interiorisés par l'enfant, impliquant un processus de transformation des phénomènes sociaux en phénomènes psychologiques - processus intrapsychique. L'intériorisation du langage transforme le processus et change sa structure et ses fonctions. La représentation du monde et du discours chez l'enfant est en grande partie constituée par les règles socioculturelles, par les conventions du langage et, d'une manière plus générale, par les systèmes sémiotiques (Bruner et Hickmann, 1985). Comme Wertsch (1985/88) le rappelle, l'intériorisation chez Vygotski est une notion centrale pour comprendre le fonctionnement social du langage humain. Pour pouvoir être conscient et donc social, l'enfant dépend de la conscience des autres ce qui nécessite de participer à des interactions sociales. La conscience présente deux autres propriétés : d'une part, la systématité, c'est-à-dire la relation entre les événements qui les rend interprétables. Un événement devient ainsi un indice d'un autre événement. D'autre part, l'instrumentalité, c'est-à-dire l'emploi d'outils qui obéissent à des règles données à travers un code social qui constitue la pratique d'une culture. De plus, les principes et les mécanismes du développement cognitif ne sont pas indépendants des signes. Le langage a une double fonction : indicative (le langage apparaît dans des contextes d'interaction sociale avec une valeur indexicale (cf. Peirce, 1931-1935)) et symbolique (la décontextualisation du langage et la généralisation de la réalité (voir à ce propos Cortès et Vila, 1991)).
- 8 Les interlocuteurs établissent avec les signes et leurs fonctions trois types de relation : une relation directe ou indexicale avec le contexte extralinguistique, qu'on peut appeler déictique ; une relation intralinguistique avec le contexte linguistique et enfin, une relation pragmatique et métapragmatique. Ces trois fonctions marquent autant d'étapes de développement, la fonction métapragmatique étant acquise en dernier. Lorsque l'enfant dispose de ces trois modes d'utilisation du langage, il est capable de prendre conscience, de la communication et des relations sociales. Ceci nous ramène à nouveau à la ZPD. Pour l'apprentissage du langage, l'enfant a besoin des interactions interpersonnelles, des systèmes de support fournis par l'adulte qui permettent de construire des formats adéquats à des facilitations langagières, ainsi que des hétéro-étayages, et des auto-étayages. Les formats offrent la possibilité de créer des conventions d'interaction au travers desquelles l'adulte, d'une part interprète les signes de l'enfant selon les conventions sociales en vigueur dans le groupe social et, d'autre part, construit la situation afin que l'enfant puisse agir en accord avec cette théorie (cf. Bruner et Hickmann, 1985). C'est à travers l'interaction que l'enfant peut découvrir la plurifonctionnalité des signes d'une même langue et des langues différentes.

3. Etat de la question sur l'acquisition simultanée de deux langues

- 9 Pour rendre compte des travaux longitudinaux sur l'acquisition simultanée de deux langues, il faudrait y consacrer un article entier. Nous nous contenterons d'évoquer quelques points qui sont utiles à notre propos.

3.1. Questions méthodologiques

- 10 La polémique déjà ancienne sur la séparation des langues chez les enfants de milieu familial bilingue n'est pas close. D'une part, dans les biographies linguistiques que l'on peut considérer comme les travaux pionniers dans ce domaine, comme par exemple, celle de Ronjat (1913), de Pavlovitch (1920), de Léopold (1939-49), ou encore celle de Tabouret-Keller (1969), on constate, dans les productions linguistiques des enfants étudiés, l'existence de ce que les auteurs ont appelé « mélanges de langues » ou « interférences ». D'autre part, dans des travaux plus récents comme ceux de Volterra et Tæschner (1978), Redlinger et Park (1980), Tæschner (1983, 1987) et Vihman (1982, 1985), il a été soit proposé (Volterra et Tæschner, 1978), soit confirmé (Redlinger et Park, 1980 ; Tæschner, 1983, Vihman, 1982, 1985 et Vila, 1984) un modèle d'acquisition en trois étapes. A une première étape où il n'y a qu'un seul système lexical avec des mots des deux langues succède une étape où coexistent deux lexiques mais un seul système de règles syntaxiques pour aboutir enfin à une différenciation (troisième étape) des deux langues, aussi bien du point de vue lexical que syntaxique. Dans l'ensemble de ces travaux, les données empiriques ont fourni la preuve de l'existence d'un seul système linguistique. Autrement dit, dans ces recherches on constate que les enfants acquérant deux langues de manière simultanée ne sont pas capables au début de les différencier et que les langues se trouvent donc en état de fusion.
- 11 A l'inverse, d'autres auteurs, comme par exemple Lindholm et Padilla (1978), Genesee (1989), Schlyter (1987) et Meisel (1989, 1990a) postulent que les enfants sont dès le début psycholinguistiquement capables de séparer les deux langues, et que, pour ne pas interpréter les données de manière erronée, il est nécessaire, soit de définir les concepts utilisés (Meisel et Mahlau, 1988), soit de prêter plus d'attention aux données d'entrée (*input*) par les parents (Genesee, 1989). Les travaux qui vont dans le sens d'une différenciation précoce des langues font appel à des méthodologies qui permettent de déceler les différents phénomènes qu'on peut observer lors de l'acquisition et de l'usage du langage. En effet, pour pouvoir confirmer ou infirmer l'hypothèse de l'unicité du système linguistique, il faut distinguer entre une compétence psycholinguistique et une compétence pragmatique. En ce qui concerne la compétence psycholinguistique, l'acquisition du langage consiste en l'intériorisation de règles grammaticales. Quant à la compétence pragmatique, son acquisition est vue comme l'utilisation du langage dans les contextes sociaux appropriés et selon les règles sociales en usage dans les groupes concernés. D'après Meisel et Mahlau (1988), il faudrait au moins distinguer quatre phénomènes : deux relèvent de la compétence psycholinguistique (la différenciation (*separation of languages*) et la fusion (*fusion of languages*)), tandis que les deux autres relèvent de la compétence pragmatique (l'alternance de langues (*code-switching*) et le mélange de langues (*code-mixing*)) (cf.

Meisel et Mahlau (1988), Meisel (1989, 1990a), Köppe (1990), Veh (1990) et Pujol Berché (1992), par exemple).

- 12 Nous aimerions formuler quelques critiques touchant aux travaux qui soutiennent l'idée de l'unicité du système linguistique. En ce qui concerne les études « pionnières », il convient de souligner que, malgré leur intérêt intrinsèque et leurs biographies linguistiques détaillées, elles ne pouvaient pas se référer à une théorie générale du langage. Parfois, l'acquisition du langage était tout simplement vue comme l'aboutissement d'un processus d'imitation par l'enfant des productions des adultes de son entourage. Malgré cette absence de théorie de référence, elles décrivaient minutieusement l'environnement linguistique de l'enfant (surtout dans le travail de Léopold, 1939-49). Par ailleurs, la recherche de Tabouret-Keller (1969) se distingue des autres sur deux aspects à cet égard. D'une part, les sujets observés ne sont pas les propres enfants des linguistes et ils appartiennent à une couche sociale défavorisée. D'autre part, les enfants habitent dans un contexte sociolinguistiquement bilingue et diglossique, ce qui n'était pas le cas pour les enfants étudiés par Ronjat (1913), Pavlovitch (1920) et Léopold (1939-49), qui vivaient dans un milieu social défini comme monolingue.
- 13 Quant aux études plus récentes, et bien qu'elles puissent déjà se référer à des théories sur l'acquisition du langage (elles se basent souvent sur les travaux de Brown (1973) ou de Slobin (1973)), soit elles ne définissent pas avec rigueur les termes employés, soit elles présentent des lacunes méthodologiques. Touchant au problème des définitions, si l'étude veut présenter l'ensemble des phénomènes relevant du bilinguisme pour voir son impact sur les participants de l'interaction sociale, on devra recourir à un terme générique pour englober le tout. Par exemple, celui de marques transcodiques (Lüdi et Py, 1986) serait tout à fait pertinent à ce propos, car cette notion n'a pas pour fonction de fournir une explication grammaticale de l'acquisition. Si en revanche, on essaie de jeter les bases d'un modèle d'acquisition bilingue (Volterra et Tæschner, 1978) ou alors de valider tel ou tel aspect d'un modèle (cf. Vihman, 1985), le chercheur devra définir toutes et chacune des notions utilisées. Or, nous constatons que la plupart des études, même celles qui, par exemple, prétendent apporter des faits validant le mélange de langues, soit ne présentent aucune définition soit proposent des définitions très sommaires.
- 14 Ainsi, Volterra et Tæschner (1978) ne spécifient pas les caractéristiques linguistiques des énoncés mixtes, ces énoncés à deux ou trois mots où coexistent les deux langues, et ne définissent pas non plus les concepts utilisés (par exemple, elles disent simplement que les enfants appliquent les mêmes règles syntaxiques (*same syntactic rules*) p. 312 aux deux langues). Malgré le fait que la recherche de Redlinger et Park (1980) porte explicitement sur le mélange de langues (*language mixing*), ils ne donnent qu'une définition sommaire du concept formulé en ces termes : « *in this study, language mixing refers to the combining of elements from two languages in a single utterance. Mixing may involve the insertion of a single element or of a partial or entire phrase from one language into an utterance of the other language* » (p. 339-340). L'exemple qui suit illustre le fait que cette définition englobe tous les cas possibles. De plus, bien que les deux langues soient produites dans le même énoncé, on n'a pas forcément affaire au mélange de langues.

(1)	Le cheval ist zu müde
-----	-----------------------

		Le cheval est trop fatigué
		(Redlinger et Park, 1980 : 340)

- 15 Cette ambiguïté et ce manque de précision dans les définitions entraînent des analyses des données linguistiques produites par l'enfant bilingue qui nous semblent erronées. En effet, comme le dit Genesee (1989), la plupart des études mentionnent la présence d'énoncés mixtes dans les productions enfantines ; le problème n'est pas leur présence, mais les interprétations qu'on en fait et les conclusions qu'on en tire. Un aspect de cette problématique se réfère à la compétence psycholinguistique et un autre aspect à la compétence pragmatique. Quant à la compétence grammaticale, il convient de rappeler d'une part, que d'après Slobin (1971/74), on peut commencer à parler de grammaire chez l'enfant à partir du moment où il met ensemble deux mots, c'est-à-dire aux environs de 18 mois. Le même auteur signale que l'enfant monolingue peut produire des énoncés qui ne sont pas grammaticalement corrects, comme dans les exemples (2) et (3). Si on prend comme référence les travaux de Slobin (op.cit.), ce type d'exemples pourrait peut-être expliquer les exemples de négation chez Lisa présentés par Volterra et Tæschner (1978). Mais, on peut aussi prendre d'autres cadres théoriques, surtout si l'ordre n'est pas pertinent, (voir par exemple Bacri, 1976).

(2)	<i>more hot</i>
	plus chaud
	(Slobin, 1971/74 : 59)
(3)	<i>more high</i>
	plus haut
	(Slobin, 1971/74 : 59)
(4)	<i>Lisa cade non</i>
	Lisa pas tombe
	(Volterra et Tæschner, 1978 : 324)
(5)	<i>Lisa va da la no</i>
	Lisa pas vas là
	(Volterra et Tæschner, 1978 : 324)

- 16 D'autre part, on connaît le rôle des conduites d'approbation ou de désapprobation parentales à l'égard des productions linguistiques des enfants. En effet, comme il a été mis en évidence par Brown (1973) en ce qui concerne la langue maternelle, les parents approuvent les expressions des enfants en fonction de leur vérité ou de leur justesse sociale et indépendamment de leur forme grammaticale. Par ailleurs, la présence de deux langues n'échappe pas aux attitudes normatives et souvent monolingues des interlocuteurs (cf. Kielhöfer, 1987).
- 17 Mentionnons pour être plus exhaustive, que le travail de De Houwer offre un panorama critique du point de vue méthodologique de toutes les études du bilinguisme précoce. Elle est peut-être la seule à fournir les conditions indispensables pour que l'étude soit méthodologiquement correcte. En effet, « *the results (of our methodological review of studies of Bilingualism First Language Acquisition) may seem disappointing : after all we have been able to find but a very small number of studies of young children growing up with two or more languages from birth. That can be seen as forming an insufficient basis for hypotheses-testing purposes* ». (1990 : 33).
- 18 Une autre critique générale qu'on peut porter à certaines études réside, nous semble-t-il, dans le fait de considérer l'acquisition simultanée de deux langues comme l'addition de deux acquisitions monolingues. Ceci se manifeste par deux faits. D'une part, celui de considérer que la présence des deux langues dans le même énoncé et/ou la production d'un énoncé dans la langue qui n'était pas attendue par rapport au principe une langue = une personne sont une conséquence de la fusion des deux langues, plutôt que de les considérer comme une originalité de l'enfant bilingue. En effet, si l'on admet que l'acquisition du langage est un processus dynamique (Vygotski, 1934/85), on doit admettre que l'acquisition de deux langues l'est aussi, que les deux processus appartiennent à une classe unique de développement mental et que chacun des processus transforme les acquisitions et le fonctionnement de l'autre. Il nous semble qu'il s'agit plutôt d'un développement spécifique à l'enfant bilingue dans lequel la maîtrise d'une partie d'un système de signes - une des deux langues - transforme la maîtrise d'une partie de l'autre système de signes - l'autre langue - de telle manière que chaque nouvelle maîtrise transforme les formes existantes du fonctionnement mental (et du fonctionnement linguistique).
- 19 D'autre part, cette tendance à considérer l'acquisition du bilinguisme comme l'addition de deux acquisitions monolingues se manifeste aussi par la manière de traiter les équivalents. En effet, la plupart des études considèrent que si l'enfant acquiert, par exemple, un lexème dans l'une des langues, il « doit » acquérir son équivalent dans l'autre langue en même temps. En effet, Volterra et Tæschner par exemple, stipulent que « *a word in one language almost always does not have a corresponding word with the same meaning in the other language. In fact, in this stage (le premier, dans lequel il n'y a qu'un seul système lexical) the language development of the bilingual child seems to be like the language development of the monolingual child* », 1978 : 312. Si l'on continue à poser la question des équivalents en ces termes, il n'y aura jamais de solution car les *meanings* ne sont jamais pareils (voir par exemple Meisel et Mahlau, 1988, pour une discussion sur ce sujet).
- 20 L'utilisation des équivalents nous amène à la conscience métalinguistique. Aussi bien Piaget (1923) que Vygotski (1934/85) remarquent que les enfants attribuent aux noms des objets des propriétés intrinsèques. Dans l'optique piagétienne, les dimensions lexicales du langage varient selon la tâche effectuée par l'enfant. De plus, dans cette

première étape d'acquisition langagière, le langage est, d'après l'auteur suisse, égocentrique. Pour l'auteur russe, en revanche, le langage est d'abord social et très contextualisé. L'utilisation de deux lexèmes (l'un pour chaque langue) pour un même référent est un exemple prouvant que l'enfant a « saisi » le caractère arbitraire du signe ; néanmoins, l'absence d'équivalents ne veut pas dire pour autant que l'enfant n'a qu'un seul système lexical : ceci doit plutôt s'interpréter, à notre avis, comme un exemple de contextualisation du langage.

- 21 Un exemple de ce « refus de l'enfant à désigner un objet de manière différente selon les langues » nous est donné par Vila (1984), exemple (6) :

(6)	Observation n. 1, Maria del Mar (1 ; 09,13) ³		
	(elle regarde avec le père un livre avec des dessins)		
	Il y a un canard et Maria del Mar le pointe du doigt en disant <i>pato</i> (canard)		
	P		<i>Què és això ?</i>
	Ma		<i>pato</i>
	P		<i>à nec</i>
	Ma		<i>jno l, pato</i>
	P		<i>bueno, pato</i>
	[P		C'est quoi ça ?
	Ma		canard (en espagnol)
	P		canard (en catalan)
	Ma		non !, canard (en espagnol)
	P		Ok, canard (en espagnol)]
	(Vila, 1984 : 41)		

- 22 Il convient de faire deux remarques par rapport à cet exemple. Tout d'abord, le lexème *pato*, d'origine espagnole certes, est utilisé par des catalanophones et remplace la plupart du temps son équivalent catalan *à nec*, aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Notre deuxième remarque va dans le même sens. En effet, Pujol Berché et Turell (1993) ont mis en évidence que, dans la communauté catalane d'origine, l'adverbe *bueno* qui sert aussi de modulateur du discours dans la langue orale est un emprunt répandu (utilisé par plus de dix informateurs), répété (produit plus de dix fois) et intégré phonétiquement à la langue réceptrice (le catalan). Il s'agit donc d'un emprunt établi chez les adultes qui est transmis aux enfants. Lorsqu'on étudie l'acquisition du bilinguisme simultané, 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. Tabouret-Keller (1969) avait déjà tenu compte de ces aspects en précisant non seulement que les parents « mélangeaient » les deux langues lorsqu'ils s'adressaient à l'enfant, mais aussi que la communauté en question, l'Alsace en l'occurrence, était une communauté diglossique où le français, l'alsacien et parfois l'allemand se voyaient attribuer des fonctions différentes.

- 23 Comme nous l'avons mentionné plus haut, Bruner et Hickmann (1985) distinguent trois fonctions du langage : la fonction déictique, la fonction interlinguistique et enfin la fonction métapragmatique, fonctions que l'enfant acquiert peu à peu et dans cet ordre-là. Tous les auteurs admettent que le langage de l'enfant est d'abord contextualisé - fonction déictique - pour devenir de plus en plus décontextualisé. La deuxième fonction consiste à établir des relations entre les signes. Alors que pour un enfant monolingue, les relations entre les signes sont limitées à une seule langue, pour l'enfant bilingue, les relations à établir sont aussi des relations entre les signes de la même langue mais s'y ajoutent celles entre les signes des deux langues. On peut formuler l'hypothèse que l'enfant bilingue a sûrement besoin de plus de temps pour établir des relations interlinguistiques et intralinguistiques que l'enfant monolingue qui ne doit établir que les premières de ces relations.⁴

3.2. Le principe une langue = une personne, est-il pertinent ?

- 24 On admet depuis fort longtemps qu'il existe une convention sociale qui permet l'intercompréhension. Il y a aussi, nous semble-t-il, une convention entre chaque adulte - la mère et le père - et l'enfant à propos de la langue ou des langues que l'enfant peut ou non utiliser dans ses interactions avec l'un ou l'autre⁵. Nous discuterons d'une part le principe une langue = une personne, et d'autre part, la conscience bilingue qui découle de la situation de bilinguisme vécue au sein des familles.
- 25 On a versé beaucoup d'encre sur le principe une langue = une personne (Ronjat, 1913), principe sur lequel reposent toutes les études sur l'acquisition simultanée de deux langues, en soulignant l'aspect positif d'une telle séparation dans l'entourage de l'enfant afin qu'il puisse associer une langue à chacun de ses interlocuteurs. Or, dans toutes les études citées auparavant, les parents des enfants étudiés connaissaient les deux langues c'est-à-dire, étaient eux-mêmes bilingues. Ces mêmes travaux partent du principe qu'il s'établit dès le début de l'interaction un accord tacite entre chaque adulte et l'enfant pour que ce dernier n'utilise que la langue de son interlocuteur. Même si on dit, et que l'on croit, se tenir au principe une langue = une personne, on sait qu'il y a toujours un décalage entre la décision de chaque parent de ne parler que sa langue maternelle à l'enfant et la mise en pratique de cette même décision. En effet, les études sur le bilinguisme ont mis en évidence un décalage entre la perception subjective de l'emploi des langues et leur emploi réel. Dans une précédente étude (Pujol Berché, 1990), nous avons mis en évidence que le décalage entre la perception subjective dans l'emploi des langues (obtenue par des réponses à un questionnaire) et l'emploi réel qu'on en fait (enregistrements en famille) se situe entre 60 %-70 %. Si on tient compte des résultats des études sur le bilinguisme, on doit donc tenir compte de ce décalage et admettre que les parents parlent les deux langues avec l'enfant.

- 26 Deuxièmement, même si on demande explicitement ou implicitement à l'enfant de n'utiliser que la langue maternelle de l'interlocutrice/teur (mère ou père), l'enfant peut utiliser les deux langues, et en fait il les utilise, car il sait aussi qu'il est compris par son interlocuteur (sa mère ou son père, ou le/la chercheur/euse) indépendamment de la langue utilisée. Ceci constitue donc une des raisons - mais pas la seule - de l'emploi, par l'enfant, des deux langues dans le même énoncé. Ce recours aux deux langues dans le même énoncé peut s'expliquer aussi par une plus grande richesse de vocabulaire dans une des langues ou encore dans des domaines déterminés.
- 27 Nous croyons que la validation empirique de ce principe requiert des études avec des couples de langues typologiquement très différentes où les enfants sont « plongés » dès le début dans des interactions bilingues où les parents utilisent indifféremment les deux langues, ce qui est souvent le cas, du moins de manière implicite. Ce n'est qu'à partir d'expériences dans ce type de contexte que l'on pourrait affirmer la validité de ce principe.
- 28 En ce qui concerne la conscience bilingue, on oublie souvent ce que Ronjat (1913) avait déjà mentionné dans les conclusions de son étude, à savoir que l'enfant est très vite conscient de la présence de deux langues. Les recherches de Fantini (1982) et de Vihman (1985) sur la conscience bilingue vont dans le même sens. Dans son travail sur l'acquisition de l'espagnol et de l'anglais par son fils, Fantini (op.cit.) précise qu'à l'âge de 1 ;08 l'enfant reconnaît des sons de l'espagnol et essaie de les reproduire ; qu'à l'âge de 1 ;10, il distingue l'espagnol des autres langues de son environnement ; qu'à l'âge de 2 ;06 l'enfant différencie les deux langues dans ses productions selon l'interlocuteur et le contexte social ; et enfin, qu'à l'âge de 2 ;08, il fait des commentaires sur l'utilisation de l'anglais par des gens qui ne sont pas ses parents. Vihman (op.cit) mentionne que l'enfant dans la période comprise entre 1 ;08 et 2 ;00 ans développe sa capacité linguistique dans les deux langues en même temps qu'il développe son attention pragmatique à sa situation bilingue. On peut donc conclure à partir de ces travaux, que lorsque le bilinguisme de l'enfant se caractérise par une seule langue parlée à la maison (l'espagnol dans la recherche de Fantini (1982) et l'estonien dans celle de Vihman (1985)), et une autre à l'extérieur (l'anglais dans les deux cas), l'enfant prend conscience du bilinguisme dès l'âge de 1 ;08 ans.
- 29 Allant en ce sens, dans une étude menée sur la conscience bilingue d'une petite fille bascophone, ayant vécu en Angleterre jusqu'à l'âge de 19 mois et scolarisée dès l'âge de 21 mois dans une crèche hispanophone en Espagne, Idiazábal constate que « vers 2 ans et demi, bien avant d'avoir une maîtrise acceptable du basque ou de l'espagnol, (la petite fille) reconnaît clairement quels énoncés correspondent à une langue (le basque) et quels énoncés correspondent à l'autre (l'espagnol) » (1984 : 61)⁷.

4. Données

- 30 Les données analysées ici font partie du projet D.U.F.D.E. (*Deutsch und Französisch Doppelter Erstspracherwerb*) sur l'acquisition simultanée du français et de l'allemand chez treize enfants dont les mères sont de langue maternelle française et les pères de langue maternelle allemande. Ces familles de classe moyenne résident à Hambourg, le contexte social du milieu environnant des enfants est donc majoritairement germanophone. Les enfants vont en vacances chez les grands-parents maternels qui habitent dans un

contexte francophone. Il s'agit d'une étude longitudinale dans laquelle les enfants ont été enregistrés dès l'âge de 1 ;06 jusqu'à l'âge de 5 ans et au-delà.

4.1. Sujets

- 31 L'analyse porte sur des données du projet D.U.F.D.E. (Meisel, 1985, 1986, 1990b), et plus particulièrement sur les productions de deux enfants : Annika et Pascal. Leurs deux familles disent qu'ils observent le principe une langue = une personne. Les parents, bilingues, parlent l'allemand normalement entre eux. Pascal a une soeur un peu plus âgée avec qui il parle le français. Annika est fille unique. Les enfants ont été enregistrés chez eux, toutes les deux semaines environ. Les enregistrements vidéo portent sur des situations de jeu qui se déroulent pour moitié (environ une vingtaine de minutes) avec une enquêtrice qui parlait le français à l'enfant, et pour l'autre moitié avec une enquêtrice qui parlait l'allemand à l'enfant. Ces deux enquêtrices étaient bilingues. Quelquefois la mère était présente (dans les deux cas), parfois le père (exclusivement dans les enregistrements d'Annika). Nous avons analysé les données de Pascal depuis l'âge de 1 ;05,21 jusqu'à 2 ;06,02, ce qui représente 22 cassettes enregistrées et complètement dépouillées. Quant aux données d'Annika, nous les avons analysées depuis l'âge de 1 ;04,12 jusqu'à 2 ;06,01, ce qui représente 23 cassettes aussi complètement dépouillées. Comme nous venons de le dire, nous disposons d'enregistrements bi-hebdomadaires, sauf pour Annika qui, à l'âge de 1 ;10,18 est partie deux mois à Madagascar (sa mère est d'origine malgache).
- 32 Les données correspondent au début des enregistrements. Nous avons choisi cette tranche d'âge pour deux raisons. Tout d'abord parce que l'usage alterné des langues chez l'enfant indique qu'il est en train d'acquérir la compétence pragmatique dont le développement, rappelons-le, suit celui de la compétence grammaticale. Chez Annika, par exemple, la première alternance de langues est observée à 2 ;03,16 (Köppe, 1990). D'autre part, si l'on se fonde sur les études mentionnées précédemment, parce que la conscience bilingue apparaît avant 2 ans et demi.

4.2. Méthode d'analyse des données

- 33 Nous avons transcrit les données en tenant compte de trois aspects différents⁸. Le premier fait référence au contexte extralinguistique qui prend en compte la situation globale où se déroulent les activités langagières des partenaires. Le deuxième aspect a trait à l'observation du triple volet formé par la tâche (ce que la dyade est en train de faire), l'action (collaboration ou non des deux participants, c'est-à-dire, comment la communication se coordonne avec d'autres formes d'activités) et le langage de l'adulte et de l'enfant. Il s'agit donc de l'analyse de l'interaction et des formats. Enfin, le dernier aspect envisage les productions de l'enfant prises isolément. Notre but est d'élucider la signification que peuvent avoir pour l'enfant ses productions langagières lorsque celles-ci ne correspondent pas à l'attente de l'adulte en ce qui concerne le recours à une langue particulière. Autrement dit, ce qui retient notre attention, ce sont les énoncés produits dans l'autre langue et les énoncés mixtes, afin de voir quelle est la signification que l'enfant leur attribue et comment celle-ci résulte d'une construction sociale effectuée par l'enfant et l'adulte.

- 34 Nous avons extrait de l'ensemble des enregistrements tous les énoncés de l'enfant qui ne correspondaient pas à la définition linguistique de la situation. Par exemple, lorsque l'interaction se déroule avec l'enquêtrice francophone, on attend des énoncés en français. Tous les énoncés mixtes ou tous les énoncés en allemand ont été répertoriés. Par contre, nous n'avons pas relevé les énoncés qui s'adressent à un autre interlocuteur dans la langue de celui-ci. De plus, aucune analyse quantitative ne sera proposée dans cet article.

5. Résultats

5.1. Différences individuelles

- 35 On observe des différences individuelles. La LME (Longueur Moyenne de l'Énoncé, *LMU*)⁹, qui traduit le développement du langage chez les deux enfants, est, à la fin de nos analyses, de 3,93 chez Pascal (2;06,02) et de 2,33 chez Annika (2;06,01). Ces différences individuelles ne sont pas propres à ces enfants, ni à d'autres enfants de milieux familiaux bilingues. Il existe toujours des différences individuelles tant dans l'acquisition de la langue maternelle que dans l'acquisition d'une langue étrangère chez des enfants et chez des adultes. Dans l'état actuel des connaissances, les facteurs qui interviennent dans l'appropriation langagière (langue première ou langue seconde) sont tellement multiples que les différences intersujets dans le rythme et dans le parcours acquisitionnel sont inévitables.
- 36 Il convient aussi de mentionner que l'acquisition du langage par l'enfant dépend, dans une certaine mesure, de la *motherese*. En effet, même si l'on connaît peu l'impact de la *motherese*, Newport, Gleitman et Gleitman (1977) et Furrow, Nelson et Benedict (1979), qui s'opposent par ailleurs, s'accordent pour distinguer l'itinéraire (*route*) et le taux (*rate*) d'acquisition, ce deuxième pouvant varier selon les enfants. Par ailleurs, Ellis et Wells (1980) et Barnes, Gutfreund, Satterly et Wells (1983) ont montré que les différences individuelles ne relèvent pas des données d'entrée fournie par la mère du point de vue formel, mais plutôt des caractéristiques des interactions où les énoncés ont été produits.

5.2. Interprétations de l'adulte et caractéristiques des langues

- 37 Dans la période étudiée, les configurations phonétiques de l'enfant commencent à être stables. Malgré la stabilisation phonétique de l'enfant, l'adulte interprète les sons et les lexèmes de l'enfant en fonction des connaissances qu'il a de sa propre langue c'est-à-dire en fonction de la signification qu'on attribue aux productions de l'enfant en les rapprochant du/des modèle(s) partagé(s). Ainsi, par exemple, pendant la période de lallation (vers 6 mois) les enfants imitent de manière imparfaite les sons de l'extérieur (régulation sociale), vers 9-10 mois le langage de l'enfant reflète le langage de l'environnement (l'écholalie) et après 1 an, l'enfant produit ce qu'on appelle le jargon expressif. Dans cette période de l'acquisition que nous n'avons pas analysée mais qui est fondamentale pour les acquisitions ultérieures, il y a, de la part de l'adulte beaucoup d'interprétations des sons de l'enfant. Ainsi par exemple, pour les mères espagnoles, le premier mot de leurs enfants est *ajo* (*ail*). Il est bien évident que l'enfant ne produit pas ce lexème, mais qu'il s'agit d'une interprétation qui est partagée par le groupe social de

langue espagnole. Pour les mères catalanes, le premier mot de leurs enfants est aussi *ajo*, un lexème qui n'existe pas en catalan et qui, de plus, présente un phonème [X] inexistant dans cette langue. Ce qui est important, et c'est pour cela que nous évoquons ces caractéristiques, c'est le fait que l'adulte essaie de ramener les productions de l'enfant à une signification conventionnellement partagée.

- 38 Les premières cassettes analysées correspondent à cette période pendant laquelle il y a, de la part de l'adulte, beaucoup d'interprétations. En effet, il arrive souvent que, face à la non-compréhension de l'enquêtrice qui joue avec l'enfant (qu'elle soit francophone ou germanophone), la mère serve d'interprète aux productions du sujet.
- 39 On sait que l'allemand et le français sont des langues typologiquement assez différentes, mais qu'elles affichent des homophones surtout pour les enfants en bas âge qui acquièrent les deux langues de manière simultanée et en situation de contact. Ainsi par exemple, des lexèmes comme : *pit(pickt)/pique*, *Papier/papier*, *Puppe/poupée*, *Banane/banane*, *Auto/auto*, *Lampe/lampe*, *Hallo/allô*, *Ballon/ballon* (tous utilisés par nos deux enfants) peuvent appartenir aussi bien à l'une ou à l'autre langue. L'adulte peut interpréter l'un ou l'autre lexème en fonction de la situation, mais il peut (ou non) fournir à l'enfant l'autre lexème s'il considère que la définition de la situation est monolingue et qu'il tient à faire acquérir cette langue à l'enfant. Dans l'exemple (7), l'enquêtrice française ne comprend pas l'enfant, peut-être parce qu'elle attend un lexème français, et c'est l'enquêtrice allemande qui est derrière la caméra vidéo, qui répète la production de l'enfant. On observe aussi que l'enquêtrice française ne donne pas le mot en français, mais répète tout simplement le mot allemand.

(7)	L'enquêtrice française et Pascal sont en train de regarder un conte et essaient de compter les oiseaux dessinés.			
	F			compte les oiseaux en les pointant du doigt
	F			un deux trois / un deux trois oiseaux hein / très bien
	///			
	Pa			Kastanien
	F			comment
	D			Kastanien (derrière la caméra, très bas et adressé à F)
	F			oui oui
	F			Kastanien eh oui
	(Pascal/1 ;10,16) ¹⁰			

- 40 Contrairement à cet exemple, dans l'exemple (8), l'enquêtrice française donne à Pascal le lexème correspondant en français.

(8)	L'enquêtrice française et Pascal sont en train de jouer avec une feuille de papier que Pascal a déchirée en petits morceaux.		
	F		qu'est-ce que c'est que ça
	(Pascal ne veut pas répondre, il joue avec un bout de papier transparent qu'il met sur son pied et regarde l'enquêtrice francophone)		
	F		c'est un papier hein
	Pa		[æ] <i>Papier</i>
	F		oui des bouts d'papier / oh regarde
	(l'enquêtrice donne un bout de papier à Pascal)		
	Pa		[æ] papier
	F		oui un papier / petit bout de papier
	P		[læ] cassE
	F		tu l'as cassé
	Pa		oui
	(Pascal/1 ; 09,30)		

5.3. Fonction ludique du langage

- 41 Au début de l'acquisition et même après, le langage a une fonction ludique. On peut tout simplement utiliser le langage pour parler et ne rien dire, on peut aussi l'utiliser pour s'amuser, pour faire plaisir aux adultes, pour les contrarier, pour démontrer qu'on sait des choses, etc. On peut, et les enfants le font souvent, utiliser un mot qui « sonne bien » et qu'ils préfèrent aux autres. Lorsque le mot utilisé appartient à l'autre langue, peut-on parler de mélange des langues ou de fusion ? Examinons cela de plus près. Notons auparavant que des enfants peuvent utiliser des mots d'une autre langue sans pour autant être bilingues ou être en contact avec deux langues. Ainsi par exemple, nous avons observé (Pujol Berché, 1990) que certains enfants Genevois de 10 ans, qui n'ont pas encore fait l'apprentissage de l'allemand, utilisent le mot *Kaputt* parce que « ça

sonne bien ». Pourrait-on interpréter de manière semblable les exemples (9) et (10) ? Notre réponse est affirmative.

	(9)	Annika est assise sur les genoux de sa mère et pleure. Elle tient une brosse à dents dans une main et dans l'autre deux crayons. La mère a un morceau de papier dans la main.		
		M		regarde / t'as deux crayons Annika / t'as deux crayons / t'en donnes aussi à Pascale
		A		nein (Annika regarde Pascale)
		M		t'en donnes un à Pascale ?
		A		nein (Annika regarde les crayons et ensuite Pascale)
		(Annika/1 ; 07,02)		

- 42 Annika est au début des enregistrements clairement dominante en allemand, et utilise souvent la négation *nein* ou *ne* pour s'adresser à sa mère, francophone qui accepte la négation en allemand et qui ne lui donne pas la négation en français. Peut-on conclure avec cette exemple qu'Annika ne connaît pas la négation en français ? Nous ne le croyons pas. Il nous semble que dans ce type d'énoncé, il faudrait différencier le contenu propositionnel (la négation) et la valeur illocutoire (l'intention d'Annika en utilisant la négation en allemand). En effet, Annika est fâchée contre Pascale (l'enquêtrice française), et elle n'a aucune envie de jouer avec l'enquêtrice, Annika a plutôt envie de rester sur les genoux de sa mère à se faire câliner ; son intention est donc de ne pas jouer avec Pascale et la petite fille produit l'énoncé en allemand pour refléter son intention et ignorer l'enquêtrice.
- 43 Quinze jours plus tard, Annika utilise les négations dans les deux langues dans un contexte germanophone, (10). Nous ne pouvons évidemment pas savoir quelle est l'intention d'Annika, mais nous pouvons suggérer quelques interprétations. Tout d'abord, elle a déjà une conscience bilingue. Ensuite, elle sait que toutes les personnes de son entourage (parents et enquêtrices) parlent les deux langues et ne désapprouvent pas qu'elle utilise des mots dans l'autre langue. Elle sait aussi qu'elle préfère jouer avec l'enquêtrice allemande, peut-être parce qu'elle se sent plus sûre linguistiquement. Le fait que les deux enregistrements soient très rapprochés montre que lorsqu'elle veut, elle peut très bien produire en français.

	(10)	Annika et l'enquêtrice allemande regardent un livre avec des images.		
		D		und die Uhr guck wie diese hier / das ist'ne Uhr
		A		non (Annika ferme le livre, regarde son poignet comme si elle s'assurait qu'elle n'a pas de montre, laisse tomber le livre et se baisse pour le ramasser)

			D		du hast keine ne
					siehst du die kann man abmachen und man kann sie wieder aufmachen /
					(Annika regarde)
			D		das ist genau so 'ne Uhr wie diese da auf dem Buch
			A		non / (Annika regarde son poignet).
					nein
			D		aber du hast keine
					(Annika/1 ;07,26)

5.4. Langage contextualisé et décontextualisation du langage

- 44 Dans cette période étudiée, il y a aussi passage d'une intersubjectivité primaire à une intersubjectivité secondaire au cours duquel l'enfant a déjà intégré les personnes et les objets, à une activité unique (cf. Thevarthen, 1982/86). Au cours de cette année d'observation, les formats deviennent de moins en moins ritualisés mais il y a, bien entendu, d'autres formats dans lesquels des modèles (ou des règles) donnés par l'adulte, vont servir à l'enfant pour développer sa maîtrise des aspects cruciaux du dialogue. La réalité est désignée par le langage (*insight* désignatif), mais l'incorporation des mots est limitée par la mémoire. En effet, ce n'est qu'après deux ans que le progrès lexical (et il va de soi, syntaxique) est très rapide (Vygotski, 1934/85). C'est aussi une période pendant laquelle les productions verbales de l'enfant se fondent sur l'usage ou sur la répétition des productions de l'adulte.
- 45 Les formats interactifs sont souvent d'attention conjointe et l'adulte pose beaucoup de questions (*Was ist das ?, qu'est-ce que c'est ?*) et produit des verbalisations à propos de la description des différents personnages du livre et des actions qu'ils sont en train de faire. On propose aussi à l'enfant de répéter différents lexèmes. Dans les formats d'action conjointe, soit l'enfant soit l'adulte initie un jeu avec un objet : des cubes, des legos, un vélo, un ballon, le tourne-disques, etc... Les productions de l'adulte sont des descriptions de ses propres actes ou de ceux de l'enfant, des réponses à des regards ou à des questions de l'enfant et des guidances de l'action de l'enfant pour manipuler des objets. Ces types de comportements et de conduites langagières chez les adultes ne se distinguent pas des interactions adulte-enfant décrites dans la plupart des études sur l'acquisition du langage chez les petits enfants. A ce propos, voir Rondal (1983), parmi beaucoup d'autres, pour une description plus détaillée. Mais ce qui nous intéresse ici c'est de voir d'une part les énoncés contextualisés de l'enfant, et d'autre part, la réaction de l'adulte à ces énoncés.

- 46 Nous nous attarderons sur la présence, chez les deux enfants, de *da* dans des situations définies comme francophones. Sur *da*, il faut faire au moins deux remarques. D'une part, cet item a été observé chez des monolingues français (cf., Meisel, 1990a) et chez des enfants bilingues franco-allemands dominants en français (cf. Meisel, 1989). Par ailleurs, il présente un éventail de fonctions (cf. Williams, 1990) : locative, adverbiale, pronominale, conjonctive, etc... Tant Pascal qu'Annika produisent plus fréquemment *da* que *là* ou *ça*, aussi bien dans des contextes francophones que germanophones. Les formes *là* et *ça* apparaissent un peu plus tard, surtout *ça*, et coexistent avec *da*.
- 47 Par exemple, Pascal (1 ;05,21) produit dans la partie francophone de la situation 12 fois *da* et présente même *da* et *là* dans le même énoncé :

(11)	L'enquêtrice francophone et Pascal sont en train de regarder un livre. Il s'agit donc d'un format d'attention conjointe sur un objet.		
		Ils regardent une image qui représente un monsieur avec une chemise qui a des boutons.	
		F	papa il a des boutons
			papa où ils sont les boutons f /
			Pascal regarde Marianne
		F	non les boutons de papa où ils sont les boutons
		P :	da /
			da f bouton(s ?) là
		(Pascal/1 ;05,21)	

- 48 Nous avons observé dans les différents enregistrements que tant la mère de Pascal, que celle d'Annika, mais aussi les autres adultes francophones, utilisent *da*. D'une part, c'est donc, même chez les adultes, un déictique. D'autre part, c'est un déictique allemand qui est utilisé dans des contextes linguistiques français et de ce fait il est donc traité comme s'il était un déictique d'origine française. Autrement dit, il fonctionne comme un déictique et cet usage est partagé par les interlocuteurs bilingues qui interagissent avec l'enfant. Pour les enfants, il peut s'agir d'un mot passe-partout sans valeur référentielle stable mais il a déjà une valeur déictique, tout comme *là*. Il faut chercher d'autres interprétations à la présence presque simultanée de *da* et *là* et à celle décalée de *da*, *là* et *ça*, plutôt que de considérer qu'il s'agit d'un seul lexique, ce qui n'explique pas non plus la production conjointe dans le premier enregistrement de *da* et *là*. Les études sur le langage infantin ont suggéré que tout au début, entre l'étape pré-linguistique et

l'étape linguistique, il n'y a pas de dissociation initiale entre les voyelles et les consonnes ; plus tard apparaissent les voyelles (/a /et /e /,clairement à 9 mois) et ensuite, vers 12 mois, les consonnes du type /p /, /t / et /m /. Le /t /, occlusive labiodentale sourde apparaît avant le /d / occlusive labiodentale sonore. Le /l /, liquide, apparaît après le /d /, mais avant la sifflante sourde /s /. Mais dans ce domaine comme dans d'autres, on ne peut pas généraliser à partir d'ordres d'apparition. On devrait alors interpréter en disant que pour l'enfant, il doit être plus facile de dire *da*, que *là* ou *ça* et que l'acquisition des trois n'est pas simultanée. Mais cette interprétation ne serait pas, à notre avis, pertinente pour deux raisons. D'une part, du fait que les différences entre les langues ne résident pas dans le fait que les unes aient des sons « plus difficiles » que les autres (cf. Slobin, 1971/74). D'autre part, il est plus intéressant au niveau strictement phonologique de contraster des paires de sons et de voir quels traits distinctifs sont pertinents dans chacune des langues (voir l'analyse de Jakobson, 1941/68 et Jakobson et Halle, 1956).

- 49 Une autre interprétation qui nous semble plus vraisemblable est la contextualisation des mots. En effet, l'on ne peut pas parler d'acquisition phonologique indépendamment des contextes. Par exemple, on utilise les déictiques dans un contexte donné et non généralisable à la réalité. Leur emploi est lié à l'intentionnalité de l'enfant lorsqu'il signale ou pointe des objets (*pointing*) et, aussi avec la fonction référentielle du langage tant contextualisé que décontextualisé (voir par exemple, Wertsch, 1989). Rappelons que *da* est plurifonctionnel aussi dans le langage de l'adulte, tout comme *là* qui peut en outre se combiner (*là-haut*, *là-bas*, *qu'est-ce que tu dis là ?*), pour ne citer que quelques exemples.

5.5. Des objets significatifs, des mots avec pleine signification

- 50 Les enfants attribuent dans l'étape pré-linguistique des significations, et pas toujours les mêmes, aux objets (cf. Moro et Rodríguez, 1991), de même qu'ils attribuent aux mots des significations qui ne sont pas toujours partagées par la convention sociale du groupe d'appartenance. D'une part, la généralisation du langage prend du temps. D'autre part, les enfants (et les adultes) peuvent préférer un mot à un autre. Ainsi par exemple, le mot français *dodo* est bien plus utilisé chez les petits et chez les parents que son équivalent *dormir*, il s'agit d'un type de simplification propre du langage-bébé employé par les adultes et par les enfants.
- 51 Il y a dans le développement langagier d'autres types de simplifications. Attardons-nous sur la sur-généralisation. Dans l'étape pré-linguistique, l'enfant peut passer du geste à la parole grâce aux codages énonciatifs des productions qui lui viennent de l'extérieur. Plus tard, dans l'étape linguistique, le langage de l'enfant est très contextualisé de telle manière que les mots prennent leur signification dans et selon le contexte où ils sont utilisés. Un peu plus tard encore, l'enfant est capable de décontextualiser le langage et donc de l'utiliser sans se référer à l'ici et maintenant. Enfin, l'enfant pourra recontextualiser et utiliser les différents lexèmes selon la convention sociale établie. Ceci semble être le cas de l'exemple (12). Chez Pascal, on observe le mot *Teddy* qui est répété par la mère :

(12)	F	qu'est-ce qu'est ce
------	---	---------------------

		P	[æ] Teddy
		M	le Teddy peut-être (la mère regarde l'enquêtrice)
		M	un Teddy oui / (la mère regarde Pascal)
			(Pascal/1 ;05,21)

- 52 Cet exemple peut aussi être interprété de deux manières différentes. La première simple, mais non simpliste, consisterait à dire qu'étant donné que la mère utilise le lexème *Teddy* et non pas *nounours*, l'enfant ne fait que s'approprier le modèle qui lui vient de l'extérieur. On voit donc ici, comme dans d'autres exemples discutés dans cet article, que le principe une personne = une langue n'est pas observé, malgré les affirmations des parents. La deuxième interprétation est d'orientation vygoskienne et maintiendrait que *Teddy* est contextualisé par rapport à la situation et que c'est un signe linguistique à valeur indexicale sur lequel l'enfant n'a pas encore effectué une différenciation par rapport aux autres animaux en peluche : *nounours*, *ours*, etc. ; la catégorie d'objets sous l'étiquette *Teddy* comprendrait tout l'ensemble possible de jouets et d'animaux en peluche qui auraient des caractéristiques plus ou moins semblables.
- 53 Mais les enfants, même plus tard, peuvent préférer *Teddy*. En effet, ce lexème contrairement à *nounours* peut avoir sa pleine signification en allemand. Nous pouvons étayer cette interprétation avec ce que l'on connaît des communautés bilingues. Lüdi et Py (1986) ont mis en évidence que la communauté hispanophone migrante en Suisse utilise le mot *poste* qui remplace le mot espagnol *correos*. Les raisons sont différentes : le mot *poste* peut être plus économique que *correos*, il peut aussi être plus disponible, plus usuel dans son utilisation (les migrants en Suisse vont souvent à la *poste* et non pas au(x) *correo(s)*), mais surtout il se réfère à une réalité (institution sociale) inexistante en Espagne. De même, pour peu que l'on connaisse l'Allemagne, il est difficile d'accepter que *Brötchen* soit un *petit pain*, ou un *ballon*. L'immense variété de pains, ajoutée à l'idiosyncrasie allemande des petits déjeuners font que la pleine signification du mot *Brötchen* (utilisé aussi par nos deux enfants) n'a de sens qu'en allemand.

5.6. Contexte bilingue, interaction bilingue et participants bilingues

- 54 Comme nous l'évoquions dans la troisième partie de notre contribution, il nous semble qu'on a trop passé sous silence le fait que, dans la plupart des cas, les enfants de milieux familiaux bilingues grandissent dans une situation bilingue dans laquelle les parents et les enquêteurs sont aussi bilingues. Ceci signifie qu'en fait, les bilingues, y compris les enfants qui acquièrent simultanément les deux langues, peuvent utiliser l'une ou l'autre langue car ils savent qu'ils vont être compris, et que les autres utilisent aussi indifféremment les langues. Dans l'exemple (13) nous observons un cas de ce que nous appelons un *emprunt spontané* aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte. En effet, il est tout à fait probable que le mot en français ne soit pas disponible à ce moment-là et que l'enfant utilise le mot en allemand. Quelques énoncés plus tard, Pascal utilise le mot français.

(13)	P	ça c'est le Sterne (Pascal pointe et touche le coin supérieur d'une pièce du puzzle qu'il est en train de faire)
	F	ça c'est le dernier
	P	oui
		(quelques énoncés plus tard)
	P	là (en plaçant une pièce du puzzle en haut de la planche)
	F	oui et ben dis-donc
	P	à côté de la maison
	F	à côté de la maison très bien
	P	oh un étoile
	F	oh oui eine Sterne c'est le soleil ça
		(Pascal/ 2 ;02,26)

- 55 Enfin, nous terminerons avec un exemple où l'on peut observer que l'enfant peut utiliser indifféremment des synonymes, exemple (14).

(14)	Annika, la mère et les deux enquêtrices sont en train de jouer à servir du café ; elles simulent une dînette :		
	A		sucre du sucre
	F		du sucre
	M		oui
	A		mmm mmm / da-de sucre / attends
	D		was ist dadrin Zucker ?
	A		ja / Zucker
	D		oh ja
			(Annika/2 ;05,18)

6. Conclusions

- 56 Le but de l'étude était, à partir d'un cadre théorique d'orientation socio-cognitive, de saisir quels sont les mécanismes interpsychiques qui sont mis en place dans les formats d'interaction entre les enfants en bas âge et les adultes. Nous nous sommes intéressées à l'analyse des débuts de l'acquisition simultanée du français et de l'allemand chez deux petits enfants de parents bilingues, vivant dans un contexte social germanophone. A travers nos analyses, nous espérons avoir établi que l'étude des processus intrapsychiques doit se faire après l'étude des processus interpsychiques.
- 57 D'un point de vue acquisitionnel, on doit se demander, nous semble-t-il, quelle est la relation entre l'*input* bilingue des parents et les productions bilingues et monolingues des enfants étudiés. Nous avons observé que le principe une langue = une personne n'est pas observé dans l'entourage de l'enfant. Nous croyons qu'il s'agit d'un principe qui n'est pas pertinent et qu'il faudrait dans d'autres études sur le bilinguisme précoce mieux définir les situations sociolinguistiques et les situations d'interaction auxquelles les enfants sont exposées.
- 58 Il y a des questions qui restent, bien sûr, ouvertes. Nous avons tout simplement essayé d'interpréter les énoncés bilingues de l'enfant comme étant des acquisitions (« acquises », malgré la redondance) en situation d'interaction sociale bilingue (implicite, la plupart du temps) ; interaction sociale qui est le seul moyen pour acquérir les systèmes arbitraires et conventionnels (cf. Vila, 1987). Bakhtine (Volochnov) (1929/77) suggère qu'il y a une étroite relation entre le signe, y compris le signe linguistique et la situation sociale, de telle manière que le premier est le résultat d'un consensus entre les individus, socialement organisé au cours d'un processus d'interaction. Chez les enfants bilingues, il existe ce consensus bilingue de la part de tous les adultes de leur entourage. Même les grands-parents monolingues français ou allemands partagent ce consensus bilingue. Les enfants et les adultes interagissent dans des formats bien définis dans lesquels la présence des mots dans l'autre langue n'est pas interdite, leur « territoire partagé » (Artigal, 1990) admet un même référent au-delà de la signification que chacun d'eux lui attribue.

BIBLIOGRAPHIE

- ARTIGAL, J.M. (1990). « Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años », in *Comunicación, Lengua y Educación*, 7-8 : 127-144.
- BACRI, N. (1976). *Fonctionnement de la négation : étude psycholinguistique d'un problème d'énonciation*, La Haye, Mouton.
- BAKHTINE, M.M. (VOLOCHINOV, V.N.) (1929/77). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.

- BANGE, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *Aile*, 1 : 53-85.
- BARNES, S., M. GUTFREUND, S. SATTERLY & G. WELLS (1983). « Characteristics of adults speech which predict children's language development » in *Journal of Child Language*, 10/1 : 65-84.
- BROWN, R. (1973). *A First Language : The Early Stages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- BRUNER, J.S. (1983/86). *Child's talk. Learning to use language*, New York, Norton (pour la traduction espagnole : *El habla del niño*, Barcelone, Paidós).
- BRUNER, J.S. (1985). « The role of Interactions Formats in Language Acquisition », in FORGAS, J.P. (Ed.) *Language and Social Situations*, New York, Springer : 31-46.
- BRUNER, J.S. & HICKMANN, M. (1985). « La conscience, la parole, et la "zone proximale" : réflexions sur la théorie de Vygotski », in BRUNER, J.S. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France : 281-292.
- CORTÉS, M. et I VILA (1991). « Uso y función de las formas temporales en el habla infantil », in *Infancia y Aprendizaje*, 53 : 17-43.
- DAUSCHENDSÖN-GAY, U. & U. KRAFFT (1990). « Éléments pour l'analyse du SLASS (Second Language Acquisition Support System) », Communication présentée au Colloque « Acquisition et interaction », Réseau Européen Acquisition de Langues, Bielefeld, ronéotypé.
- DE HOUWER, A. (1990) *The acquisition of two languages from birth. A case study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- de PIETRO, J.-F., M. MATTHEY & B. PY (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in WEIL, D. et FUGIER, H. (eds) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur : 99-124.
- ELLIS, R. et G. WELLS (1980). « Enabling factors in adult-child discourse », in *First Language*, 1 : 46-82.
- FANTINI, A. E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*, Barcelone, Herder (pour la traduction espagnole).
- FURROW, D., K. NELSON & H. BENEDICT (1979). « "Mothers" speech to children and syntactic relationships », in *Journal of Child Language*, 6 : 423-442.
- GENESEE, F. (1989). « Early bilingual development : one language or two », in *Journal of Child Language*, 16 : 161-179.
- GONZÁLES, G. (1970). *The acquisition of Spanish grammar by native Spanish speakers*, Thèse de doctorat, Université d'Austin.
- IDIAZÁBAL, I. (1984). « Conciencia bilingüe del niño bilingüe », in SIGUAN, M. (coord.) *Adquisición precoz de una segunda lengua*, Barcelone, ICE, Université de Barcelone : 53-63.
- JAKOBSON, R. (1941/68). *Child language, aphasia and phonological universals*, La Haye, Mouton (pour la traduction anglaise).
- JAKOBSON, R. & M. HALLE (1956). *Fundamentals of language*, La Haye, Mouton.
- KIELHOEFER, B. (1987). « Le "bon" changement de langue et le "mauvais" mélange de langues », in LÜDI, G. (ed.) *Devenir bilingue - parler bilingue*, Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984 : 135-155.

KLIMA, E.S. & U. BELLUGI (1986). « Syntactic regularities in the speech of children », in LYONS, J. & WALES, R.J. (eds) *Psycholinguistics Papers : The Proceedings of the 1977 Edinburgh Conference*, Edimbourg, Edinburg University Press.

KÖPPE, R. (1990). *Code-switching : Strategien und Funktionen der Sprachwahl bei bilingualen Kindern (Französisch-Deutsch) im Vorschulalter*, Mémoire de maîtrise, Université de Hambourg.

LÉOPOLD, W.F. (1939-49). *Speech Development of a Bilingual Child*, Evanston III, Northwestern University Press.

LINDHOLM, K. & A.M. PADILLA (1978). « Language mixing in bilingual children », in *Journal of Child Language*, 5 : 327-335.

LÜDI, G. et B. PY (1986). *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.

MEISEL, J.M. (1985). « Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action », in *Lingua*, 66 : 321-374.

MEISEL, J.M. (1986). « Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two languages », in *Linguistics*, 24 (1) : 123-183.

MEISEL, J.M. (1989). « Early differentiation of languages in bilingual children », in HYLSTENSTAM, K. & OBLER, L. (eds) *Bilingualism across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*, Cambridge, Cambridge University Press : 13-40.

MEISEL, J.M. (1990a). « Code-switching and related phenomena in young bilingual children », in *Papers for the Workshops on Concepts, Methodology and Data*, ESF Scientific Networks : Network on Code-switching and Language Contact, Bâle, janvier 1990, Strasbourg, ESF : 143-168.

MEISEL, J.M. (1990b) (ed.) *Two First languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*, Dordrecht, Foris Publications.

MEISEL, J.M. & A. MAHLAU (1988). « La adquisición simultánea de dos primeras lenguas. Discusión general e implicaciones para el estudio del bilingüismo en Euzkadi » in *Iberoamericana*, 2/3 : 5-34.

MORO, Ch. & C. RODRÍGUEZ (1991). « ¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto ? La construcción social de la significación de los objetos », in *Infancia y Aprendizaje*, 53 : 99-118.

NEWPORT, E., H. GLEITMAN & L. GLEITMAN (1977). « "Mother, I'd rather do it myself" : some effects and non-effects of maternal speech styles » in SNOW, C. & FERGUSON, C. (eds) *Talking to children*, Cambridge, Cambridge University Press.

PADILLA, A. M. & E. LIEBMAN (1975). « Language acquisition in the bilingual child », in *The Bilingual Review/La Revista bilingüe*, 2 : 34-55.

PADILLA, A. M. & K.J. LINDHOLM (1976). « Development of interrogative, negative and possessive forms in the speech of young Spanish/English bilinguals », *The Bilingual Review/La Revista bilingüe*, 2 : 34-55.

PAVLOVITCH, M. (1920). *Le langage enfantin. Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe*, Paris.

PEAL, E. & W.E. LAMBERT (1962). « The relations of bilingualism to intelligence » *Psychological Monographs*, 76 : 1-23.

PEIRCE, C.S. (1931-1935). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, (eds) C. Hortshorne et P. Weiss, Cambridge, Mass. Harvard University Press.

PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- PUJOL BERCHE, M. (1990). *Manifestations du comportement bilingue chez des enfants migrants. Analyse d'activités langagières orales et écrites*, Thèse de doctorat, Université de Genève.
- PUJOL BERCHE, M. (1992). *Différenciation précoce de langues chez des enfants bilingues*, Conférence prononcée dans le cadre de la « Arbeitsstelle Mehrsprachigkeit », Université de Hambourg, 28 avril, ronéotypé.
- PUJOL BERCHE, M. & M.T. TURELL (1993). « El préstamo en una comunidad interétnica : una primera elaboración teórica », Communication présentée au « XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, A.E.S.L.A. », Valladolid, avril, ronéotypé.
- REDLINGER, W. & Y. PARK (1980). « Language mixing in young bilinguals » in *Journal of Child Language*, 7 : 337-352.
- RONDAL, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- RONJAT, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion.
- SCHLYTER, S. (1987). « Language mixing and linguistic level in three bilingual children », in *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*, 7 : 29-48.
- SIGUAN, M. (1984). « El niño que aprende a hablar en dos lenguas », in SIGUAN, M. (coord.) *Adquisición precoz de una segunda lengua*, Barcelone, ICE, Université de Barcelone : 11-27.
- SLOBIN, D.I. (1971/74). *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, Paidós (pour la traduction espagnole).
- SLOBIN, D.I. (1973). « Cognitive prerequisites for development of grammar », in FERGUSON, C.A. & SLOBIN, D.I. (eds) *Studies of child language development*, New York, Holt, Rinehart et Winston.
- SLOBIN, D.I. (1981). « L'apprentissage de la langue maternelle », in *La recherche*, 122 : 572-578.
- TABOURET-KELLER, A. (1969). *Le bilinguisme de l'enfant avant 6 ans*, Université de Strasbourg.
- TÆSCHNER, T. (1983). *The sun is feminine. A Study of Language Acquisition in Bilingual Children*, Berlin, Springer.
- TÆSCHNER, T. (1987). « Analyse de quelques interférences produites par des enfants bilingues », in LÜDI, G. (ed.). *Devenir bilingue - parler bilingue*, Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984 : 243-258.
- THEVARTHEN, J. (1982/86). « The primary motives for cooperative understanding », in BUTTERWORTH, G. & LIGHT, P. (eds) *Social cognition. Studies in the development of understanding*, Brighton, Harvester Press (pour la traduction espagnole : « Los motivos primordiales para entenderse y cooperar », in PERINAT, A. (ed.) *La comunicación preverbal*, Barcelone, Avesta).
- VEH, B. (1990). *Syntaktische Aspekte des Code-switching bei bilingualen Kindern (Französisch-Deutsche) im Vorschulalter*, Mémoire de maîtrise, Université de Hambourg.
- VIHMAN, M.M. (1982). « The acquisition of morphology by a bilingual child : A whole-word approach », in *Applied Linguistics*, 3 : 141-160.
- VIHMANN, M.M. (1985). « Language differentiation by the bilingual infant », in *Journal of Child Language*, 12 : 297-324.
- VILA, I. (1984). « Yo siempre hablo catalán y castellano : datos de una investigación en curso sobre la adquisición del lenguaje en niños bilingües familiares », in SIGUAN, M. (coord.) *Adquisición precoz de una segunda lengua*, Barcelone, ICE, Université de Barcelone, 29-51.

- VILA, I. (1987). *Vigotski : la mediació semiòtica de la ment*, Vic, Eumo.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/84). « Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar », in *Infancia y Aprendizaje*, n° spécial, 27-28 : 105-116.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/85). *Pensée et langage*, Paris, Editions Méssidor (pour la traduction française).
- VOLTERRA, V. & T. TÆSCHNER (1978). « The acquisition and development of language by bilingual children », in *Journal of child language*, 5 : 311-326.
- WERTSCH, J.V. (1985/88). *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelone, Paidós (pour la traduction espagnole).
- WERTSCH, J.V. (1989). « Semiotic mechanisms in joint cognitive activity », in *Infancia y Aprendizaje*, 47 : 3-36.
- WILLIAMS, S. (1990). *A study of the occurrence and functions of « da » in a very young bilingual children*, Thèse de doctorat, Université de Hambourg.

NOTES

1. Les interactions peuvent être, bien entendu, entre dyades c'est-à-dire, entre l'enfant et un adulte, ou entre deux enfants, mais elles peuvent aussi être tryadiques ou à plusieurs interactants.
2. Rappelons que l'école n'est pas le seul lieu social à proposer des apprentissages car l'enfant arrive à l'école en ayant déjà effectué des apprentissages soit avec des pairs, soit avec des adultes.
3. Le premier chiffre indique l'âge de l'enfant en termes d'années, les deux suivants les mois, et les deux derniers les jours.
4. Nous aimerions souligner, que ce que nous avons dit ne va pas à l'encontre des études comparatives entre l'acquisition de certains morphèmes d'une langue chez des monolingues et l'étude des mêmes morphèmes chez les bilingues. Dans ces études, il s'agit par exemple de comparer l'ordre d'acquisition de certains morphèmes chez des enfants bilingues à celui des mêmes morphèmes chez des enfants monolingues (par exemple, les études de Padilla & Lindholm (1976) et Padilla & Liebman (1975) sur l'acquisition de la négation et de l'interrogation en anglais et en espagnol comparées respectivement à celles de Klima & Bellugi (1986) et de Brown (1973) et Gonzáles (1970)). Ceci est différent de la comparaison des enfants bilingues aux enfants monolingues des deux langues respectives. A ce propos, nous nous souviendrons des premières études qui comparaient les résultats de tests obtenus par des enfants bilingues aux normes des enfants monolingues. En effet, il a fallu attendre l'étude de Peal & Lambert (1962) pour témoigner pour la première fois de rigueur méthodologique (groupes témoin et expérimental comparables, définition soignée du bilinguisme).
5. Voir Siguan (1984) à propos de l'environnement familial et la variété de situations en ce qui concerne les enfants bilingues familiaux.
6. Le premier chiffre indique l'âge de l'enfant en ans ; les deux autres, les mois.
7. Notre traduction.
8. Etant moi-même apprenante d'allemand, mes propres transcriptions ont été contrôlées par les chercheurs/euses allemand(e)s du projet D.U.F.D.E.
9. Pour le calcul de la LME, les morphèmes et non pas les mots ont été comptabilisés, les morphèmes plurifonctionnels ont été comptabilisés une seule fois.
10. P = Pascal, A = Annika, M = mère, F = enquêtrice française, D = enquêtrice allemande. Conventions : | = intonation montante, f = intonation descendante, [] = phonème ne correspondant

à aucune des deux langues (les conventions phonétiques utilisées dans cet article ont été adaptées en fonction du clavier de l'ordinateur), / = pause, - = production pas très claire, () = commentaires.

RÉSUMÉS

L'analyse des interactions entre deux enfants bilingues français/allemand (entre l'âge de 1.05 et 2.06 ns) et leurs tutrices respectives fournit des indices pour soutenir l'hypothèse de Meisel et d'autres selon laquelle les enfants bilingues acquièrent et développent dès le départ deux systèmes linguistiques distincts, ce qu'ils peuvent faire parce qu'ils se trouvent, dans la majorité des cas, dans des situations communicatives et sociales qui admettent l'emploi des deux langues en présence d'interlocuteurs bilingues. Ces observations sont possibles grâce à une méthodologie qui s'inspire de notions vygoskiennes (« zone de proche développement ») et bruneriennes (« format ») et qui, par conséquent, souligne l'interaction de l'individu apprenant avec son environnement pour expliquer les processus acquisitionnels.

The analysis presented here, of verbal interaction between bilingual children (french/german) between the age of 1.05 and 2.06 and their caretakers, provides evidence for Meisel's (and others) hypothesis that bilingual children acquire and develop two independent linguistic systems from the outset, thanks to the fact that these children mostly experience communicative and social situations allowing use of both languages with bilingual interlocutors. The results obtained, using a frame of analysis based on Vygotsky's « zone of proximal development » and the « format » of Bruner, and which emphasizes therefore the role of the learning individual's interaction with environment in the explanation of acquisitional processes.

AUTEUR

MERCÈ PUJOL BERCHÉ

Université Rovira i Virgili, Tarragone