

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université d'Amar THELIDJI

Faculté des lettres et des langues

Département de français



Mémoire

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Sciences du langage.

Thème :

L'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif

-Cas des familles bilingues en Algérie-

Présenté et soutenu par :
M^{lle}. LAZREG Nadia Rajaa

Sous la direction de :
M. GRARI Abdellah

Devant les membres du jury :

Dr. GRARI Abdallah	Rapporteur
Dr. ZIOUANI Fatima	Présidente de jury
Dr. SELT Amel	Examinatrice

Année universitaire : 2019 - 2020

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université d'Amar THELIDJI

Faculté des lettres et des langues

Département de français



Mémoire

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Sciences du langage.

Thème :

L'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif

-Cas des familles bilingues en Algérie-

Présenté et soutenu par :
M^{lle}. LAZREG Nadia Rajaa

Sous la direction de :
M. GRARI Abdellah

Devant les membres du jury :

Dr. GRARI Abdallah	Rapporteur
Dr. ZIOUANI Fatima	Présidente de jury
Dr. SELT Amel	Examinatrice

Année universitaire : 2019 - 2020



Remerciements

En préambule à ce mémoire, je voudrais remercier et glorifier le bon Dieu d'être mon meilleur confident. Merci de m'avoir donné la force, la persévérance et l'audace pour accomplir ce travail. Merci d'être toujours avec moi ❤️

Je remercie en particulier mes très chers parents en témoignage de ma reconnaissance envers le soutien continu et tous les efforts fournis sans faille tout au long de mon parcours.

Ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide et l'encadrement de Mr GRARI Abdallah. Je tiens à lui exprimer toute ma profonde reconnaissance d'avoir accepté de diriger mon travail. Un grand merci bien particulier pour la confiance qu'il a bien voulu placer en moi, pour ses judicieux conseils et précieuses remarques, pour son enseignement de qualité qui a su nourrir mes réflexions et aussi pour son sourire encourageant.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants, amis et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, et leurs conseils ont guidé mes réflexions et ont accepté de répondre à mes questions durant mes recherches malgré leurs charges académiques et professionnelles.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de Jury, qui ont eu la patience de lire mon mémoire en détail. Je remercie également tout le corps professionnel de notre département de français.

Je désire remercier, enfin tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué de quelque manière à ma formation depuis l'école primaire jusqu'aujourd'hui



Dédicaces

A l'homme de ma vie, mon exemple éternel, mon soutien moral et source de joie et de bonheur, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, à toi mon très cher papa.

A la lumière de mes jours et nuits, la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur ; maman que j'adore.

Aux personnes dont j'ai bien aimé leur présence dans ma vie, à mes adorables sœurs Wafaa et khouloud, à mes adorables frères Mahmoud et Housseem. A toute ma famille. Je dédie ce travail dont le grand plaisir leurs revient pour leurs conseils et encouragements.

Aux personnes qui m'ont aidé et encouragé, qui étaient toujours à mes côtés, et qui m'ont accompagnaient durant mon chemin d'études supérieurs; à mes aimables amies, Imane, Karima, et surtout à ma bien aimée et mon coup de cœur Aichouche. A M. Ahmed Boudaoud.

A tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce projet soit réalisé, je vous dédie le fruit de mon travail.

Nadia

Résumé :

L'extension du bilinguisme précoce dans les quatre coins du globe est plus vaste qu'on le croit. Cependant, malgré l'ampleur de l'incidence de ce phénomène, il reste encore plusieurs zones d'ombre à propos de ce sujet. En effet nous pouvons tout à fait imaginer qu'apprendre deux langues entraîne des changements dans le fonctionnement cognitif. Et à partir de cette idée nous avons mené une étude qui porte sur le bilinguisme précoce, et qui consiste à décrire, comprendre et expliquer son impact sur le développement cognitif des jeunes enfants. Cette étude s'inscrit dans le domaine de la psycholinguistique. Ensuite, la méthode qui a été amorcée, dans notre étude, est une méthode mixte, basée sur un modèle séquentiel explicatif, dans lequel nous employons un questionnaire standardisé et un entretien semi-directif pour aboutir à nos objectifs.

Les mots clés : bilinguisme précoce – développement cognitif – psycholinguistique – approche mixte – langage.

Abstract :

The spread of early bilingualism in the four corners of the globe is larger than we think. However, despite the magnitude of the incidence of this phenomenon. There are still many shadow areas about this subject. Indeed, we can quite imagine that learning two languages would lead us to many changes in cognitive functioning. And on the basis of this idea, we conduct our study that focuses on early bilingualism, which consists of describing, understanding and explaining its impact on the cognitive development of young children. This study is a part of the field of psycholinguistics. Then, the method that was initiated in our study is a mixed method, based on an explanatory sequential model, in which we use a standardized questionnaire and semi-directive maintenance to achieve our objectives.

Key words: Early bilingualism - cognitive development – psycholinguistics - mixed method – language.

ملخص:

يعد انتشار الثنائية اللغوية المبكرة أكبر مما نتخيل على المستوى العالمي. و بالرغم من مدى تأثير هذه الظاهرة فإن الكثير من الغموض يخيم (يدور حول) هذا الموضوع . في الواقع، من المنطقي أن نتخيل، أن تعلم لغتين قد يؤدي إلى تغييرات في التوظيف المعرفي (الفكري). و انطلاقاً من هذه الفكرة فإننا قمنا بإجراء دراسة تتناول الثنائية اللغوية المبكرة التي تشمل وصف، فهم و شرح أثرها على التطور المعرفي على الأطفال الصغار.

تندرج هذه الدراسة في إطار علم اللغة النفسي. بعد ذلك اعتمدنا في دراستنا على المنهج المختلط القائم على النموذج التسلسلي الشرحي و قد اعتمدنا للتوصل لأهدافنا الاستعانة بإستبيان موحد و مقابلة شبه مفتوحة.

الكلمات المفتاحية: ثنائية لغوية مبكرة - تطور معرفي - علم اللغة النفسي - منهج مختلط -

لغة.

LISTE DES TABLEAUX

• CHAPITRE II : LA NOTION DU BILINGUISME	47
Tableau N°1 : tableau récapitulatif des différents types de bilinguisme selon plusieurs facteurs (inspire de Hamers j-f. Et Blanc m., 1990 : 9).....	53
• Chapitre III : Langage et cognition	79
Tableau N°2 : bilinguisme et développement cognitif (Laurent, 2007).....	97
Tableau N°3 : tableau récapitulatif des enquetes employées dans notre étude.....	117
• Chapitre V : Enquete par questionnaire	128
Tableau N°4 : répartition des sujets participants selon le sexe	135
Tableau N°5 : représentation de la répartition selon l'âge.....	136
Tableau N°6 : représentation de la répartition selon le lieu de résidence	137
Tableau N°7 : représentation de la répartition selon le niveau d'instruction.....	138
Tableau N°8 : représentation de la répartition selon la langue des études.....	139
Tableau N°9 : représentation de la (les) langue (s) la plus utilisée (s) au travail.....	141
Tableau N°10 : représentation de la langue la plus utilisée en famille (interaction parents-enfants)	142
Tableau N°11 : représentation de la langue la plus utilisée en famille (interaction enfants-parents)	144
Tableau N°12 : répartition des opinions des parents autour de l'importance du bilinguisme précoce.....	146
Tableau N°13 : répartition des réponses des parents interrogés sur les raisons d'importance du bilinguisme précoce.....	147
Tableau N°14 : représentation des inconvénients constatés par les parents.	149
Tableau N°15 : représentation des plus grands avantages du bilinguisme précoce.....	150
• Chapitre VI : Enquete par entretien	156
Tableau N°16 : représentation de notre guide d'entretien sous forme d'un tableau	159
Tableau N°17 : tableau récapitulatif des conventions de transcription.....	161

LISTE DES FIGURES

• Chapitre I : Considérations théoriques	20
Figure N°1 : la linguistique fondamentale (interne) et ses domaines-	26
• Chapitre II : La notion du bilinguisme	47
Figure N°2 : le bilinguisme composé : représentation des correspondances « signifié/signifiant »	61
Figure N° 3 : le bilinguisme coordonné : représentation des correspondances « signifié/signifiant »	61
Figure N°4 : le bilinguisme subordonné : représentation des correspondances « signifiant/signifié »	62
Figure N°5 : illustration pour expliquer le caractère indécomposable et incomparable du bilinguisme (l'exemple de F. Grosjean)	66
Figure N°6 : représentation visuelle des connaissances linguistiques et de l'utilisation des langues chez deux personnes.....	68
Figure N°7 : représentation visuelle du principe de complémentarité d'une personne trilingue. Les domaines d'utilisation des langues la, lb et lc sont indiqués par les quadrilatères individuels	71
• Chapitre III : Langage et cognition	79
Figure N°8 : représentation des étapes (stades) de l'évolution cognitive des enfants en fonction de l'âge, selon J. Piaget	91
Figure N°9 : les sept types d'activités métalinguistiques (Gombert 1990).	94
Figure N°10 : bilinguisme et développement cognitif (Laurent, 2007)	96
• CHAPITRE IV: TERRAINS ET METHODES	111
Figure N° 11 : la roue de la science, citée par V. Schoeb, 2012	114
Figure N°12 : modèle mixte parallèle et convergent.....	119
Figure N°13 : modèle mixte séquentiel exploratoire.....	120
Figure N°14 : modèle mixte séquentiel explicatif.....	120

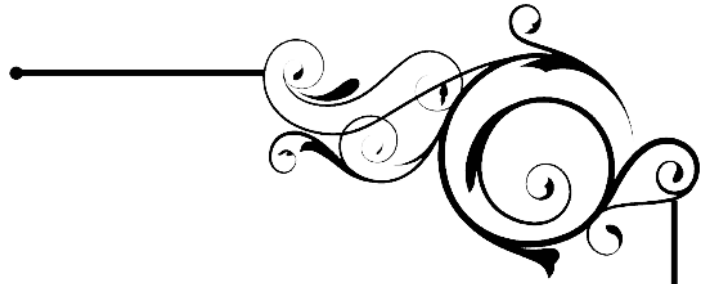
LISTE DES FIGURES

• Chapitre V : <i>Enquete par questionnaire</i>	128
Figure N°15 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	135
Figure N°16 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	136
Figure N°17 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	137
Figure N°18: représentation des résultats du tableau ci-dessus	138
Figure N°19 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	139
Figure N°20: représentation des résultats du tableau ci-dessus.	141
Figure N°21 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	142
Figure N°22 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	145
Figure N°23 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	146
Figure N°24: représentation des résultats du tableau ci-dessus	148
Figure N°25 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	149
Figure N°26 : représentation des résultats du tableau ci-dessus.	151

REMERCIEMENTS	II
DEDICACES	III
RESUME	IV
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VII
SOMMAIRE	IX
INTRODUCTION GENERALE	12
LE CADRE THEORIQUE	18
PREAMBULE	19
CHAPITRE I : CONSIDERATIONS THEORIQUES	20
INTRODUCTION AU CHAPITRE	21
1. <i>La psychologie</i>	22
2. <i>Psychologie du langage</i>	22
3. <i>La psychologie cognitive</i>	23
4. <i>La linguistique</i>	23
5. <i>La psycholinguistique</i>	27
6. <i>Les théories psychologiques pour étudier le langage</i>	31
7. <i>L'approche cognitive</i>	36
8. <i>Etat de l'art</i>	38
CONCLUSION	46
CHAPITRE II : LA NOTION DU BILINGUISME	47
INTRODUCTION AU CHAPITRE	48
1. <i>Concept du bilinguisme</i>	49
2. <i>Typologie du bilinguisme</i>	53
3. <i>Caractéristiques du bilinguisme</i>	65
4. <i>D'autres aspects particuliers du bilinguisme</i>	75
CONCLUSION	78
CHAPITRE III : LANGAGE ET COGNITION	79
INTRODUCTION AU CHAPITRE	80
1. <i>Les processus d'acquisition et du développement du langage chez l'enfant</i>	81
2. <i>Le développement cognitif de l'enfant bilingue</i>	90

SOMMAIRE

3. <i>La problématique de l'évaluation chez l'enfant bilingue</i>	102
4. <i>Rôle et influence de l'environnement sur l'acquisition des langues</i>	105
CONCLUSION	108
LE CADRE PRATIQUE	110
PREAMBULE.....	110
CHAPITRE IV:TERRAINS ET METHODES	112
INTRODUCTION AU CHAPITRE	112
1. <i>Genèse du travail</i>	113
2. <i>Choix méthodologique</i>	114
3. <i>Cadre spatio-temporel</i>	121
4. <i>Usages et statuts des langues en Algérie</i>	122
CONCLUSION	127
CHAPITRE V :ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	128
INTRODUCTION AU CHAPITRE	129
1. <i>Protocole</i>	130
2. <i>Logiciel et procédure d'analyse</i>	134
3. <i>Analyse descriptive et interprétation des résultats</i>	135
CONCLUSION	154
CHAPITRE VI : ENQUETE PAR ENTRETIEN	156
INTRODUCTION AU CHAPITRE	157
1. <i>L'entretien</i>	158
2. <i>L'entretien semi-directif</i>	158
3. <i>L'inopiné de notre enquête</i>	162
4. <i>Apports et limites de notre étude</i>	162
CONCLUSION GENERALE	164
BIBLIOGRAPHIE	168
ANNEXES	178
TABLE DES MATIERES	189



Introduction

Générale



Depuis des années plus de la moitié de la population du monde est considérée comme bilingue à des degrés divers de maîtrise des langues. En effet, l'intérêt accru porté au bilinguisme depuis plus d'un siècle reflète avant tout un accroissement des interactions sociales dues aux besoins de communication et des échanges internationaux qui sont de plus en plus nombreux et peuvent être de différentes natures : commerciaux, touristiques, professionnels, formatifs, etc., car l'aptitude à communiquer de façon efficace est devenue une habileté essentielle dans notre société moderne. D'ailleurs, certaines langues sont dites « *dominantes* » comme l'anglais ; profitent de ces échanges pour s'étendre et devenir indispensables. Néanmoins, maîtriser plusieurs langues, dominantes ou non, augmente le nombre d'opportunités de formation et d'emploi. En conséquence le monolinguisme n'est plus la règle mais l'exception.

La littérature sur le bilinguisme est immense et va toujours en augmentant. Mais les études sur le bilinguisme précoce ou infantile sont plus réduites en nombre et en qualité. Il s'agit en grande partie d'études anecdotiques, constituées d'observations plus ou moins précises, soutenues souvent par des interprétations théoriquement faibles et menées sur peu d'enfants, pendant des périodes de temps relativement brèves, dans des aires culturelles plutôt limitées¹. Donc les avantages du bilinguisme précoce n'ont pas été mis en valeur lorsqu'on parle de ce phénomène. Ainsi, les premières idées reçues, à la fois révolues et tenaces, sur les effets néfastes du bilinguisme précoce sont apparues dès la fin de XIXe siècle. L'argument principal en faveur de ces idées est que « *le bilinguisme précoce vient alors partager l'énergie de l'enfant entre deux langues (cette énergie ne doit être dévolue qu'à une seule) et il affaiblit d'autant les ressources psychiques de l'enfant...* ». À cette époque, le bilinguisme précoce est décrit en termes positifs uniquement lorsqu'on parle du bilinguisme d'élite.

La pauvreté des données scientifiques sur le bilinguisme précoce a pu être compensée par des études assez systématiques menées à partir de la première moitié du XXe siècle par quelques auteurs² sur leurs propres enfants. Ces études ont souligné qu'il est tout à fait possible pour un enfant d'acquérir simultanément ou consécutivement deux langues sans que cela occasionne des retards langagiers, sociaux ou encore cognitifs.

Les dernières recherches se sont penchées sur les avantages qui peuvent être reliés de cette pratique. En revanche, les atouts cognitifs du bilinguisme précoce soulignés par ces

¹. TITONE Renzo, 1972. *Le bilinguisme précoce*. Rome : Charles Dessart. 450 p.

². (RONJAT, 1913 ; LEOPOLD, 1939-1949 ; IMEDADZE, 1967 ; Volterra et TAESCHNER, 1978, etc.) Voir l'état de l'art.

recherches ont également influencé la volonté grandissante des parents d'élever leurs enfants en étant bilingues. Dans le même temps, cette situation est commune à de nombreux couples mixtes lorsque chaque parent souhaite transmettre sa langue à sa progéniture.

Evidemment, le bilinguisme précoce ne va pas de soi : il est le résultat d'une adhésion de toute la famille, que la seconde langue soit celle d'un des parents, qu'elle soit celle de la cellule familiale dans un pays étranger ou, tout simplement un projet d'apprentissage pour l'enfant d'une famille monolingue.¹ De nos jours, les situations familiales où les enfants grandissent avec deux ou trois langues semblent devenir de plus en plus courantes. Même si le bilinguisme précoce a fait l'objet de nombreuses recherches issues de différentes disciplines, il y a encore plusieurs « zones d'ombre » à propos de ce sujet.

La littérature consacrée au bilinguisme a livré des définitions abondantes avec des nuances aussi bien dans la forme que dans le contenu du bilinguisme. Et la complexité du phénomène du bilinguisme précoce résulte non seulement de la coexistence de systèmes linguistiques en contact mais aussi des caractéristiques psychologiques de la personnalité du sujet bilingue. Le degré de perfection dans l'emploi des deux langues, la facilité de commutation d'une langue à l'autre, les facteurs de choix, l'aptitude linguistique individuelle, les issues des interférences possibles, etc., sont autant de facteurs qui enrichissent et compliquent le portrait du sujet bilingue.

Il est cependant tout à fait habituel qu'un enfant qui parle deux langues n'ait pas les mêmes forces dans chacune d'elle. Par exemple, il peut produire des phrases mieux construites dans une langue et utiliser un vocabulaire plus précis et plus riche dans l'autre langue. L'important est de considérer l'ensemble des phrases et des mots produits dans les deux langues. C'est ainsi que l'on peut évaluer si le développement du langage d'un enfant bilingue est normal, et non pas en évaluant ses compétences langagières dans une seule langue.

En vue de ces différents constats, notre travail se situe au carrefour des domaines psycholinguistique et sociolinguistique permettant de comprendre un phénomène multifactoriel comme « *le bilinguisme précoce* ». Notre sujet de recherche s'intitule donc : « *l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif* ».

¹. ABDELILAH-BAUER Barbara, 2008. *Le défi des enfants bilingues, Grandir et vivre avec plusieurs langues*. Paris : La Découverte. 207 p.

D'ailleurs, nous nous sommes aperçus que les enfants des familles bilingues, en Algérie, sont devenus de plus en plus un sujet de polémique. Plusieurs enfants grandissent en entendant et en utilisant plus d'une langue, ce qui a amené leurs parents ainsi que leurs éducateurs à s'intéresser aux résultats de la recherche sur « *le bilinguisme de l'enfant* » pour s'assurer que ce dernier ne constitue pas un risque intellectuel pour ces enfants. Notre objet d'étude est de travailler sur le bilinguisme précoce pour tirer les avantages et les désavantages qui peuvent impacter le développement cognitif des jeunes enfants.

Comprendre ce phénomène multidimensionnel, nous a amené à nous poser un grand nombre de questions. Mais pour limiter notre champ d'étude, nous avons été obligés de limiter le nombre de questions posées. Donc notre questionnement est le suivant : *Quel est l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif ?*

Nous proposons également l'hypothèse suivante : le bilinguisme conférerait un avantage cognitif à ses locuteurs. En d'autres termes, les locuteurs bilingues performeraient mieux que les monolingues dans plusieurs tâches.

Notre étude est orientée vers une perspective psycholinguistique. Elle s'inscrit dans les méthodes qualitative et quantitative, qui cherchent à établir une relation de cause à effet entre le bilinguisme et le développement cognitif chez l'enfant bilingue. Dans un objectif de (in) valider notre hypothèse de recherche, nous avons choisi une démarche hypothético-déductive.

L'approche qui va être amorcée, dans notre étude, est une approche mixte. Basée sur un modèle séquentiel explicatif, une approche dans laquelle nous employons :

- ✓ Un questionnaire standardisé, qui vise à vérifier notre hypothèse de recherche, en vérifiant les corrélations suggérées.
- ✓ Un entretien semi-directif, qui s'organise dans un cadre strict, mais aussi qui conserve un principe de liberté de parole.

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

- ✓ D'abord, l'originalité de notre thème de recherche ; il n'existe à notre connaissance aucune étude sur l'acquisition du bilinguisme précoce avec le français et l'arabe dialectal, menée en Algérie.

- ✓ Ensuite, pour tirer les avantages et les désavantages du bilinguisme précoce qui peuvent impacter le développement cognitif des jeunes enfants. Tout en mettant en évidence une suite d'interactions pertinentes permettant aux autres étudiants d'acquérir une base théorique et notionnelle solide.
- ✓ Puis, vouloir apporter au moins quelques informations liées à ce sujet d'actualité, tout en essayant de contrôler les nombreuses variables qui peuvent influencer nos résultats.
- ✓ Enfin, la dernière raison est une motivation personnelle qui nous pousse à approfondir nos connaissances dans le domaine de la psycholinguistique.

Ce mémoire s'efforce, dans la mesure du possible, de faire le point sur ce qui est connu du bilinguisme précoce afin de contribuer à une meilleure compréhension de ce phénomène assez présent dans la société algérienne. Nous y trouvons donc deux grands volets, constitués de 6 chapitres dont le contenu de ces derniers est présenté comme suit :

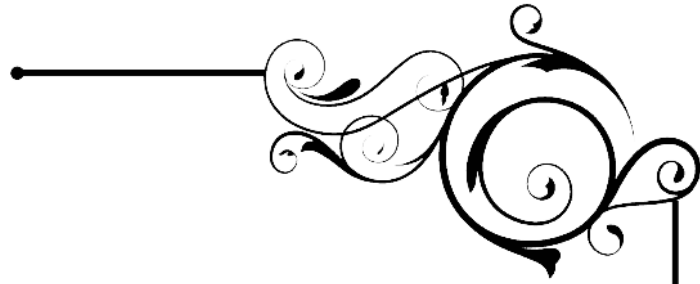
❖ Le premier volet est consacré à la partie théorique, contient :

- **Le chapitre I** (introductif), intitulé considérations théoriques, vise à une meilleure compréhension de notre domaine d'étude « *la psycholinguistique* ». Ensuite, nous allons présenter un résumé des principales théories en acquisition du langage du début du XXe au début du XXIe et finalement l'état de l'art de notre sujet de recherche.
- **Dans le chapitre II**, intitulé la notion du bilinguisme, nous allons traiter les concepts théoriques liés à notre sujet. En partant de la définition du bilinguisme, qui n'est pas une question triviale, ni aisée. Puis, nous décrivons sa typologie, où nous nous arrêterons en détail sur les nombreux aspects linguistiques et psycholinguistiques, qui déterminent le développement du langage de l'individu bilingue. Et finalement, nous nous intéresserons à certaines caractéristiques du bilinguisme.
- **Le troisième chapitre** s'intitule langage et cognition, est dédié à l'explication des processus d'acquisition et du développement du langage des enfants bilingues. Par la suite, nous allons aborder le développement cognitif du jeune enfant en situation monolingue et particulièrement en situation bilingue. Nous allons aussi évoquer la problématique d'évaluation chez l'enfant bilingue. Et finalement, nous allons parler le rôle et l'influence de l'environnement sur l'acquisition des langues.

❖ Le deuxième volet est consacré à la présentation de la partie pratique, contient :

- **Le quatrième chapitre**, est consacré à la méthodologie adoptée pour notre étude. Nous expliquons quand et comment l'étude a-t-elle eu lieu ? Tout en détaillant notre approche mixte. Nous allons aussi présenter un bref aperçu des situations linguistiques en Algérie. Où nous nous penchons sur les statuts et les usages des deux langues en question (l'arabe dialectal et le français).
- **Les deux derniers chapitres** (le cinquième et le sixième) ; décrivent les deux enquêtes : quantitative et qualitative que nous avons menées, tout en détaillant le protocole, la procédure d'analyse et du traitement, les commentaires des résultats et l'interprétation.
- Et avant d'aller vers la conclusion générale, nous allons parler des limites de notre recherche.

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



Le cadre

Théorique



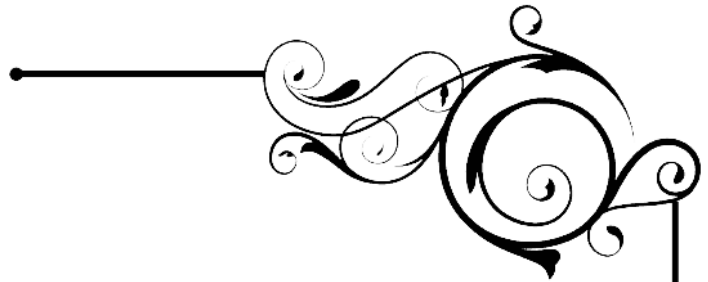
Préambule

La capacité de communiquer est l'une des facultés innées qui définit tout être humain. Le langage est une caractéristique fondamentale de la condition humaine. De nombreuses études ont été faites pour comprendre sa représentation mentale et neuronale ainsi que son utilisation. Au départ, la plupart des recherches se sont centrées sur l'exploration du langage chez le sujet monolingue. Néanmoins, les chercheurs, au cours des 20 dernières années, ont examiné de façon plus approfondie de quelle manière, le cerveau gère deux langues.

Le bilinguisme n'est ni limité à des catégories sociales, ni à des groupes d'âge. Le bilinguisme n'a pas attendu la globalisation pour être un phénomène présent aux quatre coins du globe. Les questions qui se posent dans ce cadre théorique sont les suivantes : comment pourrions-nous définir le bilinguisme, sans donner une définition exhaustive? Comment pourrions-nous étudier le bilinguisme précoce d'un point de vue psychologique, social, et culturel ? Quels sont les avantages et les inconvénients du bilinguisme précoce ?

De nos jours, le bilinguisme précoce est devenu un phénomène largement répandu dans le monde. En effet, pour différentes raisons, un nombre croissant d'individus utilisent deux ou plusieurs langues pour communiquer. Parmi ceux-ci se trouvent un certain nombre d'enfants, qui acquièrent le langage à travers l'interaction avec leur entourage comme leurs pairs monolingues. La littérature, bien que parfois contradictoire, montre de manière générale un effet positif du bilinguisme précoce sur le développement intellectuel du jeune enfant.

Cette partie théorique comprend trois chapitres, le premier chapitre introductif, le deuxième aborde la notion du bilinguisme et le troisième porte sur la cognition.



Chapitre I
Considérations
Théoriques



« Chaque langue dit le monde à sa façon [...] Le polyglotte est un homme plus libre. »¹

Introduction au chapitre

Comme le soulignent Hamers et Blanc (1983), l'intérêt porté à l'étude des différents aspects du bilinguisme se justifie par l'ampleur et l'importance de ce phénomène. Dans le monde moderne, les situations de contact des langues se multiplient, guidées par les besoins de la communication et d'échanges. En effet, il n'y a pas de domaine de la vie sociale dont la langue soit absente. Les langues humaines et les pratiques langagières ont donné lieu à des approches et des problématiques diverses.

Ce chapitre introductif vise à une meilleure compréhension de notre domaine d'étude « la psycholinguistique » et aussi pour bien entourer le phénomène en question. Nous tentons donc de positionner et de définir les concepts opératoires utiles à la compréhension des volets : *théorique et pratique*.

Dans ce premier chapitre, nous allons exposer un résumé des principales théories en acquisition du langage, du début du XXe au début du XXIe siècle, telles que le béhaviorisme, le générativisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, etc. Puis, en arrivant à l'état de l'art, nous allons présenter l'évolution des représentations du bilinguisme depuis le XIXe siècle jusqu'aujourd'hui.

¹. STEINER Rudolf dans ABDELILAH-BAUER Barbara. *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : la Découverte, 2008. p-9.

1. La psychologie

Le terme psychologie dérive du latin « *psychologia* » et du grec « *psukhé* » l'âme ou l'esprit et « *logia* » l'étude ou la science, par le savant humaniste croate Marco Marolic à la fin du 15^{ème} siècle. La psychologie est la science qui étudie les processus mentaux ; cognitif, affectif et comportemental. Elle est passée de la "science de la vie mentale", il y a plus d'un siècle, à la "science du comportement observable", dans les années 1920 jusqu'aux années 1960, pour devenir la science du comportement et des processus mentaux qui concernent les individus ou les groupes en situation.

Cette discipline peut également être divisée en *psychologie basique*, elle a pour rôle de générer de nouvelles connaissances concernant les phénomènes psychologiques et en *psychologie appliquée*, elle a pour but de résoudre les problèmes pratiques moyennant l'application des connaissances produites par la psychologie basique.¹

2. Psychologie du langage

Les fondements de la psychologie du langage sont posés dès 1880. La renaissance de cette discipline dans sa forme contemporaine date très exactement de 1952.

La psychologie du langage concerne l'étude des processus mentaux mobilisés par l'individu dans les divers rapports qu'il entretient avec le langage-langue, Ces processus mentaux permettent d'engendrer et d'interpréter les énoncés verbaux. La psychologie du langage recouvre de nombreux domaines liés aux aspects cognitifs et non cognitifs de la personnalité. Parmi ses multiples fonctions, le langage en possède deux qui sont essentielles et complémentaires :

- Le langage permet à l'individu de communiquer des significations grâce à un instrument : la langue.
- Le langage est une fonction cognitive, c'est-à-dire qu'il permet au sujet de traiter de l'information et qu'il participe au développement des processus en jeu dans l'acquisition des connaissances.²

¹ . DJELLOULI Mohamed, 2018. *La chanson comme moyen de motivation pour l'amélioration des performances chez l'apprenant : cas de 1ère année moyenne (CEM Aneur Moussa)-Approche psycholinguistique-* : Université Dr Moulay Tahar de Saïda : Sciences du langage.

². Ibid.

3. La psychologie cognitive

La psychologie cognitive est apparue à la fin des années 50, et a pour but d'étudier le mental à partir d'une bonne compréhension des mécanismes comportementaux.

La psychologie cognitive, dans un sens large, est l'étude scientifique de la cognition. L'étude des mécanismes de la perception, la mémoire, l'intelligence, les émotions, le langage, la conscience, etc. Dans un sens plus étroit, elle désigne une approche de l'esprit humain centrée sur le traitement de l'information et l'étude des états mentaux. C'est-à-dire que la mémoire ou le raisonnement est envisagé comme un processus actif, impliquant des modules spécialisés, chargés de sélectionner, d'organiser, mettre en forme et produire des informations.

A ce moment, les chercheurs s'intéressaient plus aux comportements qu'aux états mentaux internes. Par exemple, l'étude de l'intelligence consistait à mesurer ses performances et ses types (intelligence générale ou spécialisée) en laissant dans l'ombre les stratégies mentales sous-jacentes. Puis quelques chercheurs, comme Jérôme Bruner, ont proposé d'étudier les stratégies mobilisées par les sujets pour résoudre des problèmes. Par exemple : quel plan d'action adopte un joueur d'échecs durant une partie ? À cette époque, le modèle du « *cerveau ordinateur* » s'impose. L'esprit humain est alors considéré comme un dispositif de « *traitement de l'information* ». Nous cherchons à comprendre comment notre cerveau s'y prend pour absorber, transformer et produire des informations.

Aujourd'hui, la psychologie cognitive s'est élargie à l'étude des émotions, de l'action, des représentations sociales et troubles mentaux. Autant dire que le terme « *psychologie cognitive* » tend à s'identifier à la psychologie scientifique en général.

La psychologie cognitive est l'une des disciplines phares des « *sciences cognitives* », une constellation disciplinaire qui est avec les neurosciences, l'intelligence artificielle, la linguistique, la philosophie de l'esprit et quelques autres domaines. Elle se consacre au fonctionnement de la pensée sous toutes ses formes : celle des humains, des animaux ou des machines.¹

4. La linguistique

La linguistique est une discipline, à la fois très ancienne et très jeune : la réflexion sur le langage et les langues date de l'Antiquité mais on a coutume de considérer que la linguistique ne s'est constituée comme discipline scientifique qu'au début du XXe siècle. Ferdinand de

¹. Ibid.

Saussure (1857-1913) est souvent considéré comme le « père fondateur » de la linguistique moderne.

Georges Mounina définit la linguistique dans son dictionnaire linguistique (2004) :

« Science du langage, c'est-à-dire étude objective, descriptive et explicative de la structure, du fonctionnement (linguistique synchronique) et de l'évolution dans le temps (linguistique diachronique) des langues naturelles humaines. S'oppose ainsi à la grammaire (descriptive et normative) et la philosophie du langage (hypothèses métaphysiques, biologiques, psychologiques, esthétiques sur l'origine, le fonctionnement, etc.). ».

4.1. Aperçu historique

Avant 1916, on s'est occupé surtout de linguistique historique (philologie). Saussure était à l'origine un spécialiste de l'indo-européen. En 1875, il avait publié un ouvrage diachronique sur les voyelles de l'indo-européen.

Par l'arrivée de F. de Saussure et son cours « *cours de linguistique générale* » donné à l'université de Genève entre (1906-1911), la linguistique moderne voit le jour. Son livre (CLG) a été publié de manière posthume en 1916 par ses étudiants « Charles Bally et Albert Sechehaye », qui souligne l'originalité de sa pensée.

Les principes et les concepts du « *cours de linguistique générale* » sous-tendent la recherche linguistique européenne jusqu'au milieu du XXème siècle. Son souci de comprendre le fonctionnement du langage comme institution sociale, ici et maintenant, conduit ce linguiste à mettre l'accent sur la notion de système : la langue est considérée comme un système de signes articulant un signifié et un signifiant. Privilégiant pour cela l'étude synchronique qui lui permet d'observer l'équilibre du système de la langue à un moment donné, il relèguera au second plan l'étude diachronique qui s'attache à décrire les changements linguistiques: l'évolution ne serait que le passage d'un état de langue stable à un autre (c'est-à-dire une relation entre des coupes synchroniques opérées à des époques différentes).

Ensuite, la pièce maîtresse de l'édifice saussurien est celle de la théorie du signe. La langue est un système de signes qui ne sont pas immédiatement perceptibles, mais qui sont identifiés par l'analyse, ils unissent chacun un signifié (concept) et un signifiant (image acoustique). La théorie du signe opère une rupture par rapport à la conception naïvement « nominaliste » qui identifie le langage à la pensée, le mot à la chose, et ne voit dans la langue qu'une nomenclature de termes renvoyant à des objets du monde. D'où, la notion d'arbitraire

du signe ; le lien entre le signifiant et le signifié est arbitraire, c'est-à-dire immotivé (non justifié). Puis, il a souligné le caractère linéaire du signifiant ; les éléments des signifiants se présentent obligatoirement les uns après les autres, selon une succession linéaire (les unités valent par leurs successions et leurs positions). Enfin, Saussure insiste sur la primauté des rapports entre les éléments de la langue. Chaque élément n'est rien d'autre que ce que les autres ne sont pas : signifiants et signifiés se définissent par différence avec les autres signifiants et les autres signifiés de la langue. Chaque signe est donc une unité discrète qui définit une combinatoire syntagmatique et paradigmaticque à l'intérieur du système formel et structuré qu'est la langue.

4.2. Les courants linguistiques (les écoles)

Comme toute science, la linguistique présente des étapes nécessaires. Ces étapes se manifestent par des écoles dont l'enchaînement constitue l'histoire de la linguistique moderne. Ces écoles ont le même objet d'étude : le langage, mais elles n'abordent pas les problèmes du même point de vue.

Les hypothèses et les analyses de F. de Saussure servent de postulats pour les diverses tendances fonctionnalistes et structuralistes du début du XX^{ème} siècle jusque vers 1960 : école de Prague, N.S. Troubetskoï, R. Jakobson, A. Martinet. Partant de l'idée qu'il existe des éléments phoniques qui, dans une même langue, distinguent deux messages de sens différent, les fondateurs de la phonologie mettent au jour, au moyen de la communication appliquée à des paires minimales, la plus petite unité non significative par elle-même : le phonème, défini par les oppositions phoniques qu'il entretient avec les autres phonèmes. Chaque opposition binaire est réalisée par un trait distinctif ou pertinent.

S'inspirant de L. Bloomfield, les linguistes américains développent, au milieu du XX^{ème} siècle, sous le nom de distributionnalisme (Z. S. Harris et) une théorie de langage plus radicale que le structuralisme européen. Ils partent, en effet, du postulat que la langue en synchronie est composée d'unités discrètes : les morphèmes, qui se définissent par les relations syntagmatiques qu'ils entretiennent avec les autres à l'intérieur du système. L'analyse distributionnelle est exploitée dans de nombreux travaux (syntaxe, analyse de discours, etc.) et adoptée par des linguistes européens au début des années 60.

Pour le fonctionnalisme, le structuralisme et le distributionnalisme, il s'agit de décrire le système d'une langue, à partir de l'observation. Le linguiste américain N. Chomsky présente dans *Aspect de la théorie syntaxique* (1965) une théorie transformationnelle. Il oppose la

compétence (connaissance intuitive des règles de la langue) à la performance (formation des énoncés particuliers). Sur le plan grammatical, la grammaire générative est ensuite considérablement approfondie et enrichie dans les années 80.

C'est cependant le problème du sens qui modifie une nouvelle fois les perspectives de la linguistique à partir des années 70. Le modèle de performance devient le centre de recherche à la fois dans les théories de l'énonciation, qui réintroduisent les dimensions psychologiques ou cognitives, et la pragmatique, qui réintroduit les dimensions sociales.

4.3. Les domaines de la linguistique

Il est traditionnel de distinguer la linguistique fondamentale de la linguistique appliquée, bien qu'il n'y ait pas de frontière étanche entre les notions couvertes par ces termes.

La linguistique « *fondamentale* », ou bien interne recouvre l'étude des aspects formels des langues tels que la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, etc. Appliquée à une langue donnée, l'étude de ces aspects formels constitue l'étude de la grammaire de cette langue. Une comparaison des grammaires des langues permet de mettre au jour les caractéristiques des langues humaines. Dans le cas du français, ce qu'on appelle la grammaire moderne ou nouvelle est une mise à jour de la grammaire traditionnelle sur la base des résultats des recherches linguistiques. La grammaire pour l'enseignement du français est fondée sur cette grammaire moderne.

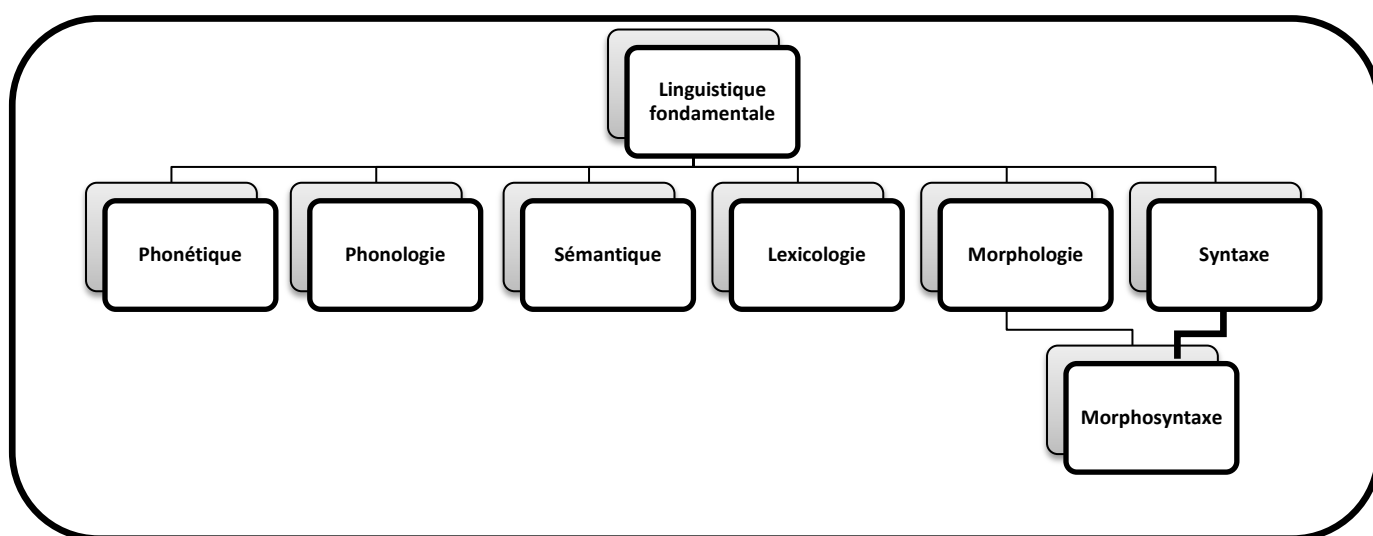


Figure N°1 : La linguistique fondamentale (interne) et ses domaines-

La linguistique dite « appliquée » recouvre l'ensemble des domaines interdisciplinaires de recherche et de pratique portant sur des problèmes de langage et de communication qui peuvent être identifiés, analysés et résolus en appliquant des connaissances linguistiques. Les domaines interdisciplinaires comme : la psycholinguistique, la sociolinguistique, la neurolinguistique, la géolinguistique et l'ethnolinguistique.

Bref, la linguistique étudie le langage humain dans tous ses aspects. Et les finalités des recherches en linguistique peuvent aller de la résolution de problèmes concrets au désir de comprendre la faculté de langage de l'être humain. Et l'avancement des connaissances en linguistique a eu un impact important dans plusieurs disciplines où le langage joue un rôle central, comme en psychologie, et en philosophie. L'interaction de ces disciplines a ailleurs donné lieu à la naissance d'un champ interdisciplinaire particulièrement florissant, celui des « sciences cognitives ».

5. La psycholinguistique

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ;

« la psycholinguistique est l'étude scientifique des comportements verbaux dans leurs aspects psychologiques.[...] la psycholinguistique s'intéresse en particulier aux processus par lesquels les sujets parlants attribuent une signification à leur énoncé, aux associations de mots et à la création des habitudes verbales, aux processus généraux de la communication. Mais la psycholinguistique peut avoir des ambitions plus grandes, celle, en particulier, de construire un modèle général de perception, de compréhension et de production de langage, au sein des sciences cognitives¹ ».

La psycholinguistique est une discipline relativement nouvelle (1951). La condition essentielle qui a permis la naissance de la psycholinguistique a été la collaboration interdisciplinaire entre les psychologues et les linguistes. Selon Ber Poittier: le terme de psycholinguistique créé par le psychologue Charles Osgood et le linguiste Thomas Sebeok en 1954

« Désignait une discipline qui étudie les processus par lesquels les intentions des locuteurs sont transformées en signaux exprimés dans le code, accepté par un groupe

¹ . DUBOIS Jean et al. , 2007. Grand dictionnaire linguistique & sciences du langage. Paris : LAROUSSE. 516p.

culturel, et ceux par lesquels ces signaux sont transformés en interprétation par les auditeurs »¹.

Ce domaine d'étude fondamentalement expérimentale qui fait partie des sciences cognitives, porte sur la représentation mentale des connaissances linguistiques ainsi que sur les processus et les conditions d'acquisition et d'utilisation du langage. *«On peut définir la psycholinguistique comme l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle²»*. Elle fait appel à de nombreuses disciplines, telles que : les sciences du langage, la neurologie, la psychologie et les sciences cognitives.

Cette dernière comprend l'étude scientifique des comportements verbaux (performance), qui permet de dégager l'influence de facteurs tels que : la mémoire, l'attention, l'affectivité sur l'activité langagière. Elle comprend aussi celle de l'acquisition et du développement du langage, qui vise essentiellement à mettre en évidence l'interaction entre le développement cognitif et le développement linguistique.

La psycholinguistique a évolué sous l'influence des théories linguistiques pour devenir la discipline qui étudie les conditions de la production et de compréhension (performance et compétence) du langage. Elle ne doit pas être considérée comme une branche ou un courant de la linguistique ou de la psychologie, mais comme une discipline (une méthodologie interdisciplinaire) qui se justifie dans l'actuelle classification des sciences (interdépendance entre linguistique et psychologie). Il est indéniable que dans différents domaines, on a de plus en plus ressenti le besoin des sciences interdisciplinaires. Le langage est considéré comme un phénomène très complexe à l'étude duquel doivent collaborer différentes disciplines, depuis que la tradition saussurienne a tracé des lignes de démarcation entre langue, langage et parole. Il semble clair que la linguistique étudie la langue et que la psychologie étudie le langage ; en psychologie sociale, le langage a été le plus souvent étudié sans faire appel au fait de langue, et aucune formation linguistique n'a permis de faire appel à la terminologie de la psychologie (un phénomène ne peut se comprendre qui émane d'une personne sans la personne elle-même, autrement dit, le langage émane d'une langue qui, à son tour, émane d'une personne), c'est-à-dire il y a une interdépendance entre langue, langage et personne. Ceci a amené à réduire le langage à la pensée, confondant aussi les catégories verbales avec les catégories conceptuelles. En conclusion, la langue ne peut être dissociée du concept social. La

¹ . MEHLER, J., 1969. *Introduction. Psycholinguistique et grammaire générative*. Sous la direction de Jacques Mehler. Didier/ Larousse. pp. 3-15

² . CARON J., 2016. *Précis de la psycholinguistique*. PUF. 267p. Quadrige Manuels.

psycholinguistique est la jonction entre deux matières : la linguistique et la psychologie. Ici, le langage est pris en tant que comportement.

5.1. Aperçu historique

Dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle, la linguistique a consisté en une étude historique. Les travaux des grammairiens et philologues de cette époque se sont consacrés surtout aux problèmes de l'évolution et de la filiation, dans une perspective historique et comparative. L'explication qu'ils ont donnée des phénomènes linguistiques est généralement extrinsèque (psychologique, sociologique,...). Elle n'implique qu'un minimum de perspectives théoriques sur la structure des langues.

Le début du 20^{ème} siècle a été marqué par la rupture avec les points de vue suscités, tant en linguistique qu'en psychologie. Les structuralistes dénoncent le psychologisme sous prétexte que la langue est un système et toute étude linguistique ne doit pas recourir à des concepts extralinguistiques. C'est Saussure qui a posé explicitement les principes sur lesquels se fondera la linguistique moderne. *«On doit pouvoir analyser et décrire la structure d'une langue sans rien connaître de sa signification, sans référence au sujet qui la parle, à ses intentions ou à sa pensée»*¹.

La linguistique, comme discipline, a rompu tous ses liens avec la psychologie. À la même époque, la psychologie a rompu ses liens avec le mentalisme et s'est érigée en étude des comportements (Béhaviorisme). Et en 1950, la psychologie a décidé de rencontrer à nouveau la linguistique. C'est en 1951 que se tient, à l'université Cornell (États-Unis), un premier séminaire réunissant quelques psychologues et linguistes. Un second séminaire a eu lieu en 1953 à Indiana et un ouvrage collectif est né (psycholinguistics) en 1954 d'Osgood et de Sebeock: un psychologue et un linguiste.

La psycholinguistique a évolué sous l'influence des théories linguistiques de Chomsky pour devenir la discipline qui étudie les conditions de production et de compréhension du langage. Elle s'intègre dans le cadre de la psychologie cognitive. Donc, elle implique le concours du linguiste et du psychologue parce qu'elle part d'une analyse linguistique et utilise des méthodes psychologiques. Cette nouvelle problématique est apparue dans les années 60.

¹ . CARON J., 2016. Précis de la psycholinguistique. PUF. 267p. Quadrige Manuels.

La psycholinguistique actuelle se caractérise aussi par l'étude des variables sémantiques et pragmatiques qui sont des enjeux dans l'organisation de la phrase et du discours. Elle peut être considérée comme la discipline qui étudie les processus psychologiques sous-tendant l'acquisition et l'utilisation du langage. C'est une discipline qui étudie les processus par lesquels les intentions des locuteurs sont transformées en signaux exprimés dans le code accepté par un groupe culturel et ceux par lesquels ces signaux sont transformés en interprétations par les auditeurs. Autrement dit, c'est un domaine de recherche qui a pour objet d'étude de mettre à jour les mécanismes impliqués dans l'utilisation du langage spécifiquement dans la production, la compréhension, l'acquisition du langage, etc.

5.2. Objet de la psycholinguistique

L'objet de la psycholinguistique doit être cherché dans les réalisations du code (langue) au cours des échanges entre émetteurs et récepteurs inclus dans un certain contexte. Les réalisations concrètes de la langue (parole) trouvent leur place aussi bien en tant qu'objet de la psycholinguistique que de la linguistique ayant déjà traité la triade Saussurienne (langage, langue, parole). L'étude du message sera donc faite dans un contexte relationnel et dynamique des échanges entre émetteur et récepteur, à leur tour, déterminés par l'ensemble situationnel. Les processus psychiques forment l'objet propre de la psychologie qui fait faillite si elle n'envisage pas les faits de langue (pas de langage sans la langue, c'est-à-dire qu'on ne peut produire nos pensées sans la langue).

La psycholinguistique dépend donc de la linguistique et de la psychologie. Elle s'intéresse à l'étude des processus cognitifs (ce qui se passe dans le cerveau lors de l'apprentissage, de la production) et dans ce cadre, elle a emprunté à la neurologie. Donc elle veut comprendre: l'émission (l'encodage), la réception (le décodage), l'apprentissage (la langue maternelle, langue étrangère). Les problématiques posées dans ce domaine sont: Comment un locuteur produit le langage (encodage, production)? Comment un locuteur comprend le langage (décodage)? Comment un adulte ou un enfant acquiert-il le langage? (la psycholinguistique développementale). Comment un individu présente-t-il des troubles du langage et Comment donc perd-il sa capacité linguistique ? « *La psycholinguistique traite des processus d'encodage et de décodage pour autant qu'ils relient les états des messages aux états des sujets qui communiquent* »¹.

¹. MEHLER. J., 1969. *Introduction. Psycholinguistique et grammaire générative*. Sous la direction de Jacques Mehler. Didier/ Larousse. pp. 3-15

La psycholinguistique a pour tâche d'interpréter des faits et ensuite d'appliquer les résultats obtenus (c'est ce qu'on appelle la psycholinguistique appliquée). Elle étudie les messages dans les ensembles qui constituent l'expression, et en même temps elle les étudie dans les situations réelles comme une activité, une dynamique d'un processus, par conséquent elle adopte une méthode dynamique-contextuelle.

6. Les théories psychologiques pour étudier le langage¹

Nous allons présenter l'évolution des théories psychologiques les plus répandues en acquisition du langage à partir des courants suivants : courant béhavioriste, courant générativiste, idées constructivistes de Piaget (1923), et la théorie socioconstructiviste de Vygotski (1934). Ces idées et ces courants ont façonné la linguistique du début du XXème au début du XXIème siècle, qui se caractérise par un intérêt croissant pour l'étude des phénomènes langagiers.

Dans le cadre de l'étude de l'acquisition du langage, on peut constater de plus en plus fréquemment le rapprochement avec les disciplines telles que la pragmatique, la sociolinguistique, la psycholinguistique et les sciences cognitives.

6.1. Le béhaviorisme : théorie de l'acquisition externe à l'individu

Le béhaviorisme ou le comportementalisme apparaît au début du XXème siècle en réponse aux idées mentalistes, qui voyaient la cause de toute action dans le mental. Le psychologue américain Watson (1913)² est le fondateur du behaviorisme. Il a eu pour objectif d'élaborer une science objective, qui analyse uniquement les comportements observables et mesurables produits en réponse à des stimuli de l'environnement.

De ce fait, le béhaviorisme défini par Watson se concentre autour des trois considérations suivantes (Skinner, 2001)³ :

- Le behaviorisme est une science du comportement et non de l'esprit ;
- Le comportement physique de l'homme aussi bien que celui de l'animal peut être observé sans avoir recours à la conscience ni à l'esprit. L'appel aux états mentaux, tels

¹. BAILLEUL Oksana, 2017. *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans*. Linguistique. Normandie Université : Université de Rouen Normandie : sciences du langage.

². WATSON, J. B., 1913. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20/2, p. 158– 177.

³. GRESHAM, F. M., WATSON, T. S., SKINNER, C. H. (2001). « Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future direction ». *School Psychology Review*, 30/2, p. 156–172.

que les croyances et les désirs, n'apporte rien de nouveau dans la compréhension du comportement humain et de celui de l'animal ;

- Si les behavioristes font appel à des processus mentaux et cognitifs pour expliquer le comportement. Les termes ou les concepts classiques de la psychologie doivent être remplacés et supprimés en faveur des concepts behavioristes.

Ces idées se basent sur le concept du conditionnement classique proposé par Pavlov au début du XX^{ème} siècle. A partir de 1889, ce chercheur russe a effectué une série d'expériences sur les animaux et a mis en évidence l'existence des réflexes conditionnés, connus sous le nom de *conditionnement pavlovien*. Donc le courant *behavioriste* est caractérisé par l'ignorance des états mentaux où l'apprentissage linguistique résulte du modelage au niveau du comportement comme une réponse à des stimulations externes.

6.2. Le générativisme : théorie innéiste de l'acquisition du langage

L'approche behavioriste a été longuement critiquée par de nombreux chercheurs (Russell, 1927 ; Stevens, 1939 ; Fodor, 1975 ; Searle, 1987, 2004 ; Chomsky, 1969 ; Clark, 2001, etc.). Chomsky (1968)¹ a été l'un des premiers à la contester au profit des conceptions cognitives du langage. L'auteur avance l'idée que la compétence linguistique ainsi que le processus et les mécanismes que l'enfant active pour acquérir cette compétence ne peuvent pas être expliqués en termes de conditionnement. Dès lors, les générativistes ne s'intéressent pas aux comportements externes, mais aux connaissances et à la structure interne de l'esprit humain, à la réalité mentale et aux représentations internes. La vision générativiste des processus acquisitionnels permet d'expliquer la rapidité d'acquisition du langage par les jeunes enfants (Thornton et Tesan, 2007)².

Chomsky a proposé une théorie du langage qui fournit un modèle d'explication rationnelle des relations entre le cerveau et le langage où les énoncés dérivent de structures logiques profondes du psychisme (Roycourt, 2001)³. Contrairement aux behavioristes, les

¹. CHOMSKY, N., 1968. Trois modèles de description du langage. In Gross, M., dir., *Langages. Les modèles en Linguistique* Paris: Éditions Didier-Larousse. 9, p. 51–76.

². THORNTON, R., TESAN, G., 2007. Categorical acquisition: Parameter-setting in universal grammar. *Biolinguistics*, 1, pp. 49–98.

³. ROYCOURT, D., 2001. Noam Chomsky : une théorie générative du langage. In Dortier, J.-F., *Le langage : nature, histoire et usage*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, pp. 29–33.

généralistes considèrent que le langage et la cognition sont propres à chaque espèce (Lenneberg, 1969)¹.

Les compétences langagières, ainsi que les processus et les mécanismes acquisitionnels sont tributaires d'une structure innée, qui serait donc le domaine spécifique à l'espèce humaine et aux capacités cognitives de l'homme. Dans cette perspective, l'appareil cognitif de l'homme devient le récepteur et le transmetteur du langage. Puisque le langage et la cognition sont indissociables, les généralistes voient le langage non comme une réponse à des stimulations externes, mais comme un processus de construction des connaissances intériorisées. De ce fait, le langage naît dans l'esprit des hommes, et il est doté d'un système interne, qui génère la pensée et la vision conceptuelle de l'homme (Chomsky, 2007)².

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

6.3. Le constructivisme de Piaget

En 1975, lors d'une rencontre historique, se confrontèrent les conceptions de l'innéisme de Chomsky et de socioconstructivisme de Piaget, psychologue genevois. Des divergences profondes séparent ces deux courants. Contrairement à Chomsky, Piaget (1923, 1948, etc.) considère qu'il n'existe pas de capacités cognitives et langagières innées. Elles résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent (Dortier, 2001)³. En ce sens, le constructivisme ne renonce pas à l'existence de prédispositions génétiques du bébé à l'acquisition du langage, mais il souligne le rôle central des facteurs environnementaux et cognitifs dans le développement langagier chez ce dernier (Bates et Mac Whinney 1987, 1989 ; Karmiloff-Smith, 1992 ; Tomasello, 2000, 2003 ; Bassano, 2008, 2010 ; Van Geert, 2008, Hord, 2009, entre autres). De ce fait, les structures cérébrales et fonctions psychiques de l'enfant se stabilisent grâce à l'autorégulation, qui émerge de l'interaction entre le patrimoine génétique et l'expérience de l'enfant.

¹. LENNEBERG, E. H., 1969. On explaining language. *Science*, 164/3880, p. 635–43.

². CHOMSKY, N., 2007. Language and thought: Descartes and some reflections on venerable themes. In Brook, A., *The prehistory of cognitive science*, Londres: Palgrave MacMillan, p. 38–66.

³. DORTIER, J.-F., 2001. *Le langage. Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences humaines.

Le constructivisme est vu comme une théorie qui répond à la question de l'origine des connaissances où l'intelligence est enracinée dans un système d'actions réversibles (Chalon-Blanc, 2011)¹. Piaget (1923, 1976) voit le langage comme une construction des concepts réciproques et indissociables. Le langage donne à l'enfant la possibilité de construire des représentations conceptuelles qui, à leur tour, sont une des conditions cruciales à l'acquisition du langage. Pour le constructivisme piagétien, les capacités cognitives et langagières de l'enfant résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation physique et cérébrale se coordonnent. Ainsi, le langage et la pensée passent par l'assimilation de concepts à travers l'expérience sociale de l'enfant, où chaque représentation acquise s'accommode avec de nouvelles informations. Cette accommodation transforme la pensée de l'enfant.

La pensée fonctionne grâce aux cadres mentaux, qui ne sont pas innés, mais se construisent graduellement de l'étape sensori-motrice au stade des opérations formelles qui suivent jusqu'à l'adolescence (voyons les détails dans le 3^{ème} chapitre).

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

6.4. Le socioconstructivisme de Vygotski

Nous avons vu que la théorie développementale de Piaget repose sur l'idée qu'en agissant sur son environnement, l'enfant construit ses premiers raisonnements, ses structures cognitives. Parallèlement à Piaget, Vygotski (1934)², le scientifique soviétique, s'intéresse aussi au développement de l'enfant, il a développé la théorie du psychisme qui soutient que celui-ci n'est pas seulement influencé par les racines biologiques et héréditaires, mais surtout par son insertion au sein d'une société et d'une culture. En étudiant les idées de Piaget, Vygotski (1934) a mis en évidence plusieurs insuffisances du constructivisme au niveau notamment du rôle joué par les variables sociales et du rôle de l'adulte qui le guide dans l'appropriation des outils de la pensée.

Dans cette théorie socioconstructiviste, la *collaboration sociale entre l'adulte et l'enfant* joue un rôle primordial dans sa réussite intellectuelle. La dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle est caractérisée par le fait qu'en collaboration avec

¹ . CHALON-BLANC, A., 2011. *Piaget Constructivisme Intelligence : L'avenir d'une théorie*. Lille : Presses Universitaires Septentrion.

² . VYGOTSKI, L., 1997 [1934]. *Pensée et langage*. Paris : Éditions La Disputé.

l'adulte, l'enfant peut toujours faire plus, résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul. La possibilité qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un caractérise sa *zone proximale de développement (ZPD)*, qui varie en fonction des enfants. Par la *zone proximale de développement*, Vygotski entend la dynamique du développement des capacités cognitives et intellectuelles de l'enfant en rapport avec la réussite de l'apprentissage au moment présent. L'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles.

Pour résumer, nous pouvons affirmer que pour Vygotski il existe deux voies du développement de la pensée et du langage de l'enfant. Premièrement, l'enfant suit les voies naturelles de la croissance et de maturation, et deuxièmement, il suit la voie socioculturelle, qui consiste à assimiler les techniques du comportement culturel grâce à la pratique langagière et à l'usage du signe linguistique (Vygotski, 1934). La pratique langagière permet aux enfants d'assimiler les moyens psychiques créés par les hommes tels que la langue, l'écriture, le système numérique, etc. L'apport socioculturel dans le développement psychologique de l'enfant ne crée rien de nouveau de ce qui existe déjà potentiellement dans le développement naturel du comportement de l'enfant. Cet apport peut seulement modifier et guider le comportement naturel de l'homme et celui de l'enfant en fonction de la nécessité socio-communicative et culturelle. Ces conceptions socioconstructivistes ont donné lieu à l'apparition de nouvelles approches en acquisition du langage, basées sur l'importance de l'entourage social et des pratiques langagières entre l'enfant et l'adulte.

6.5. L'approche pragmatique et interactionnelle

La mise en lumière par Vygotski (1934) de la fonction de liaisons sociales du langage ainsi que de la nature sociale de tout comportement infantin a ouvert une nouvelle voie à une série d'études en acquisition du langage avec la prise en compte des pratiques langagières entre l'adulte et ce dernier.¹

Au sein de l'approche pragmatique, l'acquisition du langage prend la forme d'apprentissage culturel où les capacités sociocognitives enfantines lui permettent de comprendre les intentions communicatives de l'adulte et de participer à l'échange collaboratif avec ce dernier (Tomasello, 2000)². Cette approche est fondée sur l'hypothèse principale que

¹. (Ervin-Tripp, 1973, 1981, 1994, 2014 ; Bassano, 1998, 2005, 2008, 2010 ; Tomasello, 1992, 2000, 2006 ; Ninio et Snow, 1996 ; Bernicot, Trognon, Guidetti et Musiol, 2002 ; Bernicot, 2000, 2004 ; Bernicot et Clark, 2009, 2010, entre autres).

². TOMASELLO, M., 2000. Do young children have adult syntactic competence. *Cognition*, 74/3, p. 209–253.

l'enfant acquiert les structures langagières à travers les pratiques langagières où l'accent est mis sur le rôle de *l'input* parental.

La pragmatique est l'étude des acquisitions de connaissance nécessaire pour l'usage approprié, efficace et socialement correct du langage dans des situations interpersonnelles. L'apprentissage des règles pragmatiques et sociales permet à l'enfant d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social donné et en fonction de l'interlocuteur qui est en face de lui. Dans ce sens, l'usage approprié des marqueurs pragmatiques permet d'exprimer les intentions propres à l'enfant et de comprendre celles d'autrui sans enfreindre le principe de coopération sur lequel se base toute l'organisation conversationnelle. D'après Ninio et Snow (1996)¹, Bernstein (1975)² conclut qu'à chaque interaction sociale, l'enfant intériorise et façonne son identité sociale. Ainsi, la structure sociale devient le substrat de son expérience. L'enfant n'est pas considéré comme un récepteur passif de la culture, mais, au contraire, il est le contributeur actif dans la construction du sens et dans le déroulement de l'interaction. Les enfants en tant qu'êtres psychologiques apportent dans l'interaction leur expérience et leur espérance, ce qui crée l'univers unique à chaque interaction et qui lui donne du sens.

En tant que participant actif de l'interaction, l'enfant est amené à se trouver dans des rôles communicatifs différents (émetteur, récepteur actif ou passif), ce qui lui permet de comprendre quand et comment utiliser les différents types d'énoncés : demandes, assertions, corrections, récits, évaluations, confirmations, etc. C'est donc dans la configuration de prise de rôle multiple que l'enfant apprend à se construire en tant que personne morale (Ochs et Schieffelin, 2011)³. De ce fait, l'approche pragmatique reconnaît que chaque langue conceptualise, catégorise et verbalise les événements différemment.

7. L'approche cognitive

En raison de l'importance accordée à l'activité cognitive de l'individu, l'approche cognitive s'intéresse surtout au développement de l'intelligence et des processus cognitifs tels que la perception, la mémoire et la pensée, ainsi qu'aux comportements qui en résultent. Parmi les théoriciens qui appartiennent à cette approche, Jean Piaget a eu une influence déterminante sur la compréhension de l'intelligence du jeune enfant. De son côté, Lev Vygotsky s'est également intéressé au développement cognitif des enfants, mais en situant les

¹ . NINIO, A., & SNOW, C. E., 1996. *Pragmatic development*. Boulder, Co.: Westview Press.

² . BERNSTEIN, B., 1975. *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Editions de Minuit.

³ . OCHS, E., SCHIEFFELIN, B., 2012. « The theory of language socialization ». In Duranti, A., Ochs, E. et Schieffelin, B., *The handbook of language socialization*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, pp. 1–21.

apprentissages dans un contexte socioculturel. Ensuite, la théorie du traitement de l'information s'est particulièrement intéressée aux processus impliqués dans la captation et dans la rétention de l'information. Cette approche est une approche intrinsèquement constructiviste de l'apprentissage. Dans cette perspective, il est admis qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation par la réflexion sur l'action et ses résultats.

La personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Chaque adaptation à une situation permet d'élargir et d'enrichir le réseau de connaissances antérieures dont dispose une personne et cette progression continue du réseau lui permet de traiter des situations de plus en plus complexes.

L'approche cognitive de l'apprentissage n'est pas une approche unifiée, plusieurs théories y coexistent pacifiquement se font concurrence ou se complètent. Certaines théories partagent des postulats communs forts, qui permettent de les regrouper sous une appellation commune. Toutefois, ces regroupements ne possèdent pas de frontières étanches puisque certaines théories appartiennent à plusieurs regroupements. Par exemple, la théorie de la charge cognitive est une théorie à la fois cognitiviste et évolutionniste.

Le paradigme béhavioriste et l'approche cognitive, ces deux perspectives scientifiques de l'apprentissage diffèrent selon qu'elles conçoivent le comportement comme incluant ou non les activités psychologiques « internes » c'est-à-dire « mentales » ou « cognitives ». Dans le paradigme behavioriste, l'apprentissage est décrit en termes de modification de comportement excluant les "activités psychologiques". Dans l'approche cognitive, l'apprentissage est décrit en termes de modification de comportement incluant des "activités psychologiques".

L'approche cognitive a redonné aux activités mentales leur légitimité en tant qu'objet d'étude scientifique. Ainsi, on peut considérer que la principale distinction entre l'approche cognitive et le paradigme béhavioriste en psychologie est que la première vise à expliquer l'apprentissage en référant en premier lieu aux activités mentales mises en œuvre pour traiter les informations provenant de l'environnement tandis que le second le fait en se référant en premier lieu aux activités sensori-motrices « publiquement » observables.

Ce changement du point de vue, qui s'est opéré à la fin des années 1950, a été considéré comme un changement conceptuel majeur au point d'être qualifié de révolution cognitive. Il est important cependant de souligner qu'il ne s'agissait pas d'un simple remplacement d'un paradigme par un autre. Au contraire, l'approche cognitive a intégré certains aspects importants du béhaviorisme, tout en le dépassant sous d'autres aspects. La continuité entre le

béhaviorisme et le cognitivisme, qui a constitué le paradigme dominant de l'approche cognitive pendant la première moitié du 20ème siècle, a été mise en évidence et parfois critiquée par les chercheurs qui ont apporté des contributions importantes à l'approche cognitive, tels que Jérôme Bruner (1991) ou Guy Tiberghien (1999). Pour ce dernier :

« Le paradigme cognitiviste n'élimine pas, purement et simplement, le paradigme behavioriste selon lequel le comportement est une fonction des seuls stimulus (S) observables dans l'environnement externe ou le milieu corporel ¹ ».

L'apport principal de la « révolution cognitive » a été de proposer des théories et des méthodes qui ont permis d'étudier scientifiquement, « les comportements et les états mentaux (considérés par les behavioristes comme inobservables).

8. Etat de l'art

Chaque individu, dès sa naissance, acquiert une ou plusieurs langues afin de pouvoir communiquer et être membre d'une communauté linguistique. Et au fil des années, un grand nombre de psychologues, de linguistes et de chercheurs étudient le phénomène du bilinguisme pour comprendre ses différents aspects. Nous allons présenter les grandes lignes des recherches récentes, selon des différentes études et enquêtes menées, en précisant les différents auteurs, leurs représentations et leurs différents contextes, ce qui va impliquer une certaine répétition mais donner une fiabilité et solidité à ce qui a été dit.

Selon Renzo Titone (1972)², le problème du bilinguisme retient l'attention des psychologues et des pédagogues depuis près de trois quarts de siècle. Depuis lors, les études parues sur les différents aspects du problème ont dépassé le demi-millier. L'auteur affirme que malgré le nombre d'études et de recherches relatives à ce sujet, on ne voit pas encore grand-chose de la véritable nature des phénomènes psychologiques et linguistiques du bilinguisme, des problèmes socioculturels qu'il pose dans plusieurs pays, de l'effet du bilinguisme sur le développement individuel au point de vue intellectuel, linguistique et affectif du sujet bilingue.

Les avantages du bilinguisme précoce n'ont pas toujours été mis en valeur lorsqu'on parle de ce phénomène. Ainsi les premières idées reçues, à la fois révolues et tenaces, sur les effets néfastes du bilinguisme précoce sont apparues dès la fin de XIXe siècle. À cette

¹ . TRICOT.A., 1998. *Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. Revue de psychologie de l'éducation.* p. 37-67.

² . TITONE Renzo, 1972. *Le bilinguisme précoce.* Rome : Charles Dessart. 450 p.

époque, le bilinguisme précoce est décrit en termes positifs uniquement lorsqu'on parle du bilinguisme d'élite. À ce propos, il faut souligner qu'à partir du XVIII^e siècle, les aristocrates non français adoptent le français jusqu'à même maîtriser cette langue mieux que leur langue maternelle. Le français devient alors une langue de prestige réservée à l'éducation des jeunes enfants des classes aisées.

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

8.1. L'évolution des représentations du bilinguisme selon François Grosjean

François Grosjean (2015)¹ a souligné que le bilinguisme ne laisse pas indifférent. Chacun, qu'il soit monolingue ou bilingue, parent d'enfants bilingues ou non, enseignant, orthophoniste, psychologue ou médecin, chercheur, ou simple particulier, se fait une idée de ce que cela veut dire d'être bilingue, et en ce domaine certaines représentations du passé perdurent encore au XXI^e siècle. Pour lui, il y a une grande évolution des représentations du bilinguisme depuis le XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui.

➤ Les représentations d'hier

Le bilinguisme, entre le XIX^e et le XX^e siècle, a été mal connu et entouré d'idées fausses; le bilinguisme précoce chez l'enfant retarderait l'acquisition du langage, l'enfant bilingue avec un trouble du langage ne pourrait pas surmonter cette difficulté si nous cherchons à maintenir son bilinguisme, le bilinguisme affecterait négativement le développement cognitif des enfants possédant deux ou plusieurs langues... Comme le signale Simon Laurie, pédagogue et philosophe écossais, auteur de nombreux ouvrages sur l'éducation, et personnage central dans la diffusion de cette idée, en écrivant en 1890 :

¹ . GROSJEAN François, 2015. Parler plusieurs langues. Paris : Albin Michel. 223 p.

« S'il était possible à un enfant ou un garçon de vivre avec deux langues simultanément et aussi bien, eh bien tant pis ! Sa croissance intellectuelle et spirituelle n'en serait pas doublée mais réduite de moitié. L'unité d'esprit et de caractère aurait beaucoup de difficultés à s'affirmer dans de telles circonstances [...]. Les mots [...] doivent être ancrés dans le vécu afin d'être vivants, et comme nous n'avons pas deux vies mais une seule, alors nous ne pouvons avoir qu'une seule langue. »

Ainsi que le précise le pédiatre, psychanalyste et linguiste Edouard Pichon¹, auteur du très influent *Développement psychique de l'enfant*, a donné les arguments qu'il fallait aux détracteurs du bilinguisme en écrivant :

« Le bilinguisme est une infériorité psychologique [...]. Cette nocivité du bilinguisme est explicable ; car, d'une part, l'effort demandé pour l'acquisition de la seconde langue semble diminuer la quantité disponible d'énergie intellectuelle pour l'acquisition d'autres connaissances [...], d'autre part et surtout, l'enfant se trouve ballotté entre des systèmes de pensée différents l'un de l'autre [...], comme le dit fort bien M. Laurie, sa croissance intellectuelle n'est pas doublée, mais diminuée de moitié. »

D'autres points de vue mis en avant pendant ces années noires.

➤ Les représentations d'aujourd'hui

François Grosjean explique dans son livre que le monde a beaucoup changé depuis ces années noires et les connaissances des langues – nationales, régionales ou étrangères – font maintenant partie de nos besoins culturels, sociaux, et économiques.

Selon Christine Deprez², qui regrette que certains enseignants dans les écoles strictement monolingues considèrent encore le bilinguisme comme un « handicap », ou que certains psychologues et psychiatres continuent à s'interroger sur les risques de troubles du langage, de confusion et de crise d'identité qui, selon eux, accompagnent parfois le bilinguisme. Selon Deprez, ce sont les monolingues qui constituent la norme de référence – alors qu'environ la moitié de la population du monde est bilingue ou plurilingue – et que, selon cette norme, le bilinguisme est une source de trouble et de perturbation.

Le bilinguisme ne crée ni retard, ni trouble du langage. Selon Marie Rose Moro,

¹ .PICHON Edouard, 1936. *Le Développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*. Nouveau monde. 269p.

² . DEPREZ Christine, 1996. Les enfants bilingues : langues et familles. *Revue Européenne des Migrations internationales*, vol 12, n°1, 225-227.

« Le bilinguisme est un formidable atout, pour peu que la langue maternelle puisse être transmise dans la sérénité et que la langue française soit pensée, dans un premier temps, comme une langue seconde ».

Nous vivons actuellement un engouement pour le bilinguisme, précoce en particulier. Les associations qui défendent l'éducation bilingue sont nombreuses désormais, comme les sites web. Plusieurs ouvrages destinés aux parents donnent des conseils sur la manière d'élever des enfants avec deux langues.

Barbara Abdelilah-Bauer¹ présente une longue liste d'avantages du bilinguisme et de représentations positives qui entourent ce phénomène aujourd'hui : le bilinguisme nous offre la capacité de nous faire comprendre et d'expliquer dans la langue de l'autre ; il donne accès à plus d'information ; il permet d'exprimer la même chose de différentes manières ; il ouvre un accès direct à une autre culture et donc à une autre manière d'interpréter le monde ; il facilite la médiation afin de résoudre des conflits ; il développe certaines capacités cognitives et métalinguistiques ; il permet de penser hors des chemins battus, et il facilite l'apprentissage de la lecture dans la première langue, ainsi que l'acquisition d'une troisième ou quatrième langue.

Les nombreux aspects positifs du bilinguisme font maintenant leur apparition dans les ouvrages de très grande diffusion tels que le compagnon de millions de jeunes parents francophones, *J'élève mon enfant*, de Laurence Pernoud, qui signale que les « mélanges » dans le langage de l'enfant bilingue sont normaux au début ; ils ne proviennent pas d'une confusion mentale. Quant aux vocabulaires de l'enfant bilingue correspondant aux différentes langues, ils ne sont pas semblables ; c'est normal car il les acquiert dans des situations différentes. Enfin, l'auteur affirme que le bilinguisme précoce ne provoque pas de retard de langage. Pour qu'un ouvrage grand public comme celui-ci émette enfin de tels propos, il a fallu des dizaines d'années de recherche, de nombreux documents écrits et présentations orales, destinés aux spécialistes mais également au grand public, des centaines de débats et de tables rondes, des démarches administratives constantes, et surtout beaucoup d'énergie, de patience et de persévérance chez ceux qui ont soutenu le bien-fondé du bilinguisme : parents, psychologues, éducateurs, orthophonistes, chercheurs, etc. certes, beaucoup reste à faire mais ils peuvent être fiers du chemin déjà parcouru.

¹. Barbara Abdelilah-Bauer est diplômée en psychologie sociale, après une formation de linguiste et de professeur de langues. Elle poursuit des recherches autour du développement du langage et de l'identité de l'enfant bilingue. Chargée de cours à l'université, elle est aussi éditrice du site www.bilinguisme-conseil.com et fondatrice d'un centre de formation et d'information sur le bilinguisme (www.cafebilingue.com).

8.2. L'évolution des représentations du bilinguisme selon Dana-Gordon

D'après Dana-Gordon (2013)¹, les croyances autour de ce sujet ont évolué selon les différents courants de pensée :

Dans un premier temps, les partisans des courants : environnementaliste et behavioriste (début du XXème siècle) ont envisagé le bilinguisme d'une façon très négative. Pour eux, il constitue un frein au bon développement cognitif de l'enfant ainsi qu'à sa bonne maîtrise de la langue maternelle (Smith, 1939), et il entraîne « *des confusions mentales* » lors du « switch » (changement). Pintner et Keller(1922)², ainsi que Saer (1923)³ ont à l'époque réalisé des études à partir desquelles ils ont conclu que les situations du bilinguisme ont été indésirables car, elles conduisent à un handicap linguistique et/ ou des difficultés scolaires. D'autres études apportent d'autres résultats tel que l'étude de Tsushima et Hogan (1975) qui ont mentionné la présence d'un handicap intellectuel chez les bilingues, mais ces études ont montré des résultats faibles à des tests d'habileté verbale chez des enfants bilingues japonais-anglais. Les études de cette époque ont été reprochées, car l'analyse de ces études fait ressortir quelques manques, notamment sur le plan méthodologique.

Ensuite, dans les années 50-60, cette vision très négative du bilinguisme et ses conséquences sur les capacités intellectuelles de l'individu a largement été remis en question, voire même s'est renversée totalement. Cette période a vu l'apparition du courant cognitiviste, porté par Noem Chomsky (1957), qui a donné naissance à des nouvelles recherches sur le bilinguisme. Ce dernier défendait en effet que le langage et d'autres habiletés mentales seraient bien plus puissants que ce que l'on pouvait simplement observer via le comportement de l'individu. Ainsi, selon Hakuta (1985), Chomsky (1957) a perçu l'esprit comme « une machine avec de multiples propriétés » prêtes à être stimulées par l'environnement.

C'est dans cette perspective cognitiviste que Paul et Lambert (1962)⁴ ont notamment réalisé une étude sur les relations entre bilinguisme et intelligence. Pour cela, ils ont comparé les performances d'enfants bilingues qui pratiquent de façon équivalente deux langues

¹ . DANA-GORDON Clémence, 2013. *Bilinguisme et fonctions exécutives: une approche développementale* : UNIVERSITE BORDEAUX SEGALEN : Sciences Cognitives et Ergonomie–science cognitives.

² . PINTNER, R.; KELLER, R. 1922. Intelligence tests for foreign children. *Journal of educational psychology*, 13, 214-222.

³ . Saer, O. J. 1923. The effects of bilingualism on intelligence. *British journal of psychology*, 14, 25-28.

⁴ . PAUL, E.; LAMBERT, W. E. 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs*, 76, 1-23.

différentes, à celles d'enfants monolingues, à travers des tests d'efficacité intellectuelle. Leurs résultats ont mis en évidence de meilleures performances chez les enfants bilingues, avançant ainsi un effet positif du bilinguisme sur l'intelligence. Ils ont caractérisé l'enfant bilingue comme un jeune individu dont l'expérience dans deux cultures différentes lui prodiguerait des avantages, inexistantes chez le monolingue, tel qu'une meilleure flexibilité mentale, une supériorité dans la formation de concepts ou encore un ensemble plus diversifié d'habiletés mentales. Par opposition, les enfants monolingues auraient un système intellectuel davantage unitaire.

Et en 1972, Lambert et Trucker ont mené une étude sur les enfants scolarisés dans une école bilingue, et contrairement aux études précédentes, ont veillé à prendre davantage en compte certains critères socio-économiques et culturels. Les résultats ont prouvé que le bilinguisme, loin d'être un obstacle au développement mental de l'enfant, apportait un enrichissement des compétences cognitives et mentales. D'autres chercheurs tels que Ben-Zeev (1977)¹ ont confirmé ces faits.

Ces premières recherches ont ouvert la voie à une abondance de travaux dans le domaine. Comme le remarquent Kolers et Paradis (1980)², le bilinguisme représente donc un défi pour les chercheurs qui veulent présenter une théorie satisfaisante de l'acquisition, du maintien et de l'utilisation des habiletés linguistiques Co-existantes.

A partir de là, de nombreux travaux et études ont été publiés avec toujours comme objectif de mieux comprendre et de mieux définir le bilinguisme (Elmiger, 2000 ; Bialystok, 2001 ; Bialystok et coll., 1991 ; Perréaux, 1994, cités par Bijleveld et coll., 2014). Tout le monde s'accorde aujourd'hui à le dire, le bilinguisme est une force indéniable pour améliorer les compétences langagières et les habiletés cognitives. Il a un impact sur le mode de pensée et de traitement de l'information, et, plus précisément, sur l'apprentissage d'autres capacités linguistiques verbales ou non-verbales.

8.3. Perception du bilinguisme par les bilingues

Il est rare de demander aux bilingues eux-mêmes ce qu'ils pensent du bilinguisme –ce qui est bien dommage- d'autant plus qu'une partie des représentations évoquées plus haut

¹ . BEN-ZEEV Sandra, 1977. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, vol.48, N°3, p. 1009–1018.

² . KOLERS, P.A. &Paradis, M. (1980). Psychological and Linguistic Studies of Bilingualism. *Canadian Journal Psychology*, 34 (4), 287-303.

émane de personnes monolingues. François Grosjean a fait appel à deux enquêtes, dans son livre *parler plusieurs langues*, l'une menée par Verboj Vildomec, juste à la fin des années noires (entre le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle), et l'autre menée par François Grosjean vingt ans plus tard. L'enquête de Vildomec a eu lieu en Europe, et celle de Grosjean aux États-Unis parmi les citoyens américains mais également de nombreux immigrants de première génération. Lorsque Grosjean a posé la question des désavantages du bilinguisme, 52 % des bilingues et 67 % des trilingues ont répondu : « aucun ». Parmi ceux qu'ils ont tout le même stipulés, le premier concernait la langue non dominante, qui force parfois la personne à faire des alternances et des emprunts. De plus, certains ont eu le sentiment de ne connaître aucune de leurs langues, d'autres n'apprécient pas de devoir servir d'interprète à l'occasion, et d'autres encore mettent l'accent sur l'aspect culturel- ne pas se sentir membre d'un groupe ou se sentir en conflit lorsqu'on fait partie de deux groupes culturels.

Quant aux inconvénients relevés par Vildomec, plusieurs bilingues ont évoqué la production d'interférences, surtout lorsqu'ils sont fatigués, en colère, nerveux ou inquiets. Certains ont du mal avec le changement soudain de langue de base lors d'un voyage, par exemple, ou quand il faut parler d'un domaine normalement couvert par une autre langue (un exemple du principe de complémentarité). Parmi d'autres inconvénients, mentionnons la difficulté de rester en mode monolingue avec les années qui passent, le désagrément de devoir traduire, et la difficulté du choix de langue lorsqu'on est en présence de locuteurs de différentes langues. Il y a aussi ceux qui n'aiment pas avoir un accent dans une de leurs langues, surtout si la langue en question est entourée de préjugés.

Parfois les inconvénients sont dramatiques. Vildomec cite le cas, rapporté par l'un des participants à son enquête, de personnes interrogées par les forces d'occupation allemande, pendant la seconde Guerre mondiale. Ceux qui ont indiqué qu'ils parlaient allemand, étant bilingues donc, ont été séparés des autres afin d'être envoyés dans un camp de concentration. Les allemands les ont considérés comme des espions potentiels.

Le point important des deux enquêtes est que tous les bilingues y ayant répondu, sans exception, pensent qu'il y a des avantages à être bilingue, alors qu'ils ont été beaucoup moins nombreux à trouver des inconvénients. La plupart apprécie le fait de pouvoir communiquer avec des personnes de langues et de cultures différentes. D'autres ont été d'avis que le bilinguisme donne deux perspectives sur la vie, qu'il encourage l'ouverture d'esprit, qu'il offre plus de possibilités de travail et qu'il permet de lire la littérature étrangère dans sa version originale. Certains bilingues ont signalé qu'ils se sentent chez eux dans plusieurs pays, qu'ils peuvent discuter directement avec des personnes au lieu de passer par des

interprètes, et qu'ils ont été toujours prêts à aider ceux qui ne parlent qu'une de leurs langues. D'autres apprécient le recul qu'ils ont eu face à leurs langues et la découverte de la logique de chacune d'elles.

Quand Vildomec a demandé à ses participants quelle influence le plurilinguisme a eu sur leur élocution et leurs opérations mentales, certains ont répondu qu'ils parlent avec plus de clarté et que leur vocabulaire et leur grammaire sont plus riches. D'autres ajoutent que leurs langues les ont aidés à apprendre d'autres langues, qu'elles ont une influence positive sur leur discipline mentale et leur vigilance, et qu'elles leur offrent une approche plus critique de la vie. En somme, les avantages qui ressortent de ces deux enquêtes ressemblent beaucoup à ceux qui se trouvent maintenant dans des ouvrages destinés aux parents qui veulent une éducation bilingue pour leurs enfants, ainsi que sur différents sites web qui encouragent le bilinguisme. Certes, il est moins souvent fait mention des inconvénients potentiels mais, comme il a été souligné, ils sont en nombre bien plus réduit.

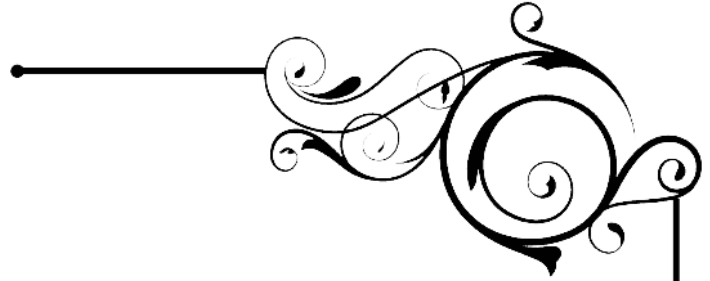
Conclusion

La littérature sur le bilinguisme est immense et va toujours en augmentant. Mais les études sur le bilinguisme précoce ou infantile sont plus réduites en nombre et en qualité. Il s'agit en grande partie d'études anecdotiques, constituées d'observations plus ou moins précises, soutenues souvent par des interprétations théoriquement faibles, et menés sur peu d'enfants, pendant des périodes de temps relativement brèves, dans des aires culturelles plutôt limitées.

Malgré l'incertitude et la pauvreté des recherches sur le bilinguisme précoce, plusieurs spécialistes ont observé et confirmé certains éléments dominants, et suffisamment significatifs pour constituer le point de départ de vérifications plus rigoureuses.

Aujourd'hui, si un regard plus tempéré est porté au-delà des premières polémiques déjà évoquées concernant les avantages ou les inconvénients apportés par le bilinguisme, c'est grâce aux études récentes qui sont plus claires et détaillées par rapports aux autres (plus anciennes).

Nous souhaitons détailler davantage plus bas, une définition précise de ce phénomène, qui a aussi suscité l'intérêt de plusieurs auteurs. Comme le précise Köpke (2009), le bilinguisme est un phénomène multifactoriel et sa définition n'est pas une question triviale, ni aisée. De nombreuses questions quant à son élaboration ont été soulevées.



Chapitre II

La notion du

Bilinguisme



*« Plus on s'évertue à étudier le
bilinguisme, plus on se rend compte qu'il
existe autant de manières de vivre son état
de bilingualité que d'individus
bilingues. »¹*

Introduction au chapitre

De nos jours, plus de 50% des habitants de la planète sont bilingues, le bilinguisme est ainsi un phénomène très répandu et l'Algérie ne fait pas exception.

Qu'il se réfère à l'espace social, l'espace politique, l'espace éducatif ou même l'espace familial, le bilinguisme est un terme qui donne lieu à nombre de débats passionnés.

Qu'est-ce qu'être bilingue ? La plupart d'entre nous répondraient à cette question de la façon suivante : une personne bilingue est quelqu'un qui parle et comprend deux langues, qui se fait accepter en tant qu'interlocuteur par les membres des deux communautés linguistiques et/ou qui est capable de réaliser des tâches dans les deux langues. Nous allons voir dans ce chapitre que la réponse à cette question est en réalité bien plus complexe.

Ce chapitre est consacré aux critères qui définissent le bilinguisme. Nous allons d'abord essayer de définir ce phénomène multifactoriel, ensuite, nous expliquerons les deux formes principales du bilinguisme : individuelle et sociétale. Puis, nous décrirons ses différents types où nous nous arrêterons en détail sur les nombreux aspects linguistiques et psycholinguistiques, qui déterminent le développement du langage de l'individu bilingue. Par la suite, nous nous intéresserons à certaines caractéristiques du bilinguisme. Et finalement, nous expliquerons d'autres aspects particuliers.

¹. ABDELILAH-BAUER Barbara, 2008. *Le défi des enfants bilingues, Grandir et vivre avec plusieurs langues*. Paris : La Découverte. 207 p.

1. Concept du bilinguisme

1.1. Définitions

Les définitions ne manquent pas, qui, même dans leur généralité, tendent à accentuer soit les aspects subjectifs (psychologiques) soit les aspects objectifs (linguistiques) du bilinguisme.

Il existe de nombreuses définitions du bilinguisme à travers la littérature. R. Titone (1972) a présenté quelques-unes. Parmi elles, celle de Marouzeau (1961, p.39)¹ qui a défini le bilinguisme comme « *la qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que pour l'autre* ». Le phénomène est donc vu exclusivement dans un contexte social, puisqu'il s'agit d'une population qui se sert couramment et indifféremment de deux langues.

L. Bloomfield (1958)², au contraire considère le phénomène sous l'angle psychologique, comme « *la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles* ». Plus récemment, le neuro-linguiste belge Yvan Lebrun maintient qu' : « *on appelle polyglottes les personnes qui ont reçu une éducation bi- ou plurilingue et qui usent de plusieurs langues depuis leur enfance avec une égale aisance* ».

Et Claude Hagège³ écrit : « *être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance.* », le linguiste français hésite toutefois entre une définition restrictive et une description plus ouverte.

Certains chercheurs ont défini le bilingue comme étant celui qui possède une maîtrise parfaite de deux langues ; de sorte que le bilingue est assimilé à la somme de deux monolingues « natifs » correspondants. Or, cette définition idéale d'un bilinguisme parfait, équilibré, tient davantage du mythe que de la réalité et ne correspond qu'à une infime partie de la population concernée. La plupart des chercheurs sont d'avis que cette définition n'est pas réaliste (Baetens-Beardsmore, 1986 ; Grosjean, 1982 ; Hakuta, 1986 ; Haugen, 1969 ; Romaine, 1989).

¹. MAROUZEAU J., 1961. *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris.

². BLOOMFIELD L., 1933 (1958). *Language*, New York-London, Allen & Unwin.

³. HAGEGE C., 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob

D'après la remarque de W.F. Mackey (1956)¹, ce type de définition est précisément ce qui a empêché l'analyse et l'explication des phénomènes du bilinguisme. Elles augmentent la confusion dans l'analyse en insistant sur le caractère non différentiel dans l'usage de la seconde langue par rapport à la langue maternelle. Or, il est impossible de définir le degré de perfection qu'atteint un étranger devenant bilingue. Ensuite, tous les sujets « natifs » ne sont pas également sensibles au génie de leur propre langue, ils ne possèdent pas tous la même richesse de vocabulaire ni la même flexibilité dans le choix des structures. Mackey, l'expert actuellement le plus qualifié dans les problèmes du bilinguisme, veut éviter de généraliser le concept qui ne voit dans le bilinguisme que l'égale possession de deux langues, et suggère une nouvelle analyse des différents aspects du phénomène, analyse qui conduit ainsi à une classification systématique des complexités impliquées dans l'utilisation de deux ou plusieurs langues.

Dans notre démarche scientifique, nous adhérons également à la définition du bilinguisme proposée par F. Grosjean (2003)² :

«Nous entendrons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. »

Donc, le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Cette définition, nettement moins restrictive, englobe des bilingues très différents les uns des autres : les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, celles qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre langue, celles qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, mais aussi, celles qui possèdent une très bonne maîtrise de deux langues.

¹. MACKEY W.F., March 1956, toward a definition of bilingualism, Journal of the Canadian Linguistic Association.

². GROSJEAN François et al. , 2003. Le bilinguisme, aujourd'hui et demain. Paris: co-edition CTNERHI – GERS. 201 p.

Il faut retenir que le bilinguisme est un phénomène multidimensionnel qui doit être appréhendé et étudié en tant que tel. Il ne serait décrit d'un point de vue uniquement linguistique.

La linguistique ne s'intéresse à ce concept que dans la mesure où il peut fournir une explication à l'évolution d'une langue puisque c'est la langue et non l'individu qui constitue l'objet de cette science. La psychologie considère le bilinguisme comme source d'influence sur les processus mentaux de l'individu. La sociologie a envisagé le bilinguisme comme un élément dans un conflit de culture. La pédagogie s'est intéressée au bilinguisme pour autant qu'il ait un rapport avec l'organisation scolaire, les modes de transmission des connaissances et l'apprentissage des langues étrangères.

1.2. Bilinguisme et bilingualité

Le bilinguisme a souvent deux formes principales : *sociétale* et *individuelle*. Au sein du bilinguisme sociétal, il existe le « bilinguisme diglossique » qui décrit la situation de coexistence de deux langues au sein d'une même communauté linguistique, chacune remplissant des fonctions sociales différentes (Ferguson, 2000)¹. Tandis qu'au niveau individuel, le bilinguisme est défini par Hamers et Blanc en termes de la bilingualité. Cette forme du bilinguisme s'inscrit souvent dans le cadre familial, où la langue non-sociétale est transmise par les parents de l'enfant.²

Christine Hélot (2007, p.28)³ affirme que les définitions des dictionnaires insistent surtout sur l'aspect individuel du bilinguisme. Mais dans la dernière édition du nouveau Petit Robert (2000), la définition du mot « bilinguisme » a été complétée par la phrase suivante qui ne figurait pas dans l'édition de 1993 : « *situation d'un pays qui a deux langues officielles. Le bilinguisme canadien* ». La définition plus récente fait donc clairement état de la dimension sociale du bilinguisme.

Les deux dimensions, individuelle et sociale, permettent de distinguer les différents travaux et leurs approches méthodologiques, selon qu'ils s'intéressent au bilinguisme en tant que phénomène individuel ou en tant que trait propre à un groupe. Mais, comme dans toute

¹ . FERGUSON, CH., 2000. Diglossia. In Li Wei, *The bilingualism reader*. Londres : Routledge, p. 58–73.

² . BAILLEUL Oksana, 2017. *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans*. Linguistique. Normandie Université : Université de Rouen Normandie : sciences du langage.

³ . HELOT Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'harmattan. 285 p.

distinction, il ne s'agit pas d'envisager les deux termes de façon dichotomique. En effet, l'utilisation que fait un bilingue de ses langues est lié au contexte social dans lequel il vit et à la configuration de ses langues dans ce contexte.

Les enfants qui vivent aujourd'hui avec deux ou plusieurs langues développent une relation à chacune de leurs langues et aux cultures qui leur sont associées, relation qu'il est important de reconnaître parce qu'elle est le fruit de leur histoire personnelle et de celle de leur famille, et qu'elle aura une influence sur leur attitude envers l'apprentissage en contexte scolaire. Il est évident que ces histoires individuelles s'inscrivent dans un environnement social et politique plus large qu'il faut également prendre en compte.

Tout en utilisant le mot bilinguisme dans son acception sociale et individuelle, les chercheurs francophones (Hamers et Blanc, 1983)¹ ont introduit le terme « bilingualité » qui s'applique plus particulièrement au niveau individuel. Ils définissent la bilingualité comme

«L'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers ; cet état varie sur un nombre de dimensions », ils ajoutent que cet état concerne « l'individu [...] mais s'applique également à une communauté dans laquelle deux sont en contact».

La bilingualité est un concept psycholinguistique qui réfère à un individu qui a accès à plus d'un code linguistique pour communiquer, il est à même de tirer parti des langues auxquelles il a accès tant au niveau de son expression, de sa pensée que de ses relations sociales. Cet accès varie selon un certain nombre de dimensions.

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Jean Dubois, 2007) propose ceci :

«Certains, comme Hamers et Blanc, opposent la bilingualité au bilinguisme en mettant sous le premier l'ensemble des états ou des facteurs psychologiques liés à l'utilisation de deux systèmes linguistique différents et sous le second les facteurs proprement linguistiques. La bilingualité peut être caractérisée par l'âge d'acquisition (enfance – adolescence – âge adulte – précoce), les modes d'acquisition (consécutive – simultané) ou les rapports entre les systèmes (additive – soustractive – équilibrée – dominante – composée – coordonnée) ».

Notons que le terme « *bilinguality* » est maintenant utilisé dans la littérature anglo-saxonne, comme synonyme de « *individual bilingualism* » (Baker, 1996)¹. Les termes « bilinguisme » et « bilingualité » ne s'opposent donc pas.

¹. HAMERS, J., & BLANC, M. 1983. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeurs. 498p.

2. Typologie du bilinguisme

Compte tenu du caractère polysémique de cette notion, d'autres chercheurs ont proposé de déplacer l'intérêt envers la distinction des différents types du bilinguisme, pour pouvoir comprendre la complexité de ce phénomène multifactoriel (Macnamara, 1969 ; Fishman, 1965 ; Romaine, 1995, De Houwer, 2006).

Les recherches ont précisé les types du bilinguisme selon plusieurs aspects. En d'autres termes, le bilinguisme est soumis à de nombreux facteurs tels que la compétence dans les deux langues, l'organisation cognitive de la langue, le contexte d'acquisition, le statut des langues dans le pays du bilingue, l'âge d'acquisition de l'enfant (ou de l'adulte) et l'appartenance culturelle.

Tous ces facteurs du bilinguisme entraînent différents types de bilinguisme que les chercheurs dans la suite des travaux de Grosjean, ont cherché à classer.

Nous présenterons le classement retenu par Hamers et Blanc dans le tableau ci-dessous :

Tableau N°1 : *Tableau récapitulatif des différents types de bilinguisme selon plusieurs facteurs (inspiré de Hamers J-F. et Blanc M., 1990 : 9)²*

Facteurs du bilinguisme	Type de bilinguisme	Définition
Compétence dans les deux langues	Bilinguisme équilibré	Compétence dans la langue 1 = Compétence dans la langue 2
	Bilinguisme dominant	Compétence dans la langue 1 <ou> Compétence dans la langue 2
	Bilinguisme passif	La compétence dans les deux langues ++ L'utilisation d'une seule langue.

¹ . BAKER C., 1996, Foundations of bilingual Education and Bilingualism, Multilingual Matters, Clevedon.

² . Tiré de NEX Flora, 2011. *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante : Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents* : Université de NANCY : Ecole d'orthophonie.

Contexte d'acquisition	Bilinguisme endogène	Présence de la langue 2 dans la communauté
	Bilinguisme exogène	Absence de la langue 2 dans la communauté
Age d'acquisition	1. Bilinguisme précoce (acquisition)	Langue 2 acquise avant 6 ans
	1. a. Bilinguisme simultané	Langue 1 et langue 2= langues apprises avant 3ans
	1. b. Bilinguisme consécutif	Langue 2 apprise de 3 à 6 ans.
	1. Bilinguisme tardif (apprentissage)	Langue 2 apprise après 6ans.
	2. a. Apprentissage hors cadre familial	Langue 2 apprise hors du cadre familial (école, institution, etc.)
	2. b. Apprentissage à l'adolescence	Langue 2 apprise entre 12 et 17 ans.
	2. c. Apprentissage à l'âge adulte	Langue 2 apprise après 17 ans.
Statut sociolinguistique des deux langues	Bilinguisme à tendance neutre (additif)	Langue 1 et langue 2 sont valorisées au même niveau

	Bilinguisme à tendance Hiérarchique (soustractif)	Langue 1 est valorisée au dépend de la langue 2
Organisation cognitive de la langue	Bilinguisme composé	Un signifiant pour deux signifiés pour la L1 et la L2 .
	Bilinguisme coordonné	Unité L1 = unité conceptuelle I Unité L2 = unité conceptuelle II.
	Bilinguisme subordonné	Unité L1 = équivalent L2 = unité conceptuelle.
L'appartenance et l'identité culturelle	Bilinguisme biculturel	Double appartenance culturelle et identité biculturelle
	Bilinguisme mono-culturel en langue 1	Allégeance et identité culturelle en langue 1 seulement
	Bilinguisme acculturé à langue2	Allégeance culturelle à langue 1 Identité culturelle alignée sur langue 1
	Bilinguisme acculturé anémique	Hésitation sur l'allégeance culturelle Identité culturelle mal définie

Langue 1 : par défaut, la langue maternelle de l'enfant.

Langue 2 : par défaut, la seconde langue maternelle ou la première langue étrangère.

En lisant ce tableau, nous comprenons que le degré de difficulté de définir le bilinguisme s'agrandit tant le nombre de facteurs (dimensions d'analyse) est important. Nous garderons cependant ce tableau comme modèle tout au long de notre étude car il permet de cerner assez précisément la personne bilingue. Chacun de ces facteurs en effet peut être déterminant vis-à-vis du développement du langage chez un individu dit bilingue. Définissons donc tout d'abord les différents types de bilinguisme selon ces différentes dimensions.

2.1. Selon l'âge d'acquisition

Dans les études portant sur le bilinguisme, le facteur correspondant à l'âge d'acquisition des différentes langues est primordial. Plus une langue est acquise précocement, plus elle est maîtrisée, au sens d'« inscrite » dans l'identité de la personne bilingue. A l'inverse, il est beaucoup plus difficile pour un adulte apprenant une langue étrangère d'accéder à un niveau de maîtrise équivalent à celle de sa langue première, car il devra toujours passer par les modèles de celle-ci pour intégrer les structures de la seconde langue. Il y en a donc deux types : le bilinguisme précoce et le bilinguisme tardif.

2.1.1. Le bilinguisme précoce est celui qui est le plus favorable au développement bilingue. L'introduction de la seconde langue doit intervenir avant l'âge de 6 ans pour que l'on puisse évoquer un bilinguisme précoce. A l'intérieur du bilinguisme précoce, la littérature distingue deux cas de figure:

- **Le bilinguisme précoce simultané (concomitant)** désigne la situation d'un enfant qui acquiert deux langues en même temps, dès la naissance, ou au tout début de l'enfance (de zéro à trois ans). C'est alors l'acquisition du langage par le biais de deux langues (acquisition de deux langues maternelles), Varro (2006)¹ l'appelle « le bilinguisme natif ».

Il s'agit par exemple d'enfants qui grandissent dans une famille bilingue où chaque parent décide de parler une langue différente à l'enfant dès son plus jeune âge. Dans un premier temps, l'enfant mélangera les deux langues. Puis, il commencera à différencier, par exemple, entre « langue de papa » et « langue de maman » et à exploiter ses ressources en fonction des interlocuteurs. Plus tard, il arrivera à séparer complètement ses deux langues, à déconnecter presque totalement l'une en parlant de l'autre.

- **Le bilinguisme précoce consécutif (séquentiel)** contrairement au bilinguisme simultané, lorsqu'un enfant acquiert d'abord une première langue (partiellement), puis après un certain temps une seconde langue, de façon formelle ou informelle, durant la petite enfance, c'est bien le bilinguisme consécutif. McLaughlin

¹. VARRO, G., GADET, F., 2006. Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguisme. *Langage et Société*, 116, p. 9–28.

(1984,1985)¹ fixe la frontière approximative entre ces deux types de bilingualité vers l'âge de trois ans.

La distinction que fait McLaughlin entre bilinguisme simultané et bilinguisme consécutif implique donc qu'il est erroné de faire l'amalgame entre les deux. L'enfant qui se construit en deux langues à l'intérieur de la famille, dès sa naissance, va développer un rapport à ses langues marqué par ses relations familiales, par l'histoire de sa famille et par le désir de ses parents de lui transmettre un patrimoine linguistique et culturel. Et l'enfant socialisé d'abord dans une première langue puis dans une seconde langue pour diverses raisons, que ce soit par exemple un choix de scolarisation bilingue, ou une obligation en cas de mobilité de la famille, ne développera pas le même type de relation à ses deux langues, qu'elle soit étrangère ou seconde dans un contexte social donné.

Notons que notre étude s'intéressera aux sujets bilingues qui parlent deux langues aussi parfaitement que possible et les ont acquises simultanément avant l'âge de 6 ans (bilingues précoces, simultanés ou consécutifs).

2.1.2. Le bilinguisme tardif est défini lorsque le contact avec la seconde langue débute après l'âge de six ans. A partir de cet âge, la capacité à acquérir une seconde langue de manière intuitive va diminuer et se réaliser de façon moins naturelle. En d'autres termes l'apprentissage à cet âge est principalement déclaratif et influencé par la structure de la langue maternelle parce que l'enfant a déjà atteint une certaine maturité cognitive. Le bilinguisme tardif est un bilinguisme consécutif qui se produit après l'acquisition de la première langue.

- **Le bilinguisme hors cadre familial** désigne l'apprentissage de la seconde langue dans un cadre formel (hors famille ; dans les écoles, les maisons d'éducation, etc.) généralement ce cas débute après l'âge de six ans.
- **Le bilinguisme de l'adolescence** lié à l'âge, c'est l'apprentissage d'une seconde langue entre 12 et 17 ans.
- **Le bilinguisme de l'âge adulte**, c'est l'apprentissage d'une seconde langue à partir de 20 ans.

¹ . McLaughlin, B., 1984, 1985. *Second-language acquisition in childhood. Volume 1&2: Preschool children& school age children.*

2.2. Selon le statut des langues

Lambert (1977)¹ insiste sur l'importance du statut des langues du locuteur bilingue dans son milieu, et sur la perception qu'il a de ses deux langues dans son système de valeurs. Il introduit une hypothèse qui se résume ainsi : si les deux langues sont également valorisées par le milieu familial et scolaire et perçues comme telles par l'enfant, le contexte est créé pour un développement harmonieux de la bilingualité et l'enfant apprendra à manipuler les deux langues de façon à pouvoir en bénéficier sur le plan cognitif ; mais si le statut relatif des deux langues est tel que la langue maternelle est dévalorisée, ça va mettre en danger la langue maternelle puisqu'elle risque de disparaître du répertoire de l'enfant.

2.2.1. Le bilinguisme additif, Lambert affirme que dans ce type du bilinguisme, une deuxième langue s'ajoute à la première mais ne la menace pas ; les deux langues sont complémentaires et en ajoutant une langue au répertoire d'un individu (enfant/ adulte), on lui fournit un outil de communication et de pensée supplémentaire. C'est la situation où une personne développe ses deux langues de manière équilibrée. C'est un bilinguisme fort qui lui procure des avantages sur le plan cognitif. Cette forme est développée grâce à la valorisation de ses deux langues par son entourage socioculturel.

2.2.2. Le bilinguisme soustractif, contrairement au bilinguisme additif, désigne la situation où une personne développe sa deuxième langue, de statut élevé, au détriment de sa langue maternelle, ce qui peut constituer une menace pour la survie ou le développement de la langue minorée. Ceci est notamment observable dans le contexte où la langue maternelle de l'enfant est **dévalorisée** par son entourage au profit de la langue sociétale, socialement plus prestigieuse. Les situations de bilinguisme soustractif peuvent entraîner des effets négatifs aux niveaux linguistiques, affectif et cognitif, et peuvent mener à la perte de la langue maternelle, et à la perte d'identité culturelle.

¹. LAMBERT, W. E., 1977. *Effects of bilingualism on the individual*, in HORNBY, P. A., *Bilingualism: psychological, social and educational implications*, Academic press, New York, p. 15-27.

Les travaux de Lambert (1977), Dube et Herbert (1975)¹, ont montré que les résultats cognitifs sont supérieurs lorsqu'une langue maternelle peu prestigieuse est valorisée par l'environnement familial ou scolaire. Aussi il ne faut pas oublier que, lorsque les conditions de développement de la bilingualité sont favorables, de nombreux enfants deviennent bilingues, même si une de deux langues a un statut minoré. Donc, il est possible d'attribuer des valeurs positives à une langue même dévalorisée socialement.

2.3. Selon le niveau de compétence des deux langues

La plupart des définitions du bilinguisme sont basées sur une dimension à savoir la compétence du sujet dans les langues en cause. La compétence permet de tenir compte du caractère relatif de la bilingualité puisqu'elle met en rapport deux compétences linguistiques, une pour chaque langue.

Mackey (1976)² soutient que la première démarche dans la description du bilinguisme d'un individu consiste à déterminer son degré de bilinguisme. À ce sujet, le bilinguisme peut être « dominant, équilibré, passif » ou encore on peut parler de semi-linguisme. Ces différentes facettes du bilinguisme ont été élaborées suite à des études comparatives de la compétence linguistique des enfants bilingues et celle des enfants monolingues dans leurs deux langues respectives.

- 2.3.1 Le bilinguisme équilibré**, c'est lorsque, un individu bilingue a une compétence équivalente dans les deux langues, quelque soit le niveau de compétence. D'ailleurs il est rare de trouver un bilingue qui a des compétences identiques dans ses deux langues, puisque l'acquisition langagière dépend des contextes sociaux et interactionnels dans lesquels se trouve ce dernier.
- 2.3.2 Le bilinguisme dominant**, c'est lorsqu'un individu a une compétence, généralement dans la langue maternelle, supérieure à la compétence qu'il a dans la seconde langue. Par ailleurs, le rapport entre la langue dominante et la langue faible peut se renverser, notamment au moment où l'enfant commence à être scolarisé ou exposé à d'autres conditions langagières impliquant le changement.

¹. DUBE, N. C., et HERBERT, G., 1975. *Evaluation of the St John Valley Title VII bilingual Education program, 1970-1975*, Madawaska, Maine, USA, Mimeo.

². MACKEY, W. F., 1976. *Bilinguisme et contact des langues. Initiation à la linguistique : Problèmes et méthodes*. Paris: Editions Klincksieck.

2.3.3 Le bilinguisme passif, le cas d'un individu bilingue qui a de bonnes compétences linguistiques dans ses deux langues, mais il ne choisit qu'une pour s'exprimer.

Cette distinction basée sur la compétence individuelle du bilinguisme nous amène à aborder la distinction "bilinguisme composé"/"bilinguisme coordonné", c'est-à-dire la différence qui peut exister chez les différents bilingues dans la relation langue/pensée.

2.4. Selon l'organisation cognitive

Le bilinguisme peut être vu d'une perception cognitive, selon la relation entre le langage et la pensée chez l'individu en utilisant plus d'un code linguistique. La plupart des recherches de l'organisation cognitive se sont basées sur les distinctions faites par Weinreich (1953)¹ et Ervin et Osgood (1954)² entre les systèmes composé et coordonné. À ces deux types, Weinreich a rajouté le système subordonné.

2.4.1 Le bilinguisme composé, c'est lorsqu'une unité de sens est combinée à une unité d'expression dans chacune des langues de l'enfant bilingue, c'est-à-dire qu'il y a deux signifiants pour un même signifié (une seule unité sémantique). Ce bilinguisme composé caractérise la bilingualité d'un enfant qui grandit dans un milieu où les deux langues sont parlées par les mêmes personnes et dans les mêmes situations. Selon Ervin et Osgood, ce type de bilinguisme est lié à un contexte d'acquisition commun aux deux langues, ce qui augmente les possibilités d'interférence entre les deux langues et qui se reflètent sur la phonologie, la syntaxe et le lexique. Dans ce cas les deux langues sont étroitement liées.

¹. WEINREICH, U., 1953. *Languages in contact*. Findings and problems, Mouton, The Hague.

². ERVIN, S. M., OSGOOD, C.E., 1954. Second language learning and bilingualism. *Journal of personality and social psychology*, 58, p. 139–145.

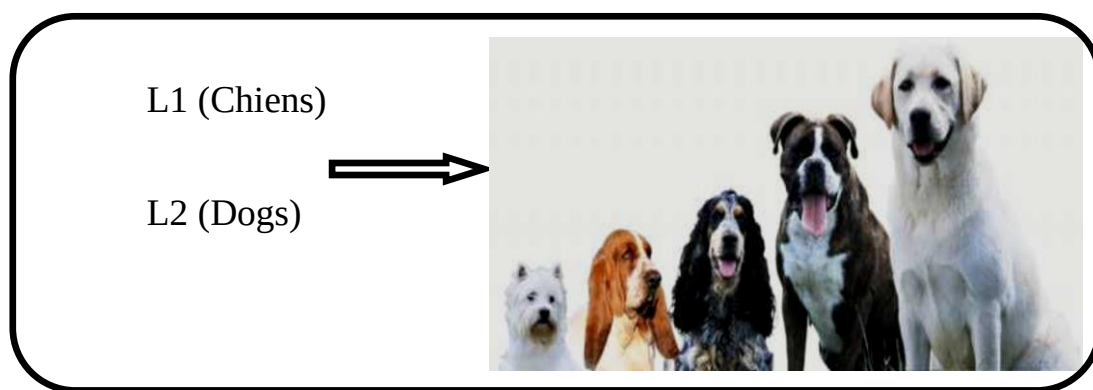


Figure N°2 : *Le bilinguisme composé : représentation des correspondances
« signifié/signifiant ».*

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

2.4.2 Le bilinguisme coordonné, selon Ervin et Osgood, cette contagion entre le fonctionnement des deux langues est introuvable lorsque le système bilingue est coordonné, car dans ce système chaque unité de sens dans une langue est combinée à une unité d'expression dans la même langue, c'est-à-dire ce type de bilinguisme est lié au fait que les deux langues ont été apprises dans des contextes différents.

Ce système se met en place lorsqu'un enfant acquiert ses deux langues dans différents contextes dans des conditions qui rendent la correspondance entre les langues difficile.

Dans cette forme du bilinguisme, les langues sont indépendantes, ce qui peut être présenté comme ce qui suit (figure3):

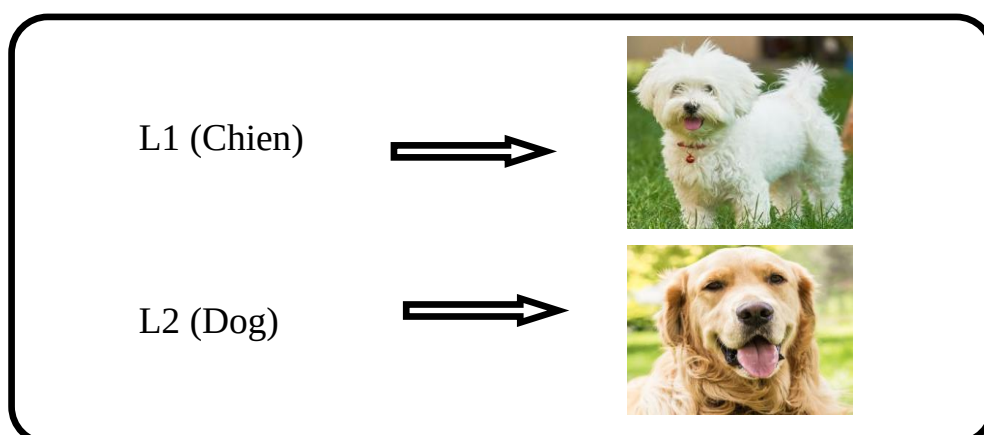


Figure N° 3: *Le bilinguisme coordonné : représentation des correspondances
« signifié/signifiant »*

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

2.4.3 Le bilinguisme subordonné, ce système caractérise l'individu qui a un ensemble d'unités de sens, construit à partir de sa L1, et deux modes d'expression, l'un correspondant à sa L1 et l'autre à des termes plus ou moins équivalents dans la L2. Dans ce système, le bilingue traite les mots provenant de sa L2 à travers les mots de sa L1.

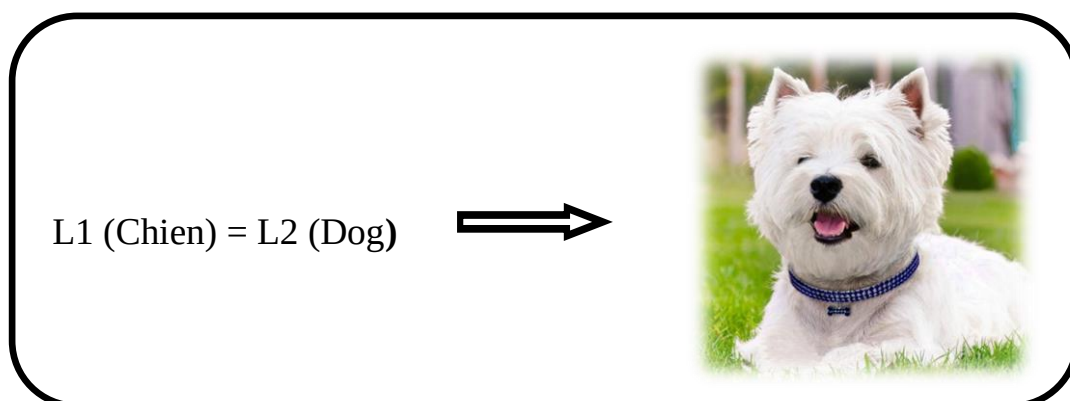


Figure N°4 : *Le bilinguisme subordonné : représentation des correspondances
« signifiant/signifié »*

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

Renzo Titone (1972) précise que le vrai bilinguisme comporte non seulement le domaine structural de deux codes linguistiques, mais plus profondément, la possession hautement personnalisée de deux systèmes de pensée (le modèle coordonné), et dès lors de deux cultures. Le vrai bilinguisme est en même temps « biculturalisme ». Ce n'est que dans ce sens que le bilinguisme, plutôt que de représenter un obstacle pour le développement de l'individu, représente un enrichissement de la personnalité. Evidemment, l'idéal d'un parfait équilibre entre deux langues et deux cultures est pratiquement hors d'atteinte ; mais il vaut la peine d'essayer de se rapprocher de cet idéal, à partir du moment où il devient possible, bien qu'à des degrés divers.

2.5. L'identité et l'appartenance culturelle

Le bilinguisme s'accompagne souvent de connaissances culturelles au sujet des différentes communautés. Avant d'aborder le thème de l'identité culturelle du bilingue, définissant d'abord « la culture ». En 1877, l'anthropologue britannique E. Tylor a défini la culture comme « *l'ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les coutumes, ainsi que toute disposition (ou usage acquis) par l'homme en société* ». À cette longue liste, il convient donc d'ajouter la langue comme élément de la culture. À son tour, la culture définit en quelque sorte l'individu. C'est ce que l'on comprend en lisant la définition de l'identité culturelle, proposée par HAMERS et BLANC(1983) : « *mécanisme psychologique qui se développe dans le milieu socioculturel et par lequel l'enfant construit la dimension de sa personnalité qui a trait à son appartenance à un groupe culturel ou ethnique* ».

Tout comme la langue est souvent associée à la pensée, elle est aussi perçue comme indissociable de la culture. Assimiler une langue c'est donc s'approprier une culture, des traditions, des croyances, des attitudes, ainsi qu'une autre façon d'appréhender les événements de la vie, ce qui va participer à la construction de l'identité profonde de l'individu. À son tour, une personne bilingue n'est donc pas seulement capable de passer d'une langue à l'autre: elle porte également en elle les codes culturels et non verbaux liés à chaque langue, qui lui permet d'adapter son langage au contexte et à l'interlocuteur. C'est en cela que l'identité bilingue dépasse la simple compétence linguistique.

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

2.4.4 Le bilinguisme biculturel, un bilingue peut être biculturel, c'est-à-dire qu'il s'identifie positivement avec l'un et l'autre groupe culturel auxquels il appartient, et il est reconnu par les membres de chacun des groupes comme un des leurs. Pour Grosjean (1982)¹ la personne biculturelle est « *une entité qui combine et synthétise les aspects et les traits*

¹. GROSJEAN, F., 1982, *Life with two languages, an introduction to Bilingualism*, Harvard University, Cambridge, Mass.

de ces deux cultures, et ceci de façon originale et personnelle ». Cette définition de l'individu biculturel est également partagée par Lüdi et Py (2003)¹.

2.4.5 Le bilinguisme mono-culturel, un individu peut être "parfaitement" bilingue, tout en restant mono-culturel et en maintenant l'identité culturelle de son groupe d'appartenance. Dans ce cas, bilinguisme n'entraîne pas biculturalisme.

2.4.6 Le bilinguisme acculturé, le développement bilingue peut amener un individu à renoncer à l'identité culturelle de son groupe d'appartenance et à adopter celle du groupe de la langue 2. C'est ce qui est appelé le bilinguisme acculturé. HAMERS et BLANC définissent ainsi l'acculturation comme : « *état d'un individu ou d'un groupe qui a perdu en tout ou en partie sa culture première, dont sa langue maternelle* ».

2.4.7 Le bilinguisme acculturé anémique, toutefois le bilingue peut tenter d'adopter la culture de la langue 2 au détriment de la sienne sans y parvenir. Dans ce cas-là, l'acculturation peut aboutir à l'anomie. On parlera donc de bilingue acculturé anémique, c'est-à-dire que l'individu ne pourra exprimer son allégeance à aucune des deux cultures. Il s'agit des personnes s'identifiant à deux cultures, mais ne participant à la vie culturelle et sociale que d'une seule d'entre elles.

Selon Grosjean(1982), « *depuis cinquante ans environ la recherche sur les langues et les cultures en contact nous a beaucoup appris sur le bilinguisme et le bilingue, il n'en va pas de même pour le biculturalisme et le biculturel* ». D'ailleurs, le terme « **biculturalisme** » ne possède souvent ni définition dans les dictionnaires ni entrées dans les fichiers de bibliothèque. Et pourtant, de nombreux bilingues sont également biculturels et de nombreux aspects liés au bilinguisme (les avantages avancés par certains, et les inconvénients mentionnés par d'autres) sont souvent des traits propres au biculturalisme et non au bilinguisme.

Il a caractérisé la personne biculturelle à l'aide de trois traits distinctifs :

- **Elle participe**, au moins en partie, à la vie de deux ou de plusieurs cultures de manière régulière. C'est le cas, par exemple, de la personne d'origine chinoise qui habite en France et qui participe à la fois à la vie de la communauté chinoise de France et celle de la culture majoritaire.
- **Elle sait adapter**, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses habitudes, son langage à un environnement culturel donné. Il y a ici un aspect dynamique où le biculturel choisit sa façon d'être selon la culture dans laquelle il

¹ . Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue* (3^{ème} éd). Bern : Peter Lang.

se trouve à ce moment-là. Dans le cas de la personne chinoise, cela veut dire choisir la langue appropriée ainsi que le comportement adéquat selon qu'elle est avec d'autres chinois ou avec des membres de la majorité francophone.

- Enfin, elle combine et synthétise des traits de chacune des cultures. Certains comportements, attitudes, croyances, valeurs, etc. proviennent de l'une ou l'autre culture (c'est la partie combinaison), d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais en sont une synthèse ; c'est cette synthèse qui rend l'être biculturel unique et spécifique.

3. Les caractéristiques du bilinguisme

Renzo Titone (1972) affirme que la complexité du phénomène du bilinguisme résulte non seulement de la coexistence de systèmes linguistiques en contact mais aussi les caractéristiques psychologiques de la personnalité du sujet bilingue. Le degré de perfection dans l'emploi des deux langues, la facilité de commutation d'une langue à l'autre, les facteurs de choix, l'aptitude linguistique individuelle, les issues des interférences possibles, etc., sont autant de facteurs qui enrichissent et compliquent, le portrait du sujet bilingue.

Pour mieux comprendre la réalité linguistique qui caractérise tant de personnes à travers le monde, et après avoir vu les critères qui définissent le bilinguisme. Nous proposons de décrire certaines caractéristiques linguistiques du bilinguisme. Tout en se référant à ce qui a été dit et confirmé par le psycholinguiste F. Grosjean.

3.1. La compétence communicative du bilingue

Grosjean a déclaré qu'il est rare de rencontrer un bilingue qui possède une maîtrise équivalente et/ou parfaite de ses deux langues. Il observe presque toujours un déséquilibre entre les deux langues, et ceci parce que le bilingue se sert de celles-ci pour des domaines et des activités différentes. Ce « déséquilibre » disparaît si on aborde le bilinguisme, non pas par l'intermédiaire de la maîtrise que possède le bilingue de ses deux langues, mais par la compétence communicative qu'il a face à ses besoins de tous les jours.

Ce potentiel communicatif ne doit pas être évalué au moyen d'une seule langue car le bilingue est un tout. La coexistence et l'interaction des deux langues ont créé en lui un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolingues, un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne. La seule comparaison

possible doit se faire au niveau de la compétence communicative : le bilingue, en se servant de l'une, de l'autre ou des deux langues simultanément (selon la situation, l'interlocuteur, le sujet, etc.).

De nombreux chercheurs ont préféré comparer les monolingues et les bilingues sur la forme linguistique et n'ont pas cessé de souligner les déficits linguistiques qu'ils ont trouvé chez les bilingues. Or, le bilingue, tout comme le monolingue, est un être communicant et en tant que tel, doit développer une compétence communicative égale à celle du monolingue. L'auteur a bien choisi son exemple pour expliquer ce qu'il a dit ; il ne viendrait jamais à l'esprit de l'amateur d'athlétisme de comparer le coureur de 110 mètres haies à la fois au sauteur en hauteur et au sprinter. Et pourtant, le premier combine en partie les compétences du sauteur et du sprinter, mais il le fait de telle manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence nouvelle. Et ce n'est qu'en tant qu'athlète performant qu'il peut être comparé au sprinter ou au sauteur. (figure5)

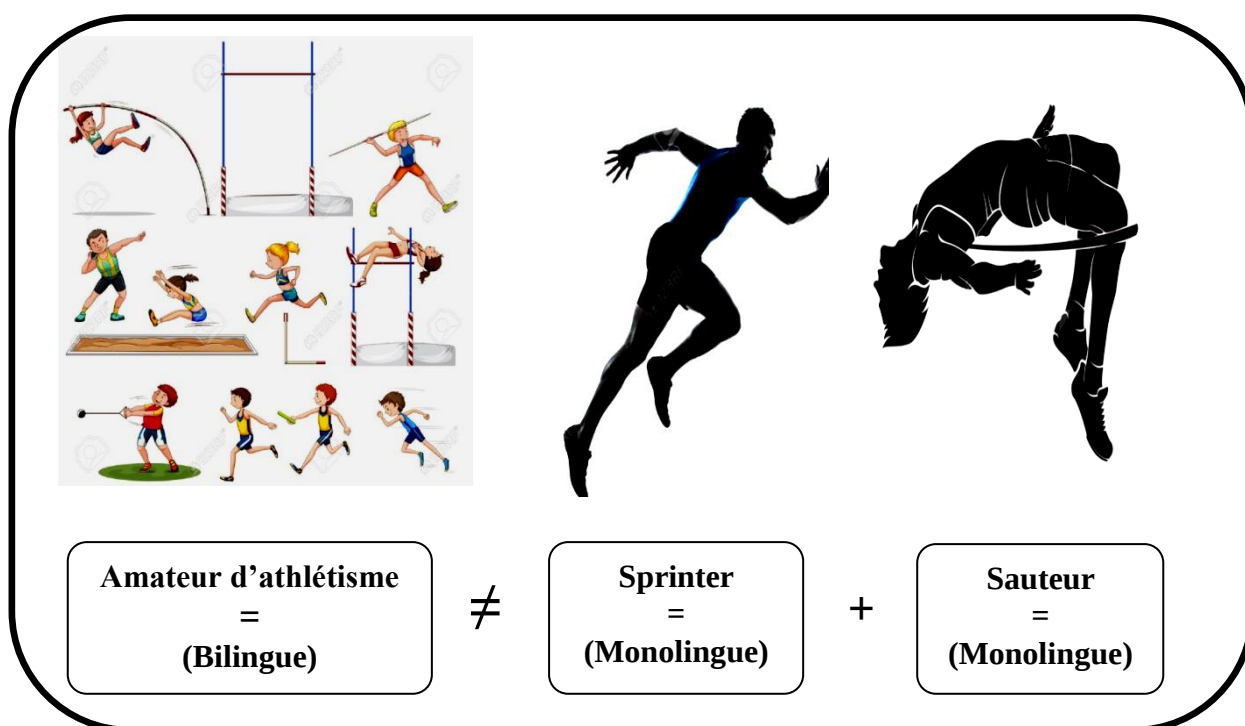


Figure N°5 : Illustration pour expliquer le caractère indécomposable et incomparable du bilinguisme (l'exemple de F. Grosjean).

Cette analogie reflète assez bien la situation du bilingue face au monolingue. Le bilingue n'est pas deux monolingues mais un tout qui a sa propre compétence linguistique et qui doit donc être analysé en tant que tel. Si une comparaison doit être faite entre monolingue

et bilingue, qu'elle se fasse alors au niveau de leur compétence communicative et non plus au niveau de l'une ou de l'autre langue.

3.2. La connaissance et l'utilisation des langues

Au début de ce chapitre, nous avons adhéré à la définition du bilinguisme citée par F. Grosjean (2004) : «*Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours [...]* ». Une définition fondée sur les connaissances linguistiques des locuteurs, mettant l'accent sur l'utilisation régulière des langues. À la première vue, les deux facteurs semblent être en opposition mais cela n'est aucunement le cas. Grosjean précise que si une personne se sert régulièrement de deux ou de plusieurs langues, elle doit forcément avoir un certain niveau de compétence dans les langues concernées.

Ce dernier a développé une grille, pour mieux présenter la cohabitation des connaissances linguistiques et l'utilisation des langues.

- Sur l'axe horizontal, le facteur « connaissance » va de « faible » à « étendue ».
- Sur l'axe vertical, le facteur « utilisation » va de « aucune » à « quotidienne ».

Les langues de la personne bilingue sont ensuite placées dans les cases selon leur situation par rapport aux deux facteurs.

Dans la première grille la personne 1 possède et utilise, à des degrés divers, trois langues : le français (La), l'anglais (Lb), et l'allemand (Lc).

- La langue la mieux connue et la plus utilisée, le français (La), occupe donc la case en haut à droite.
- L'anglais (Lb), connu presque aussi bien et utilisé de manière fréquente, mais moins que le français, apparaît dans une case légèrement plus basse et plus à gauche.
- Quant à l'allemand (Lc), langue acquise à l'école, cette personne a une faible connaissance et ne s'en sert presque pas, elle est donc placée en bas et à gauche de la grille.

Clairement, cette personne est bilingue en français et en anglais, que ce soit selon le critère de **l'utilisation** ou celui de la **connaissance**, et elle connaît un peu d'allemand.

Personne 1

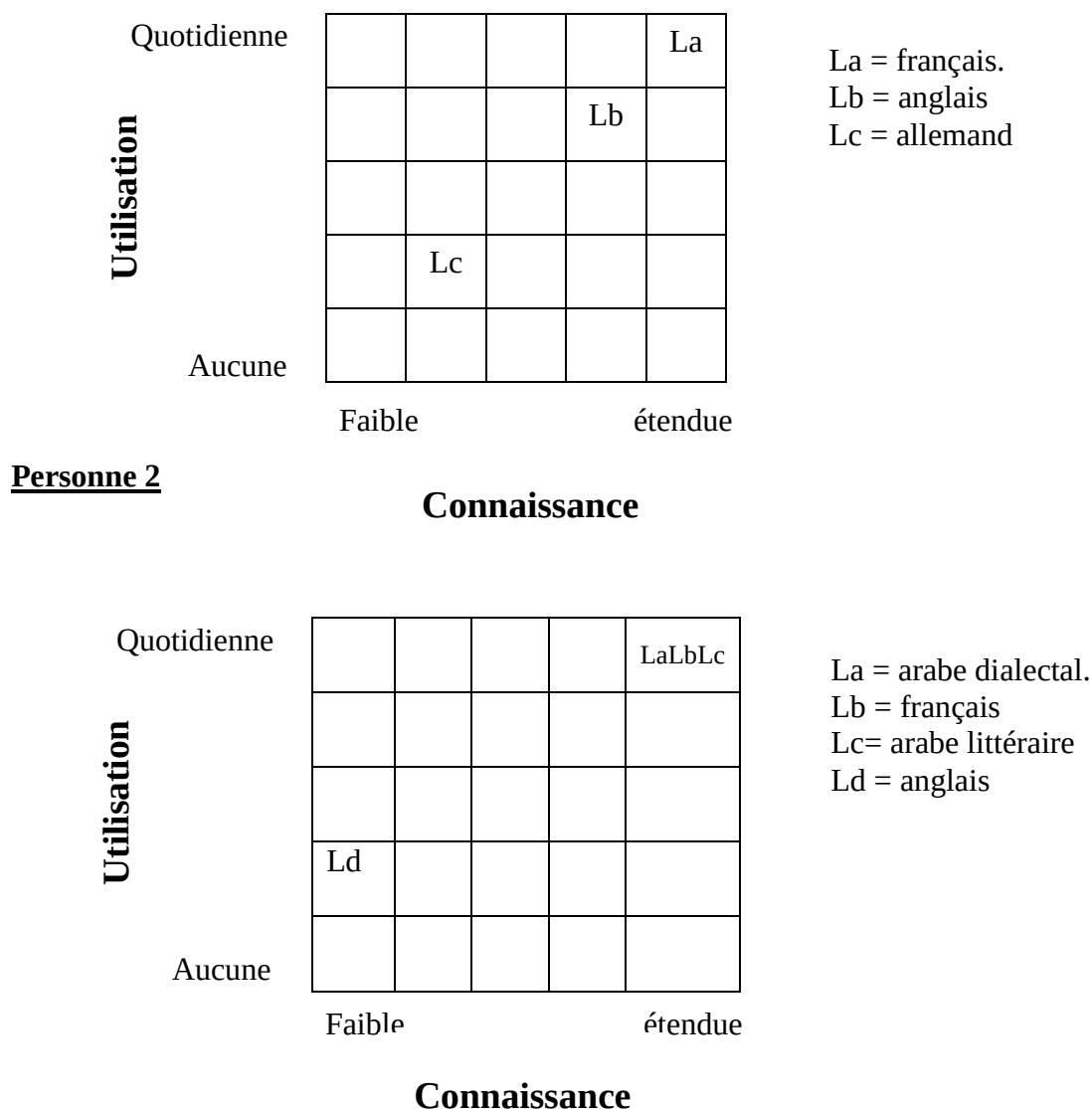


Figure N°6 : Représentation visuelle des connaissances linguistiques et de l'utilisation des langues chez deux personnes (Grosjean, 2015, p.36).

Dans la deuxième grille, la personne2 est trilingue en arabe dialectal (La), français(Lb) et arabe littéraire (Lc). Non seulement elle connaît les trois langues très bien mais elle s'en sert quotidiennement. Elle possède aussi de faibles connaissances de l'anglais (Ld) qu'elle utilise assez peu souvent.

Grosjean affirme que cette manière de présenter le bi ou plurilinguisme d'une personne est très utile car ce type de grille peut illustrer l'histoire linguistique d'une personne bilingue. Lorsqu'une grille est remplie à chaque période de la vie où il y a eu un changement dans le profil linguistique, il est aisé de voir l'évolution des langues. Cette représentation visuelle permet en outre d'examiner l'état de chacune des quatre compétences linguistiques

du bilingue (production orale, compréhension orale, écriture, lecture) en se servant d'une grille pour chaque compétence, soit à un moment donné, soit en montrant l'évolution à travers le temps à l'aide de plusieurs grilles.

3.3. L'accent

Lorsqu'on évoque les connaissances linguistiques de la personne bilingue, il n'est pas rare que le premier élément mentionné est la prononciation, alors qu'il y en a tant d'autres (morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique). C'est ce que Grosjean a expliqué dans cette caractéristique.

Il existe une idée reçue que les bilingues ne doivent pas avoir d'accent dans leurs différentes langues. Or la plupart des bilingues parlent une ou plusieurs de leurs langues avec un accent. Napoléon Bonaparte, par exemple, acquit le français plus tard que sa langue maternelle, le corse, et garda son accent corse, en français, toute sa vie. Marie Curie avait un accent polonais marqué, Samuel Beckett avait gardé son accent irlandais.

Il est important de souligner qu'il n'y a aucun lien entre la connaissance que l'on peut avoir d'une langue et l'accent. Certaines personnes, comme divers auteurs francophones d'origine étrangère, possèdent une connaissance exceptionnelle d'une langue mais gardent un accent lorsqu'elles la parlent, alors que d'autres ne connaissent pas très bien une langue, mais l'articulent sans accent pour l'avoir apprise dans leur enfance. Il est donc temps de faire disparaître le critère « accent » de la définition du bilinguisme.

L'accent se manifeste lorsqu'un élément nouveau est remplacé dans une langue par un autre son que la personne connaît déjà, par exemple pour « Seat » et « Sit », en anglais, un francophone pourra utiliser un seul son en se basant sur le « i » du français. L'accent se manifeste également dans la prosodie (l'accentuation des mots et des phrases) et dans l'intonation.

Grosjean affirme que certains bilingues souhaitent montrer leur origine en gardant un accent alors que d'autres font tout pour le perdre. Ainsi, plus le locuteur est en contact avec d'autres locuteurs sans accent, plus sa propre prononciation de la langue prendra cet aspect. Les bilingues soulignent quelques désavantages d'avoir un accent dans une de leurs langues :

- Se faire remarquer surtout si la langue parlée et le groupe auquel elle appartient ne sont pas acceptés.
- Donner l'impression qu'il n'y a pas eu l'effort d'apprendre la langue majoritaire suffisamment bien.

- Rencontrer parfois des problèmes de communication avec le locuteur de cette langue.

Dans certains pays qui reconnaissent officiellement plusieurs langues nationales, comme la Suisse ou le Canada, il est normal d'entendre des personnes d'une autre région linguistique, notamment des personnages politiques à la radio ou à la télévision, parler dans une langue nationale acquise tardivement avec un accent. Cela va de soi et ne surprend plus personne.

3.4. Le principe de complémentarité

Quel bilingue n'a pas eu du mal à parler d'un sujet qu'il connaît dans une autre langue, à expliquer quelque chose dans la « mauvaise langue », ou à interpréter des phrases dans un domaine qu'il ne connaît que dans une seule langue ? Devant ses hésitations, la personne monolingue est souvent prompte à s'interroger : « *mais je croyais que vous étiez bilingue ?* ». Or ces situations montrent la force du principe de complémentarité: les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts.

Grosjean a bien détaillé ce principe, et pour l'illustrer, la figure 6 représente par des quadrilatères plusieurs domaines d'utilisation des langues : le travail – les études – la famille proche – la famille lointaine – les courses – les loisirs – les vacances – l'administration – le sport, etc. S'y ajoutent différentes activités langagières telles que compter – chanter – prier – parler à soi-même, etc.

Dans cet exemple, la personne est trilingue et ses langues sont représentées par les symboles La, Lb et Lc. Lorsqu'on comptabilise les langues indiquées dans les quadrilatères, nous remarquons que 7 domaines ou activités sont couverts par **La** seulement, 3 par **Lb**, 5 à la fois par **La** et **Lb**, et 1 par les trois.

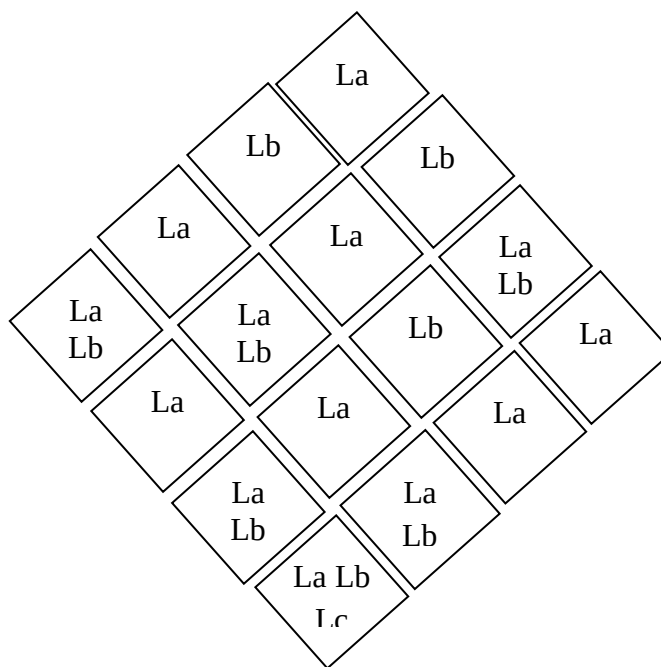


Figure N°7 : *Représentation visuelle du principe de complémentarité d'une personne trilingue. Les domaines d'utilisation des langues La, Lb et Lc sont indiqués par les quadrilatères individuels. Un schéma semblable peut être construit pour toute personne bilingue, chacun ayant sa configuration propre. (F. Grosjean, 2015, p.42).*

Le principe de complémentarité a été évoqué de nombreuses fois dans les différents ouvrages, Claude Hagège défend aussi ce dernier. Le linguiste sociologue Ahmed Boukous révèle qu'il peut lui être impossible de dire en berbère ce qu'il vient de dire en français. En revanche, il y a certaines choses de sa vie quotidienne ou affective qu'il est incapable de dire en français.

Plus nous étudions ce principe, plus nous remarquons son influence sur la perception et la production de la parole, l'acquisition des langues chez les enfants bilingues et la dominance langagière. Prenons un exemple, deux étudiantes d'orthophonie de l'université de Neuchâtel ont voulu étudier la distribution des langues chez les bilingues afin de montrer l'impact du principe de complémentarité sur la production langagière. Ayant demandé à un groupe de bilingues français-italien en suisse romande d'indiquer comment ils répartissent leurs langues dans un certain nombre de domaines et activités, Roxane Jaccard et Venessa Cividin ont trouvé que plus de la moitié ont été liés plus spécifiquement à une langue. Le travail, les courses, l'administration civile, les transports, etc. faisaient partie des domaines où l'on se sert plus facilement du français, alors que la famille proche et lointaine ainsi que la religion faisaient appel plutôt à l'italien. Quant aux activités, la prise de note, la

correspondance, le calcul, entre autres, passaient par le français, chanter, prier ou jurer par l'italien.

Il est vrai que presque toujours est observé, comme dans la figure 7, un déséquilibre entre les deux langues, c'est parce que le bilingue se sert de celles-ci pour des domaines ou des activités différentes, comme nous venons de voir. En effet, en examinant de près la figure 7, nous remarquons que la personne en question semble être dominante en La. Le principe de complémentarité renforce la compétence communicative du bilingue.

3.5. Le choix des langues

Lors d'une interaction, la personne bilingue est souvent devant un choix de langue. Il est simple en mode langagier monolingue car soit l'interlocuteur est monolingue dans une des langues du bilingue, soit il est bilingue ou plurilingue, mais les deux locuteurs ne partagent qu'une seule langue. Il y a quatre catégories de facteurs qui contrôlent, séparément ou souvent groupées, le choix de langue chez le bilingue :

- **Les interlocuteurs**, un facteur important est la maîtrise qu'ils ont des langues. Normalement, on choisit la mieux connue par les deux. Autres facteurs, les préférences linguistiques, le rapport de force et le degré d'intimité entre interlocuteurs : si la personne est mal connue, une langue est choisie, si cette personne est connue, une autre langue est choisie.
- **La situation dans laquelle a lieu l'échange**, la présence d'un monolingue a également un effet sur la langue utilisée dans telle situation. Par politesse, la langue est changée pour tenir compte de ce monolingue. Aussi le lieu de l'échange, le formel de la situation.
- **Le sujet de la conversation** (le contenu) joue un rôle important dans le choix de langue entre bilingues. Généralement, il choisit la langue la plus maîtrisée, car le vocabulaire spécifique se trouve dans celle-ci.
- **La fonction de l'interaction**, la volonté de se rapprocher de son interlocuteur ou, au contraire, garder une distance avec lui, d'exclure ou d'inclure quelqu'un, accroître son propre statut, demander quelque chose, donner un ordre, etc. Gérard Hoffman, qui a étudié le choix de langue chez les Portoricains de Jersey City aux États-Unis, a remarqué que le contremaître portoricain utilise l'anglais sur le chantier avec d'autres Portoricains, mais passe à l'espagnole lors des pauses ou du déjeuner. Son changement de statut entraîne un changement de langue.

Plusieurs de ces facteurs de choix de langue sont actifs en même temps dans la vie de tous les jours. C'est en les combinant que l'on aboutit à une décision concernant la langue à utiliser, ce qui a lieu souvent très rapidement et de manière fort efficace, sans que les interlocuteurs s'en rendent vraiment compte.

3.6. L'intervention de l'autre langue

Lorsque le bilingue a choisi une langue de base pour communiquer, il doit encore se demander, de manière subconsciente, s'il va faire intervenir l'autre langue. Si c'est approprié, il fera alors appel au parler bilingue, à savoir l'utilisation d'une langue qui contient des alternances de code ou des emprunts. Les raisons qui poussent les bilingues à se servir d'alternances sont nombreuses et ont peu à voir avec la paresse intellectuelle que d'aucuns mentionnent à tort. L'une d'elles est tout simplement que certaines choses sont mieux dites dans une langue. Dans un contexte où la personne à qui nous nous adressons, partage les deux mêmes langues, et n'est pas opposée aux alternances.

Une autre raison touche au principe de complémentarité, nous l'avons vue, certains domaines et activités sont couverts par une seule langue chez les bilingues, ce qui implique l'intervention de l'autre langue sans être sollicitée. D'autres raisons discursives et communicatives motivent les alternances de code : signaler que l'on fait partie du même groupe que la personne à qui on s'adresse, se rapprocher d'elle ou prendre ses distances avec elle, etc. Les alternances codiques ont commencé à faire leur apparition dans le monde de la chanson et de la littérature.

Deuxième manière de faire intervenir l'autre langue dans le discours bilingue : l'emprunt d'éléments d'une langue avec adaptation morphologique et souvent phonologique à la langue de base. Contrairement à l'alternance codique qui est une juxtaposition de deux langues, l'emprunt est l'intégration d'éléments d'une langue dans l'autre. Il est important de distinguer les emprunts spontanés (produits par le locuteur bilingue dans son discours) et les emprunts de langue (établis), à savoir les mots d'origine étrangère qui font partie intégrante du vocabulaire de la langue et que les monolingues utilisent également. Les emprunts spontanés sont très nombreux, ce qui est normal, mais seulement quelques-uns deviennent des emprunts établis. L'emprunt se fait pour les mêmes raisons linguistiques que pour les alternances de code, les principales étant d'utiliser le mot juste et de faire référence à un domaine couvert par l'autre langue.

Très souvent, les bilingues doivent se cantonner à une seule langue, à l'oral ou à l'écrit. En mode monolingue, ils optent pour la langue de l'interlocuteur, ou du lecteur, en désactivant autant que possible leur autre langue. Ceux qui réussissent à désactiver complètement l'autre langue et qui, de plus, parlent bien et sans accent la langue de l'interlocuteur sont souvent perçus comme monolingues dans cette langue. Ce sont eux justement qui ont amené les observateurs à penser que les bilingues ont été deux monolingues en une seule personne. En réalité, la désactivation de l'autre langue est rarement totale, et cela se remarque par les interférences que produisent les bilingues. Elles peuvent se situer à tous les niveaux linguistiques (lexical, phonologique, syntaxique, sémantique, pragmatique) et dans toutes les modalités (oral, écrit ou signes).

Par exemple, Christine Deprez¹ signale qu'il est difficile pour les hispanophones de prononcer le son /y/ et qu'une interférence peut donc se glisser dans la prononciation de « rue » qui devient « roue » ou de « fumer » qui devient « foumer ». À l'écrit, un bilingue anglais-français, malgré ses bonnes connaissances des deux langues, continuera à se demander combien de « d » il faut à *adresse* et *address*, combien de « p » pour *appartement* et *apartment*, etc.

F. Grosjean a distingué deux grands types d'interférences : les transferts ou interférences statiques qui reflètent des traces permanentes d'une langue dans la compétence linguistique de l'autre, comme une prononciation avec accent, l'utilisation persistante d'une structure syntaxique provenant de l'autre langue, etc. Les interférences dynamiques qui se manifestent par exemple par un lapsus phonétique qui place mal un accent de mot (l'utilisation accidentelle d'un mot de l'autre langue que l'on a intégré morphologiquement et phonologiquement dans la langue de base).

Pour décrire d'autres caractéristiques linguistiques, Grosjean et Ping (2013) soulignent combien il est important de connaître l'histoire du bilinguisme d'un sujet. Il s'agit en effet d'un phénomène dynamique, avec des moments de stabilité et des moments de changement décrits comme *le flux et le reflux des langues*. Ils insistent sur les besoins linguistiques qui peuvent être amenés à changer au cours de la vie en fonction de divers événements (déménagement, divorce, décès d'un parent, immigration, mutation professionnelle...). Il en résulte une compétence linguistique évolutive.

¹ . DEPREZ, C., 1999. *Les enfants bilingues: langues et familles*. Saint Cloud : CREDIF.

4. D'autres aspects particuliers du bilinguisme

4.1. Bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse.

Selon Christine Hélot (2007), la distinction bilinguisme additif/ bilinguisme soustractif a aussi fait naître une autre opposition, celle de « bilinguisme d'élite » et de « bilinguisme de masse » ; le premier étant souvent envisagé comme un atout, et le deuxième comme un problème. Paulston (1975)¹ définit le bilinguisme des élites comme le privilège des classes moyennes cultivées. Ce sont les individus qui choisissent le bilinguisme par opposition à ceux qui doivent le subir. Pour ces derniers, on utilise l'expression « bilinguisme de masse », qui est définie comme étant la condition, au sein d'un état, de groupes ethniques qui, involontairement doivent devenir bilingues. Ce serait donc un bilinguisme obligé, par opposition au bilinguisme choisi des élites.

Les termes « d'élite » et « de masse » sont très fortement marqués socialement et idéologiquement, et bien sûr ne recouvrent pas la multiplicité des situations et des contextes bilingues. La dichotomie bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse fait partie du système de représentations qui reflète le caractère inégalitaire de différentes situations de bilinguisme. Nous pouvons faire un constat entre bilinguisme « prestigieux » des familles mixtes des classes moyennes, et le bilinguisme des migrants ou de populations appartenant à des minorités ethnolinguistiques.

4.2. Bilinguisme symbolique

Il est important de comprendre que 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. En fait, nous pouvons dire qu'une langue est présente lorsqu'elle est parlée par les parents entre eux, et même dans le cas où elle n'est pas partagée par les parents, c'est-à-dire lorsqu'un seul parent la parle, elle est aussi virtuellement présente dans la famille. L'enfant est conscient qu'elle fait partie du répertoire linguistique de l'un de ses parents, donc de son histoire et de l'histoire de sa famille.

Ainsi, au-delà du fait qu'un enfant parle ou ne parle pas la langue de ses parents, ignorer son appartenance à deux cultures, c'est ignorer l'histoire de sa famille. Lorsqu'à

¹. PAULSTON, C. B., 1975. Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data, in Working papers on bilingualism 6, p. 368-401.

l'école on ignore son histoire langagière familiale, on nie son héritage, ses compétences, sa première socialisation langagière. C'est donc toute une partie de lui-même qui est passée sous silence, parfois cachée, parfois ressentie comme honteuse, aussi bien par les enfants que par les parents. Cela crée ce que Benaïssa (2002)¹ appelle un sentiment d'exil : « *ce sentiment d'exil qui naît de ce que personne ne reconnaît la rencontre entre Français et Arabe, or nous sommes les enfants légitimes de cette rencontre* ».

Varro (2003) utilise la notion de bilinguisme symbolique pour décrire le cas de certains adolescents qui, bien qu'ils ne parlent que la langue dominante, s'identifient à la langue de leur famille qu'ils n'ont jamais apprise. Ils regrettent que leurs parents ne la leur aient pas transmise mais la revendiquent tout de même comme une langue qui leur appartient, même s'ils ne la parlent pas. Verro (2004) propose de dire que ces personnes sont symboliquement bilingues et elle insiste sur le fait que lorsque l'on évalue les facteurs qui favorisent le développement du bilinguisme, la valeur symbolique attribuée à la langue d'origine de l'enfant, ou à celle de ses parents, est bien plus importante que les compétences linguistiques réelles de l'enfant. Le bilinguisme peut donc être désiré mais rester symbolique.

4.3. Bilinguisme ignoré

Christine Hélot affirme que dans la plupart des classes du primaire observées ces dernières années, elle a été frappée par la façon dont le vécu linguistique familial des élèves étrangers ou issus de l'immigration a été passé sous silence, ou, s'il a été mentionné, combien il était coloré par les préjugés tenaces contre les langues parlées en famille.

Il est important de souligner que la source du développement langagier de l'enfant, que celui-ci soit monolingue ou bilingue, se trouve d'abord dans la famille et dans l'entourage social qui jouent un rôle primordial avant toute scolarisation comme l'avait expliqué Harmers et Blanc (1983). Nier le rôle de la langue première de l'enfant, revient à nier un aspect primordial de sa socialisation, à nier une partie de son héritage culturel et finalement à oublier le rôle du langage dans l'apprentissage et dans l'élaboration de la pensée.

L'environnement familial et l'environnement scolaire fournissent des conditions d'apprentissage et d'acquisition du langage très différentes mais complémentaires. Il est donc crucial de comprendre le processus de scolarisation première, de voir que son contenu varie selon les cultures parce que chaque groupe social développe une conception de l'éducation

¹. BENAÏSSA, S., 2002. In Des destinées voyageuses de la littérature francophone, CHIKI, D., actes du colloque international Paris Strasbourg, 29-31/05/02, n° spécial revue vives lettres, UMB Strasbourg.

qui reflète ses propres valeurs culturelles, et de comprendre ce que peut impliquer pour les enfants virtuellement bilingues, le fait d'ignorer la langue et la culture de leur famille.

4.4. Bilinguisme parfait vs semi-linguisme

Christine Hélot (2007) a mené de nombreuses recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme. Elle souligne dans son livre *‘‘du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l’école’’* qu’en effet, un des mythes les plus répandus concernant le bilinguisme est celui de bilinguisme « parfait ». Cette idée de perfection traverse tout l’ouvrage d’Hagège. Nous pouvons lire à la page 50, par exemple *« on a pu établir que chez les bilingues français-anglais, si parfaite que soit leur égale connaissance des deux langues... »*. Il n’y aurait donc pas de bilinguisme qui ne soit « parfait » ? l’utilisation du terme « parfait suggère implicitement l’idée d’un bilinguisme absolu, exprimée en termes de compétences envisagées comme égales dans les deux langues à celles de locuteurs natifs monolingues et suggérant implicitement que le locuteur monolingue a une compétence parfaite de sa langue. Rien n’est plus loin de la réalité des pratiques langagières de la majorité des individus.

Elle a aussi insisté sur l’importance des représentations relatives à la notion de bilinguisme qui ont encore cours dans le contexte français. L’utilisation du terme « parfait », en particulier lui semble correspondre à des attitudes qui font écho aux craintes. Parmi ces craintes, ce que certains chercheurs ont nommé « semi-linguisme », c’est-à-dire *« un état de développement langagier dans lequel l’enfant n’atteindrait une habileté langagière semblable à celle d’un monolingue dans aucune de ses deux langues et serai incapable de développer son potentiel linguistique dans les deux langues »* (Hamers et Blanc, 1983, p.97).

Il faut rappeler ici que, telle qu’elle a été développée par des chercheurs suédois (Skutnabb-Kangas et Toukomaa, 1976), ayant étudié des enfants de travailleurs finlandais migrants, la notion de « semi-linguisme » implique l’idée d’un déficit sur le plan cognitif. Or, elle a ensuite été rejetée, en particulier par Skutnabb-Kangas elle-même (1981)¹, qui a montré que si les deux langues du locuteur bilingue sont relativement moins développées, ce n’est pas le bilinguisme qui en est la cause. L’utilisation du terme « semi-linguisme » est dangereux, parce qu’il situe les origines du sous-développement au niveau interne et individuel du locuteur bilingue plutôt qu’au niveau externe des conditions sociales dans lequel se développe le bilinguisme.

¹ . SKUTNABB-KANGAS, T., 1981. *Bilingualism or not: the education of minorities*, multilingual Matters, Clevedon.

Conclusion

Selon Titone, le bilinguisme infantile, dans le sens le plus strict, correspond à l'état de l'enfant qui, dès la naissance, est confronté simultanément et avec une intensité égale à deux langues de culture élevée. Cela suppose que l'usage bilingue est propre à la famille dans laquelle l'enfant vit, où par exemple, les parents parlent respectivement deux langues différentes. Donc le bilinguisme strict, précoce, simultané, intrafamilial, représente un cas plutôt rare.

Le cas le plus commun est celui de l'enfant qui, monolingue pendant les premières années, est plongé par la suite dans une seconde langue qu'il apprend de façon naturelle. L'environnement qui lui inculquera la deuxième langue sera la communauté environnante. En un mot, pour pouvoir parler de véritable bilinguisme infantile, même au sens large, il faut un environnement linguistique où l'enfant soit plongé effectivement et naturellement.

Il est fondamental de noter que la pleine maîtrise d'une langue va impliquer à la fois ses fonctions instrumentale et symbolique due à l'interrelation permanente entre langue/histoire propre/culture (Berthelie, 2006). Assimiler une langue c'est donc s'approprier une culture, des traditions, des croyances, des attitudes, ainsi qu'une autre façon d'appréhender les événements de la vie, ce qui va participer à la construction de l'identité profonde de l'individu (Billiez, 1985), un bilingue devient ainsi biculturel (Grosjean, 1993) s'il combine les traits et aspects de deux cultures.



Chapitre III

Langage et

Cognition



«Plusieurs facteurs propres au sujet peuvent influencer de façon variable le degré d'acquisition et de maintien d'un état de bilinguisme.»¹

Introduction au chapitre

L'être humain est par nature un être de communication. Il communique à l'aide d'une seule langue, de deux ou de plusieurs. Un nombre considérable d'études menées depuis ces dernières décennies rapporte que le bilinguisme affecte le développement neurologique ou bien cognitif.

Nous voilà arrivés au cœur de notre sujet. Dans ce chapitre, nous nous préparons à répondre à notre question centrale : *quel est l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif ?*

Avant de nous lancer sur cette question, arrêtons-nous sur quelques données, études et théories traitant la relation entre langage, cognition et bilinguisme, où nous allons détailler les points suivants :

- Les processus d'acquisition et du développement du langage ; nous abordons aussi la spécificité de l'acquisition du langage chez les enfants bilingues.
- Le développement cognitif de l'enfant selon la conception piagétienne en situation monolingue et particulièrement en situation bilingue, qui constitue un objet fondamental de notre étude.
- La problématique de l'évaluation chez l'enfant bilingue, tout en posant la question « comment peut-on évaluer le langage des enfants bilingues ? ».
- Et finalement, le rôle et l'influence de l'environnement sur l'acquisition des langues.

¹ . TITONE Renzo, 1972. P15.

1. Les processus d'acquisition et du développement du langage chez l'enfant

L'acquisition du langage est le plus grand prédicteur de la réussite de l'enfant à l'école et dans la vie. Le langage permet à l'enfant de comprendre les autres et aussi d'être compris. Il s'agit d'une partie très importante du développement d'un enfant.

L'enfant acquiert normalement l'essentiel du système de sa langue maternelle apparemment sans grand effort et en un laps de temps relativement court. En effet, entre l'âge d'un an, qui est le moment d'apparition des premiers mots conventionnels, et l'âge de quatre ans environ, il parvient à mettre en place un système de communication linguistique déjà bien efficace, dans lequel ont été progressivement intégrées la plupart des contraintes fondamentales de la langue de l'environnement. Cela ne signifie certes pas qu'il ne se passe rien avant, ni après cette période. Il existe des pré-requis au processus d'acquisition du langage, qui a commencé avant la production des premiers mots. Ce processus prend l'appui sur un équipement et un développement neurobiologique approprié permettant que, durant la première année de la vie, diverses capacités communicatives et cognitives se mettent en place de manière convergente pour former, vers 8-10 mois, un ensemble de conditions préalables et nécessaires à l'émergence du système linguistique proprement dit.

Parmi ces capacités « pré-requises » nous pouvons citer, par exemple, la motivation à communiquer, les capacités d'imitation, de mémoire à court terme, et plus spécifiquement, les capacités de perception, de segmentation et de production des sons de parole. L'acquisition du langage n'est possible aussi que dans le cadre des interactions sociales et communicatives que l'enfant peut établir avec son entourage immédiat. Et il est clair que le développement du langage se poursuit bien au-delà de quatre ans, puisque des transformations de divers ordres continuent à se produire pendant longtemps et que le langage se réorganise et s'affine jusqu'à l'adolescence au moins, voir plus tard.

Cependant, la période qui s'étend entre un et quatre ans environ est bien, pour l'enfant, celle de la constitution du système linguistique. Elle est marquée par des progrès étonnants dans tous les domaines, concernant par exemple le développement phonologique, l'émergence et le développement du lexique, l'émergence et le développement de la grammaire, et le développement des compétences discursives et pragmatiques¹.

¹. Les compétences discursives font plus particulièrement référence à l'organisation des phrases en discours, et les compétences pragmatiques à l'usage approprié de la langue en contexte

1.1. Acquisition et développement du langage en situation monolingue ¹

L'enfant débute son acquisition du langage dès la naissance, voir dès qu'il est dans le ventre de sa maman. Il écoute tout ce qui est dit, cela le stimule. Il arrive même à distinguer la voix de sa mère de celle d'une autre femme, expliquent les spécialistes. Comme nous l'avons déjà précisé auparavant, le développement du langage s'étale sur plusieurs années. Et ce dernier se décompose en plusieurs étapes liées à l'âge. Les enfants étant tous différents et évoluant chacun à leur rythme, ces étapes sont à titre indicatives.

1.1.1. Le stade pré-linguistique

Avant que l'enfant ne prononce ses premiers mots réels, il émet une série de cris et de sons qu'il est intéressant de répertorier et d'analyser.

À 4 semaines environ, le bébé perçoit la différence entre les voix masculine et féminine. Ensuite, il commence à faire des sons, il explore sa sphère buccale, il explore sa voix, les variations d'intonation, etc. Après le 1^{er} mois, les cris se différencient en fonction de leurs causes. Les parents proches de leur enfant peuvent ainsi savoir si les cris signifient faim, sommeil, souffrance, colique, etc. D'indifférencié qu'il a été à la naissance, le cri devient un moyen de communication plus précis. Ensuite se produit une variété de sons appelés roucoulement.

Entre 3 et 6 mois, le bébé gazouille, il produit les « areu ». Il comprend des mots simples comme « papa » ou « maman ». À cette période, il a déjà compris qu'il peut converser avec les personnes qui l'entourent. Il devient de plus en plus attentif aux sons qu'il entend autour de lui. Il lui arrive de répéter certains de ces sons repérés fortuitement « bi-bi-bi-bi... », « ma-ma-ma-... ». Il entre véritablement en communication avec l'autre grâce à ses sourires, ses pleurs et ses vocalises.

Entre 7 et 10 mois, c'est toujours le stade pré-linguistique au cours duquel l'enfant tire un plaisir physique à essayer ses cordes vocales. Il passe du grave à l'aigu, du cri au chuchotement, il babille. Il est sensible à l'intonation. Il pourra ainsi former ses premières syllabes qu'il va répéter formant ainsi « papa », « maman », etc. Il semble imiter consciemment les sons produits par les autres même s'il ne les comprend pas. C'est ce qu'on appelle l'écholalie. Dans ce contexte évolutif, l'écholalie représente une sorte de dialogue

¹. Tiré de l'ouvrage de : DELDIME Roger, VERMEULEN Sonia, 2004. Le développement psychologique de l'enfant. Paris : de Boeck. 234p.

entre l'enfant et l'adulte. Du cri indifférencié à l'écholalie en passant par le roucoulement, le gazouillis et le babillage, l'enfant acquiert un répertoire de sons de base.

1.1.2. Le stade linguistique proprement dit

Vers 1 an, l'enfant commence à prononcer quelques mots, Les premiers mots sont reproduits sans y mettre du sens. Ce sont les parents qui le mettent en nommant, décrivant, qualifiant et en faisant la relation entre le mot et l'action : donner, prendre, etc. Toujours aux environs de 1 an, l'enfant demande des choses, il va aussi commenter son environnement.

Parmi les premiers mots qui apparaissent entre 9 et 18 mois en fonction des sollicitations plus ou moins nombreuses du milieu linguistique dans lequel vit l'enfant, sont relevés des noms de personnes (papa, maman, etc.), des noms d'objets ou de jouets (titi, apin, etc.), des verbes (Pati = je veux aller dehors, Hamm= donne-moi à manger, etc.), des interjections (hé ! hue !) et des onomatopées (wouwouw).

La signification de ces mots-phrases varie avec la situation (phénomène de polysémie), par exemple « papo » peut à la fois vouloir dire « mets ton chapeau pour aller promener », « donne-moi mon chapeau », « dépose ton chapeau », etc.

Au mot-phrase succède, à partir de 18 mois environ, la pré-phrase constituée de deux ou plusieurs mots rangés selon l'importance affective que leur donne l'enfant, par exemple quand il voit son père mettre son manteau, il s'écrie : « moi, Pati ! ». Il s'agit donc de pseudo-phrases où les mots sont juxtaposés plutôt que combinés selon des conventions grammaticales.

Vers 2ans, c'est l'explosion du langage. Il comprend de plus en plus de mots (environ 300) et en possède une cinquantaine dans son vocabulaire. C'est le temps de la communication ludique, l'enfant utilise les pré-phrases pour s'exprimer. A cette période l'enfant entre dans le premier âge questionneur où la question du type « ça, c'est quoi ? » correspond au besoin d'extension de son vocabulaire.

1.1.3. Les progrès ultérieurs du langage

De 3 à 5 ans, c'est la période de l'enrichissement vocabulaire. À 3 ans l'enfant commence à construire de vraies phrases de 3 ou 4 mots (avec sujet, un verbe, un complément). Les phrases s'allongent au fur et à mesure, la grammaire se précise et le vocabulaire continue toujours à s'enrichir. Bien sûr, les sons ne seront pas forcément tous bien maîtrisés, certains sont en effet plus complexes à apprivoiser. Mais l'enfant peut se

corriger tout seul, et les déformations disparaissent naturellement entre 4 et 7 ans. Quant au bégaiement, cela arrive souvent vers 4-5 ans. Les enfants se mettent à bégayer parce qu'ils ont tellement de choses à dire que tout se bouscule dans la bouche. Ils n'ont pas encore tous les moyens (cognitifs) d'enchaîner leurs pensées.

6 ans et plus, l'enfant peut utiliser ces différentes fonctions : exprimer ses émotions, donner des informations, communiquer, jouer avec les mots. À ce stade, même si l'apprentissage du langage oral n'est pas encore terminé, il est proche de celui de l'adulte. Le langage se développe sur toute une vie. Il s'affine en fonction des besoins et des expériences. Le caractère joue aussi, certains sont plus bavards que d'autres.

1.2. Acquisition et développement du langage en situation bilingue

Nous avons vu les étapes de l'acquisition du langage pour les enfants monolingues, mais qu'en est-il pour les enfants bilingues ?

Bien sûr, nous nous intéressons au développement du langage chez les bilingues selon deux types de bilinguisme : les enfants qui ont acquis deux langues avant l'âge de 3 ans (bilinguisme simultané) et ceux qui ont acquis une langue seconde après l'âge de 3 ans (bilinguisme séquentiel).

Le développement des deux langues chez le jeune enfant en situation bilingue (qu'il s'agisse de bilinguisme simultané ou consécutif) fait l'objet de nombreuses recherches européennes récentes. Des questions récurrentes sur les premières phases de l'acquisition bilingue concernant justement les similarités et les différences par rapport à l'acquisition monolingue. L'acquisition bilingue est assez fréquente, par exemple, lorsque les parents de l'enfant ne partagent pas la même langue maternelle (L1), décident de s'adresser à l'enfant en utilisant chacun la sienne, ou encore lorsque les parents partagent la même (L1) mais ce n'est pas la langue qui est utilisée dans l'environnement où ils vivent.

L'enfant exposé à deux langues se trouve à accomplir une tâche qui est en quelque sorte cognitivement plus complexe que celle de l'acquisition monolingue, puisqu'elle comporte la discrimination des deux systèmes linguistiques en question ainsi que la construction d'un double répertoire (lexical, morphosyntaxique, phonologique) possible pour exprimer un même message. Il est essentiel que les personnes qui s'adressent à l'enfant lui parlent dans une langue qu'ils maîtrisent parfaitement. L'enfant développera ainsi de bonnes compétences de communication et de langage. Dans ces conditions, l'enfant peut apprendre plusieurs langues.

Les conclusions des différentes études vont dans le sens d'une grande similarité concernant les grandes étapes de l'acquisition du langage (Abdelilah-Bauer, 2008). Autrement dit, le langage des enfants bilingues se développe en suivant les **mêmes étapes chronologiques** que celui des enfants monolingues. Les orthophonistes affirment que le bébé ou l'enfant à qui on parle 2 langues, développe très naturellement deux systèmes linguistiques, c'est-à-dire deux langues bien distinctes. Parfois, est observé un développement du vocabulaire plus lent chez les enfants bilingues. Ce retard est appelé un **pseudo-retard langagier**. Il est bien entendu que, lorsque l'enfant est exposé à deux langues, l'entrée dans le langage se manifeste typiquement par sa compréhension de messages exprimés dans les deux langues, ainsi que par la production d'un lexique initialement composé des mots des deux langues. Il mélange les deux langues, par exemple : je suis happy aujourd'hui, qui est un comportement langagier normal et fréquent chez l'enfant bilingue.

L'éventuel retard des premiers mots et phrases chez l'enfant bilingue est relatif. En effet, l'ensemble des mots produits dans les 2 langues correspond au nombre de mots que connaît un enfant monolingue du même âge (Pearson *et al*, 1993)¹. En revanche, le bilinguisme n'a pas d'influence sur l'acquisition des sons et de la syntaxe (souvent, des erreurs de syntaxe particulières apparaissent de manière temporaire, en raison de l'influence d'une langue sur l'autre, par exemple : j'attends pour mon ami).

Il n'est pas toujours facile de faire la différence entre le retard de langage lié à la situation de bilinguisme et le trouble du langage qui existe dans les 2 langues (et qui aurait existé même dans un contexte monolingue). Mais la plupart du temps, l'enfant bilingue rattrape ce pseudo-retard langagier naturellement.

Quant à la prédisposition pour l'enfant bilingue à développer des troubles spécifiques du langage oral (TSLO), qui signifie un développement lent et anormal du langage, De Houwer² (1999, cité par King et coll., 2006) souligne que :

« Il n'y a pas de preuve scientifique à ce jour que l'exposition à deux ou plusieurs langues conduise à des retards ou des troubles d'acquisition du langage. Beaucoup d'enfants dans le monde grandissent avec deux langues ou plus dès l'enfance sans montrer aucun signe de retard de langage ou de troubles ».

¹. Pearson B., Fernandez S. & Oller K, 1993. Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120.

². DE HOUWER, A. 1999. Les facteurs environnementaux au début du développement bilingue: le rôle des croyances et attitudes. In Extra, G. *Le Bilinguisme et migration*, Berlin : Mouton de Gruyter, 2^{ème} partie, chapitre 2, p. 75-96.

Néanmoins, d'après Virole¹ (2011) et Abdelilah-Bauer (2008), certains enfants issus de l'immigration vivent dans des conditions sociales difficiles, constituant un facteur de risque reconnu pour les difficultés de langage. Comme le souligne Grosjean (2004), les retards de langage, d'apprentissage scolaire, seraient davantage attribuables à la situation socioculturelle et socio-économique qu'au bilinguisme.

1.2.1. L'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue précoce

Le développement langagier des enfants bilingues simultanés a été et est encore actuellement un sujet auquel un grand nombre d'auteurs et de scientifiques se sont intéressés. Les résultats des différentes études confirment qu'il y a une grande similarité concernant les étapes clés de l'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue précoce et chez l'enfant monolingue ; un développement lexical lent suivi d'une période *d'explosion du vocabulaire* aux alentours de vingt-quatre mois.

La spécificité du premier lexique de l'enfant bilingue tient au fait qu'il est composé de mots des deux langues. Rappelons que la nature des premiers mots prononcés diffère en fonction de la langue et de la culture de l'environnement, il est donc impossible de donner un axe de développement lexical spécifique au bilinguisme. ABDELILAH-BAUER (2008) souligne que l'enfant n'acquiert pas les mêmes catégories lexicales au même moment puisque l'ordre d'acquisition dépend de la structure des différentes langues: par exemple, il est plus probable qu'un enfant franco-anglais produise ses premiers verbes en français et ses premiers noms d'objets en anglais.

Pearson, Fernandez et Oller (1993) précisent toutefois que l'explosion lexicale peut prendre différentes formes. Ainsi, nous pouvons parler d'un effet de balancier qui semble avoir été mis en évidence chez les enfants bilingues, ce qui signifie que lorsque le lexique s'enrichit fortement dans une langue, il stagne dans l'autre (Niklas-Salminen, 2011)². Les deux langues ne se développent donc pas au même rythme. En revanche le développement du lexique est très fortement lié à l'influence de l'environnement: ainsi *le retard* pouvant être constaté dans l'une des deux langues pourra être facilement rattrapé lors de vacances passées dans le pays par exemple, où l'enfant sera immergé dans un bain linguistique.

¹. Benoît Virole : docteur en psychopathologie, linguistique et consultant en audiophonologie.

². Niklas-Salminen, A., (2011). Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois. Aix-en-Provence : PU de Provence. 202p. langues et écritures.

La particularité essentielle des enfants bilingues est que leurs compétences se répartissent dans les deux langues. Afin de comparer de manière pertinente le vocabulaire des bilingues et des monolingues, Pearson *et al.* (1993) introduisent la notion de score conceptuel comme étant le meilleur indicateur de la taille du stock lexical chez les enfants bilingues. Il s'agit de prendre en compte le nombre de concepts présents dans le vocabulaire de l'enfant, dans ses deux langues. Ainsi, aucune différence significative n'est révélée lorsqu'est comparé le score conceptuel des enfants bilingues et monolingues. Les performances lexicales combinées de l'enfant bilingue sont donc égales voire supérieures à celles des enfants monolingues (Pearson & al. 1993 ; Allman, 2005 ; Trudeau & Zablit, 2008)¹. Cependant, la quantité et la qualité de l'input reçu par les enfants jouent un rôle primordial. Par conséquent, plus l'enfant entendrait une langue, plus le stock lexical dans cette langue serait riche (Pearson & al. 1993 ; Trudeau & Zablit, 2008).

L'évolution du lexique n'est donc pas forcément identique dans les deux langues et peut varier au cours du temps. De plus, les caractéristiques linguistiques propres à chaque langue auraient une conséquence sur la taille du stock lexical mais également sur sa composition. Chaque langue possédant ses propres irrégularités et complexités, toutes les acquisitions linguistiques ne s'effectueront pas au même rythme (Abdelilah-Bauer, 2008 ; Trudeau & Zablit, 2008). Tout comme les enfants monolingues, le contexte sociolinguistique, les stratégies mises en place par la famille, la fréquence d'exposition à chaque langue, la quantité et la qualité de l'input sont autant de facteurs conditionnant les performances lexicales des enfants bilingues. Ainsi, le développement du vocabulaire des bilingues est toujours unique et un déséquilibre existe très souvent entre les deux lexiques².

Quant à l'acquisition d'une seconde langue à partir de trois ans dans le cadre d'un bilinguisme précoce consécutif, « *le double bagage cognitif et linguistique* » de l'enfant va être à l'origine d'un processus d'acquisition différent de celui de la langue maternelle (Hamers & Blanc, 1983). Alors que la langue maternelle va représenter la sphère familiale, et la langue seconde sera considérée comme un symbole d'ouverture à la société d'accueil. Selon Abdelilah-Bauer (2008), ce sont les compétences sociales de l'enfant, son désir d'apprendre de nouvelles choses et sa curiosité qui vont conditionner l'acquisition de la langue seconde. Afin de comprendre les processus impliqués dans l'acquisition d'une seconde

¹. TRUDEAU N., & ZABLIT C. 2008. Le vocabulaire chez les enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa*, 103, 36-52.

². De Houwer, 1995 & Niklas-Salminen, 2011.

langue par un jeune enfant, Filmore (1976) cité par Hamers et Blanc (1983) met en avant l'importance de facteurs sociaux.

Dans un premier temps, une majorité des interactions des jeunes enfants passera par le non verbal. Puis, dans un souci de construire une relation sociale avec ses pairs, de jouer, de participer aux activités, l'enfant va utiliser comme stratégie l'utilisation de formules figées de type « *y a plus, donne, ça à moi* ». L'enfant va analyser progressivement les expressions et à partir de là, en extraire les règles linguistiques propre à la langue de la société d'accueil, favorisant ainsi son apprentissage. Abdelilah-Bauer (2008) mentionne également l'importance de la personnalité de l'enfant, impliquée à la fois dans la manière d'aborder un nouvel environnement mais aussi dans la rapidité de progression en langue seconde.¹

1.2.2. Le développement de la phonologie

De nombreuses études ont mis en évidence les capacités innées du bébé à traiter les sons de la langue en les catégorisant. Ils sont capables de distinguer les contrastes phonétiques et segmenter le flux de la parole. L'enfant monolingue met en place au cours de la 1ère année des mécanismes de spécialisation acoustique dans le but de traiter une langue particulière. A la fin de la 1ère année, une perte progressive de sensibilité aux contrastes phonétiques des langues est constatée, celle-ci ne faisant pas partie de son système phonologique (Bijeljac-Babic, 2000)².

L'enfant bilingue précoce simultané n'a, jusqu'à 2 ans, pas conscience qu'il traite deux systèmes linguistiques différents. Il se trouve en présence d'un plus grand nombre de signaux acoustiques distincts par rapport au monolingue. Il ne sait, dans un premier temps, ni à quelle langue ces sons appartiennent, ni qu'ils appartiennent à deux langues différentes (Niklas-Salminen, 2008). Ainsi, le bilingue aura davantage d'obstacles dans l'apprentissage de la langue que le sujet monolingue : il devra apprendre à distinguer ses langues, éviter les interférences, et apprendre à catégoriser les sons des deux langues (Bijeljac-Babic, 2000).

Contrairement au bilingue précoce simultané, chez le bilingue précoce successif, est constaté un élargissement des compétences perceptives de base afin de mieux distinguer les contrastes phonétiques des deux langues (Abdelilah-Bauer, 2008). Comme l'indique Williams

¹ . LEBRUN Julie, MARTINEZ Eva, 2013. *Le bilinguisme précoce chez les enfants d'origine Maghrébine : influence du contexte sociolinguistique et des attitudes familiales sur l'acquisition du langage* : Université CLAUDE BERNARD Lyon1, orthophonie.

² . BIJELJAC-BABIC Ranka, 2000. Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In FAYOL M., KAIL M. *L'Acquisition du langage*. Paris : Edition PUF. tome 1 : *Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*, p. 169-192.

(1979, cité par Bijeljac-Babic, 2000), chez l'enfant bilingue, lors de l'acquisition d'une seconde langue, est observé une réorganisation des compétences perceptives et productives.

Sur le plan discriminatoire, Genesee et coll. (2005) démontrent que les bilingues français-anglais semblent avoir de meilleures compétences en discrimination de consonnes que les monolingues. L'étude de Sebastian-Galles (2001, citée par Genesee et coll., 2005 et Lieven, 2010) sur des enfants bilingues espagnoles-catalans confirme cette hypothèse et va plus loin en montrant que la distinction des contrastes vocaliques se fait plus tardivement chez les enfants bilingues que chez les enfants monolingues, mais leurs compétences de discrimination consonantique se fait plus précocement.

Aucune étude ne semble actuellement indiquer une différence en terme de rythme d'acquisition dans les productions phonologiques entre bilingues et monolingues.¹

1.2.3. Le développement de la morphosyntaxe

Chez l'enfant monolingue, le développement de la morphosyntaxe se fait aux alentours de 20 mois. Les phrases sont d'abord constituées de deux mots. Grâce à l'analyse de la régularité des structures grammaticales, l'enfant va extraire les règles de la langue, puis en viendra à généraliser de cette règle, ce qui lui permettra de produire ses propres phrases (Abdelilah-Bauer, 2008).

D'après Salameh (2004, cité par Kohl et coll., 2009²), la chronologie des structures grammaticales semble similaire chez les enfants bilingues et monolingues. Genesee et coll. (2005) confirment cette hypothèse en citant les résultats de la recherche sur les enfants bilingues précoces simultanés (De Houwer 2005; Nicoladis et coll., 1997; Paradis et coll., 1996) qui indiquent que généralement ces derniers présentent, dans leur langue dominante le même développement morphosyntaxique que les enfants monolingues.

Au stade des deux mots, les enfants bilingues précoces font clairement la distinction entre leurs deux langues. A trois ans, l'enfant peut généralement effectuer un certain nombre de phrases et la plupart des enfants de quatre ans peuvent effectuer des phrases complexes, et raconter une histoire simple dans les deux langues (Genesee et coll., 2005). Comblain et coll.

¹ . NONAT Estelle, MAISONNEUVE Océane, 2014. *Protocole d'enrichissement lexical chez quatre enfants bilingues scolarisés en CP présentant des difficultés lexicales* : Université PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE : orthophonie.

² . KOHL M., BEAUQUIER-MACCOTTA B., BOURGEOIS M., et al. , 2009. Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 51(2), p 577–595.

(2001)¹ observent que les enfants bilingues font le même type d'erreurs que les enfants monolingues et les corrigent de la même façon.

Le bilingue précoce consécutif va s'appuyer sur ses compétences en langue maternelle pour construire sa langue seconde. D'après la théorie des seuils de Cummins (1979), si ses bases sont solides, la langue seconde devrait être correctement acquise. Chez le bilingue tardif, Abdelilah-Bauer (2008) constate qu'il existe une grande variabilité de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue seconde : certains enfants s'appuient essentiellement sur la structure de la langue maternelle, tandis que d'autres développent leur seconde langue indépendamment de la première.

Concernant les transferts inter-linguistiques chez l'enfant bilingue, De Houwer (2006) met en évidence que l'enfant exposé à deux langues distinctes développerait deux types de morphosyntaxe, et le développement morphosyntaxique d'une langue n'aurait pas d'impact sur l'autre. Cette théorie a cependant été fortement débattue, et de nombreuses études ont démontré l'existence de transferts inter-linguistiques d'une langue à l'autre concernant la morphosyntaxe (Döpke, 2000; Hulk et coll., 1996; Müller, 1999; Nicoladis, 2002, 2003; Paradis et coll., 2003; Yip et coll., 2000, cités par Genesee et coll., 2005). D'après Genesee et coll. (2005), la domination d'une langue par rapport à une autre peut diminuer ce transfert inter-linguistique. En effet, selon eux, les enfants seraient plus enclins à intégrer la structure grammaticale de leur langue dominante dans leur langue « faible », que l'inverse (Döpke, 1998; Yip et coll., 2000; Petersen, 1988, cités par Genesee et coll. 2005).²

2. Le développement cognitif de l'enfant bilingue

Le développement cognitif du jeune enfant peut se définir comme le développement des processus grâce auxquels l'individu acquiert des informations sur lui-même, sur son environnement et sur ses relations avec ce dernier.

Il est impérativement nécessaire, avant de parler du développement cognitif de l'enfant bilingue, de projeter la lumière sur la théorie du célèbre psychologue suisse « Jean Piaget » pour parler du développement intellectuel de l'enfant, d'une manière générale. Ses travaux sont basés sur des observations méticuleuses et détaillées de ses propres enfants. Les résultats

¹ .COMBLAIN A., RONDAL J.-A. (2001). *Apprendre les langues: où, quand, comment?.* Bruxelles : Editions Mardaga. 136p.

² . Tiré de : NONAT Estelle, MAISONNEUVE Océane, 2014. *Protocole d'enrichissement lexical chez quatre enfants bilingues scolarisés en CP présentant des difficultés lexicales* : Université PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE : orthophonie.

qu'il a ainsi obtenus ont été, pour la plupart, confirmés par d'autres recherches portant sur des nombres plus importants d'enfants.

Piaget est arrivé à la conclusion qu'il y a une séquence évolutive dans le processus cognitif. Cette séquence évolutive a été appelée étapes du développement de l'enfant. D'autre part, les étapes peuvent être développées en suivant un ordre fixe chez tous les enfants de tous les pays. Cependant, l'âge peut varier légèrement d'un enfant à l'autre.

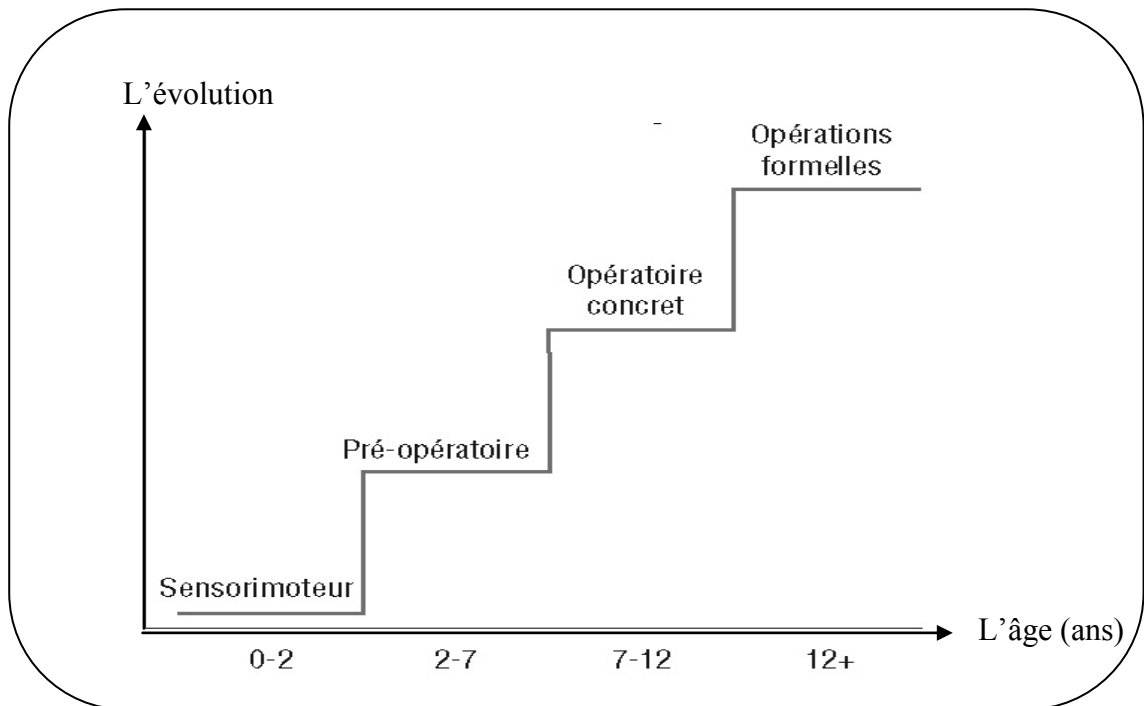


Figure N°8 : Représentation des étapes (stades) de l'évolution cognitive des enfants en fonction de l'âge, selon J. Piaget

De la naissance jusqu'à l'âge adulte, l'intelligence de l'enfant évolue en quatre phases : le stade sensori-moteur (de 0 à 2ans), le niveau préopératoire (de 2 à 7ans), la période des opérations concrètes (de 7 à 12ans) et le stade des opérations formelles (au-delà de 12 ans). Chaque stade est qualitativement différent des autres et résulte de l'interaction des facteurs liés à la maturation, et ceux liés au milieu ambiant (la famille, l'école, etc.). Chaque stade exprime en effet une nouvelle adaptation de l'individu à son environnement. D'après Piaget, le comportement intelligent réside dans la capacité à s'adapter. Par conséquent, tout comportement préverbal est intelligent s'il manifeste une adaptation de l'enfant à une situation nouvelle.

2.1. Le développement intellectuel du jeune enfant selon Piaget ¹

Nous mettons l'accent brièvement sur les deux premières phases, car c'est cette tranche d'âge qui nous intéresse le plus.

2.1.1. Les caractéristiques de la période sensori-motrice (0-2ans)

Cette première phase de l'évolution de l'intelligence se produit chez les enfants de 0 à 2 ans, et se déroule avant le développement du langage. À la naissance, la vie mentale de l'être humain se manifeste par des réflexes, comportements innés, sensoriels et moteurs. Ces réflexes permettent à l'enfant de survivre et d'apprendre à s'adapter. Pendant cette phase, l'enfant commence à expérimenter et à connaître les objets qui l'entourent à travers ses sens et ses capacités motrices.

À cet âge, l'intelligence du bébé est essentiellement pratique. Elle est liée à l'action, le bébé touche les objets, les met à la bouche, il apprend peu à peu à comprendre le fonctionnement de son corps et à faire la différence entre son corps et les objets. A la fin de ce stade, le bébé va commencer à avoir des « représentations mentales », c'est-à-dire une idée des objets. Il peut penser à un objet, à une personne en son absence. Avant, ce n'est pas si clair, le bébé qui voit tomber un nounours derrière le lit ne s'attend pas forcément à le retrouver, comme s'il avait disparu. De même, le bébé va avoir du mal à penser, à se représenter ce qu'il ne perçoit plus. Par exemple, si la maman n'est plus dans la pièce, c'est qu'elle a disparu, elle « n'existe plus » d'une certaine façon. Car tout simplement, l'enfant ne peut pas comprendre la permanence des objets s'ils ne sont pas à sa disposition. C'est le début de l'apprentissage du monde qui les entoure, qui servira de base à la seconde période.

2.1.2. Les caractéristiques de la période préopératoire (2-7 ans)

A 2-3 ans, l'enfant sort de la période de l'intelligence sensori-motrice qui ne pouvait s'organiser que directement sur les objets. Il entre dans la phase préopératoire qui se caractérise par le fait que les enfants tendent à manifester de l'égoïsme, ce qui les rend incapables d'adopter les points de vue des autres. A ce stade, l'enfant est encore décrit comme « égoïste ». Il a du mal à comprendre que d'autres puissent ne pas avoir les mêmes pensées que lui. Il a, par exemple, du mal à mentir, à garder un secret (de ce point de vue,

¹ . DELDIME Roger, VERMEULEN Sonia, 1997. Le développement psychologique de l'enfant. Bruxelles : De Boeck. 234 p.

l'apparition du mensonge est un progrès de l'intelligence). Peu à peu, vont se mettre en place ce que l'on nomme des « théories de l'esprit ».

D'un autre côté, les enfants peuvent manifester et utiliser une pensée symbolique, c'est-à-dire qu'ils peuvent parler. Et bien qu'ils aient 6 ou 7 ans, ils peuvent commencer à exprimer de l'empathie. Pendant la plus grande partie de cette étape, la pensée égocentrique prédomine. C'est-à-dire que l'enfant peut continuer à comprendre le monde selon sa perspective. Le passage donc de la première période à la seconde se fait par imitation, ce qui provoque chez l'enfant une image mentale à laquelle le langage participe. Pour Piaget, l'intelligence se construit petit à petit et elle se caractérise par le fait que l'enfant comprend le monde d'une façon différente à mesure qu'il avance en âge.

2.2. Le développement cognitif chez les enfants bilingues

Aujourd'hui, les recherches sur l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant ont révélé que le bilinguisme menait souvent au renforcement du cortex frontal. Cette partie cruciale du cerveau joue un rôle clé dans les fonctions exécutives, par exemple la résolution des problèmes, la concentration, l'attention sélective, etc. Contrairement à ce qui a été dit avant l'apparition de la neurolinguistique (dans les années 60), le bilinguisme précoce a été souvent considéré comme un handicap croyant qu'il freine le développement normal chez l'enfant et croyant que les enfants bilingues dépensent trop de ressources et d'énergie à faire des distinctions constantes entre leurs deux langues.

Les études réalisées par Peal et Lambert en 1972 font apparaître des résultats contraires. Après avoir soumis à des tests d'intelligence des enfants bilingues (dans le contexte d'un enseignement bilingue anglais-français) et monolingues (enseignés seulement en français) au Québec, Peal et Lambert affirment que les enfants bilingues font preuve d'une plus grande souplesse cognitive et, donc, d'une meilleure intelligence que les enfants monolingues (Mackey, 1986)¹.

L'enfant bilingue développe des compétences cognitives spécifiques ; une plus grande flexibilité, une conscience métalinguistique plus précoce, une pensée créative, une plus grande facilité à apprendre d'autres langues, des représentations plus riches du monde, des capacités de comparaison, d'analyse, de catégorisation plus importantes etc. (Baker, 2003,

¹ . MACKEY William Francis, SIGUAN Miguel, Bureau international d'éducation, 1986. *Éducation et bilinguisme*. Paris : Lausanne : Delachaux & Niestlé.

cité par Antheunis et coll., 2012), sans oublier les compétences communicatives. Mais qu'entendons-nous par toutes ces compétences cognitives, métalinguistiques, communicatives ainsi que les fonctions exécutives que l'enfant bilingue peut avoir?

2.2.1. la compétence métalinguistique

La compétence ou conscience métalinguistique peut se définir comme ;

« Un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique »¹.

En d'autres termes, les compétences métalinguistiques renvoient à des connaissances explicites relevant d'une activité contrôlée consciemment par le système cognitif, ces connaissances pouvant porter sur différents niveaux du système linguistique : phonologique, syntaxique, morphologique, etc. Gombert distingue ces types d'activités métalinguistiques ;

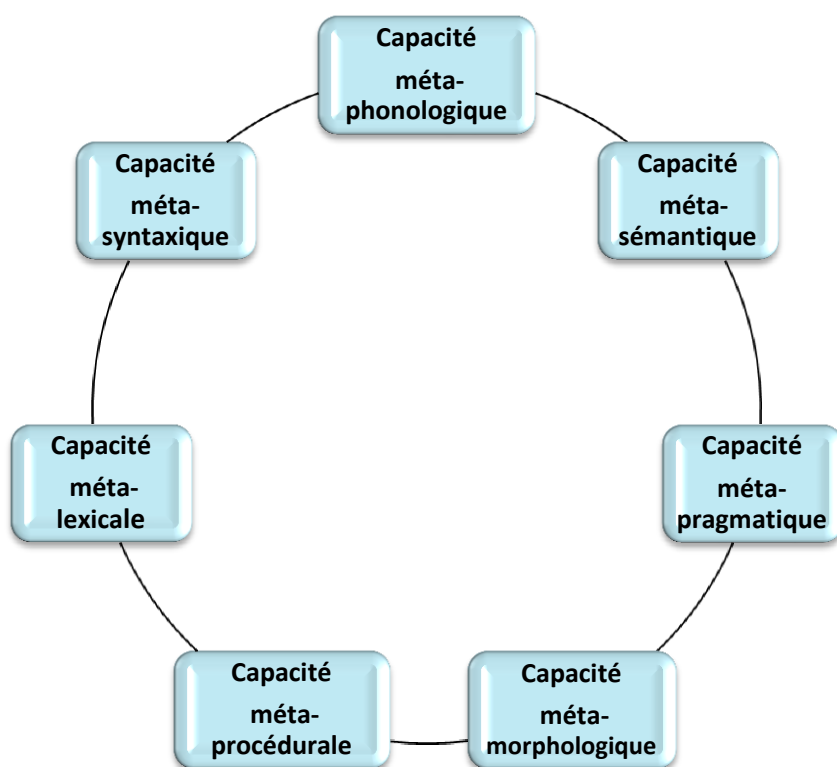


Figure N°9 : Les sept types d'activités métalinguistiques (Gombert 1990).

¹. GOMBERT Jean-Emile. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France. 322p.

- **Capacité méta-lexicale** : Capacité d'isoler le mot, de l'identifier comme étant un élément du lexique et de contrôler délibérément ses propres processus d'accès à son lexique interne.
- **Capacité méta-syntaxique** : Capacité de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles grammaticales.
- **Capacité méta-sémantique** : Capacité de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel (arbitraire).
- **Capacité méta-morphologique** : Capacité à réfléchir et manipuler explicitement la structure morphémique : la forme change en fonction du contexte et du sens.
- **Capacité méta-phonologique** : Capacité à identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée.
- **Capacité méta-procédurale** : Capacité à utiliser efficacement des stratégies et à les interpréter.
- **Capacité méta-pragmatique** : Capacité de maîtriser ou de connaître les relations qui existent dans le système linguistique lui-même et entre le système linguistique et son contexte d'utilisation.

Notons que parmi ces sept activités, quatre sont linguistiques (phonétique, syntaxe, lexique, sémantique) puisqu'elles traitent des aspects exclusivement liés à la langue, alors que les activités pragmatiques, morphologiques et procédurales concernent davantage l'adaptation de la langue au contexte. Les compétences procédurales correspondent au « comment procéder » aux étapes nécessaires pour arriver à la réalisation de l'action, au « savoir-faire ».

Parmi les premiers travaux allant dans le sens d'un avantage cognitif et exécutif des bilingues, Dana-Gordon (2013) mentionne Ben-Zeev (1977)¹, qui a montré que les enfants bilingues ont une conscience métalinguistique plus précoce, voire supérieure. En effet, l'enfant bilingue doit apprendre à se référer à un même concept de deux façons, ce qui lui donne une conscience plus précoce de l'arbitraire du signe. Il aurait également une plus grande conscience syntaxique et une meilleure conscience phonologique. Au total, l'enfant bilingue développe très tôt une conscience des propriétés linguistiques et non-linguistiques du langage. Selon Bialystok et Cummins (1991) cités par Dana-Gordon (2013), cette double conscience favorise un meilleur contrôle des productions langagières et de l'utilisation des

¹ . BEN-ZEEV Sandra, 1977. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, vol.48, N°3, p. 1009–1018.

fonctions du langage. De plus, cette utilisation plus intensive et réfléchie du langage confère aux jeunes bilingues un avantage cognitif, notamment dans les tâches faisant intervenir les fonctions exécutives.¹

2.2.2. Les compétences cognitives

Un nombre considérable d'études menées depuis ces dernières décennies rapportent que le bilinguisme affecte le développement cognitif. En effet, ces études montrent bien que le bilinguisme (simultané ou consécutif) est un facteur bénéfique au développement de l'enfant. Ces enfants bilingues font preuve d'une plus grande « flexibilité cognitive » tant ils sont capables de passer d'un code linguistique à un autre sans difficulté. Mais qu'entend-on par flexibilité cognitive? Pour répondre à cette question, nous avons choisi de reprendre les travaux de thèse d'Angélique Laurent (2007), intitulés *les effets du bilinguisme sur le développement métalinguistique : le cas des enfants bilingues français-occitan*. Cependant pour ne pas être redondant, nous avons choisi de simplifier et de résumer les idées et conclusions de sa thèse. Selon cette chercheuse, le bilinguisme affecte le développement cognitif de six manières (voir figure 10 et tableau 2).

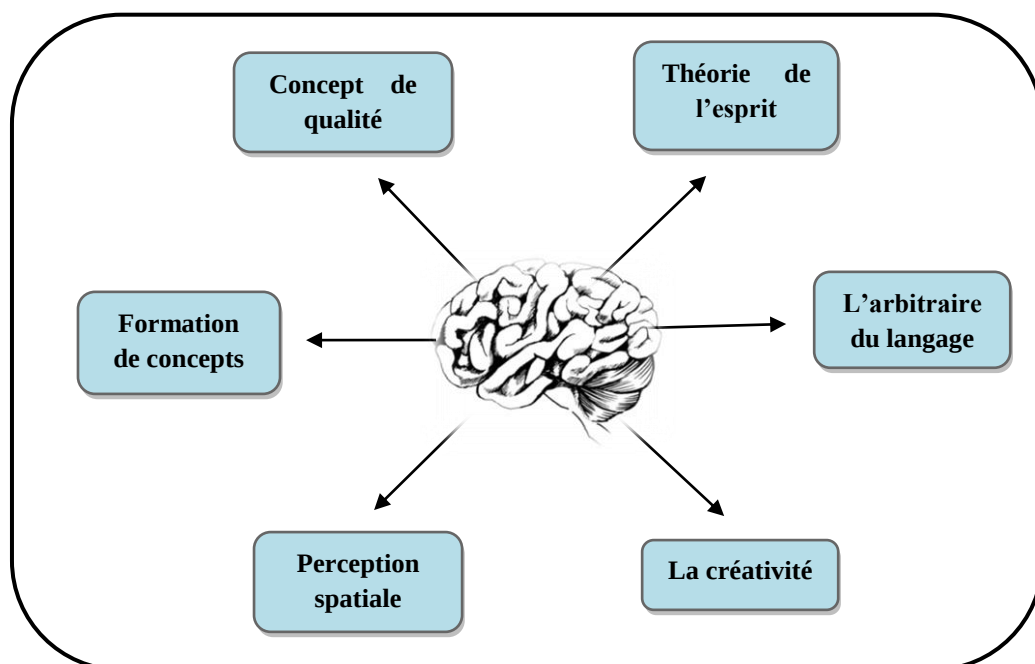


Figure N°10 : Bilinguisme et développement cognitif (Laurent, 2007)²

¹ . DEFAMIE Arielle, BALSEN PANTIC Juliette, 2014. *Théorie de l'esprit et bilinguisme : avantages des bilingues dans les tâches affectives et cognitives ?* : Université PARIS VI PIERRE ET MARIE CURIE : Sciences cognitives.

² . Laurent, A. (2007). *Les effets du bilinguisme sur le développement métalinguistique : le cas des enfants bilingues français-occitan* : Université Jean Jaurès, Toulouse.

Tableau N°2 : *Bilinguisme et développement cognitif (Laurent, 2007)*

Concepts	Définitions	Différences entre monolingues et bilingues
Concept de quantité	Les recherches qui traitent du concept de quantité et des capacités mathématiques datent des années 1960 et utilisent des paradigmes de résolution de problème et d'arithmétiques.	- Bialystok¹ et Codd (1997) ont prouvé que les enfants bilingues ont plus de facilités à ignorer les informations trompeuses et donc à se centrer sur le calcul - Les recherches sur les capacités mathématiques montrent que la résolution de problèmes est plus complexe pour les personnes bilingues «non équilibrées», que pour les personnes monolingues ou bilingues équilibrées.
Théorie de l'esprit	Attribution d'états mentaux, de croyances à autrui qui ne sont pas forcément les mêmes que les nôtres.	Les enfants bilingues font preuve de capacités de contrôle attentionnel et d'inhibition lorsque la tâche nécessite un niveau d'exigence cognitive élevé (Bialystok et Senman, 2004)
Créativité	Aptitude de tout sujet parlant une langue à comprendre et à émettre un nombre indéfini de phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant.	Selon Cummins (1976) les enfants bilingues équilibrés, c'est-à-dire ayant atteint une certaine maîtrise des deux langues, ont des performances supérieures à celles d'enfants monolingues ou bilingues moins équilibrés.
Formation de concepts	Les enfants d'âge préscolaire rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de suivre plusieurs règles différentes lors de la	- Les enfants bilingues ont plus de facilités à ignorer ou ne pas tenir compte d'un indice, d'une information, pour centrer leur attention sur le nouveau stimulus cible (Laurent, 2007). - Bialystok (1999, 2005) et Bialystok et

¹ . BIALYSTOK Ellen est une psychologue et professeure de recherche canadienne.

	résolution d'une tâche.	Martin (2004) expliquent que ce phénomène est dû aux avantages du bilinguisme : chez les enfants bilingues, leur expérience quotidienne face à deux systèmes linguistiques (choisir un mot parmi deux ou plusieurs mots pour signifier une même chose) les oblige à prêter attention aux indices pertinents d'une situation pour sélectionner une des deux langues et inhiber l'autre.
Arbitraire du langage	Compréhension, prise de conscience des relations arbitraires entre les formes linguistiques et les significations.	Selon Bialystok (1988) les bilingues parfaits et partiellement bilingues sont supérieurs aux monolingues. L'expérience de la possession de deux systèmes linguistiques entraîne une prise de conscience plus précoce des relations arbitraires entre les formes et les significations.
Perception spatiale	Capacité à évaluer la position des objets dans l'espace et à comprendre leurs relations dans l'environnement.	Les bilingues obtiennent de meilleures performances que leurs camarades monolingues : ce qui témoigne d'une capacité d'analyse supérieure (Karp & al. 1971 ; De Avila & Duncan, 1979 ; Bialystok, 1992).

Au terme de sa thèse, Angélique Laurent (2007) conclut que les bilingues ne présentent pas un avantage cognitif général. Néanmoins, les tâches cognitives contenant des informations contradictoires sont mieux résolues par les sujets bilingues. Elle remarque également que cette capacité à inhiber l'attention envers une information trompeuse pour se focaliser sur l'indice pertinent constitue un avantage cognitif non négligeable pour les personnes bilingues.¹

¹. Tiré de la thèse : LEFÈVRE Élodie, 2017. *Pratiques et conceptions de l'intercompréhension en classe de cycle 3 et 4 : de l'intuition à la didactisation : Étude de cas d'élèves bilingues français-occitan* : L'université Jean Jaurès, Toulouse : Sciences du langage.

2.2.3. Compétence communicative

Nous avons déjà abordé ce point dans le chapitre précédent dans un autre contexte. La compétence communicative, comme son nom l'indique, permet de communiquer, dans le cas des bilingues, de communiquer dans deux langues. Elle permet aussi d'organiser les langues à l'intérieur d'une même sphère linguistique. Cette compétence communicative est également nommée par Porquier et Py « macro-compétence » (2004). Elle s'acquiert et s'exerce essentiellement à l'oral, permettant ainsi de faire face « aux situations courantes de la vie quotidienne » (Dalgalian, 2000)¹.

Cette macro-compétence a pour fonction de gérer les langues et elle permet de passer d'une langue à l'autre et « d'emprunter du matériel linguistique à l'une des deux langues pour le réutiliser dans l'autre » (Porquier & Py, 2004). En revanche, dans le cas des monolingues, cette compétence communicative est beaucoup moins développée puisque le nombre de langues est réduit au minimum (une seule langue) ; le cerveau des monolingues n'apprend donc pas à *switcher* entre les langues et à se servir des différentes connaissances linguistiques à disposition.

Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver la réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses.

2.2.4. Un fonctionnement exécutif permanent

Rezzoug et coll. (2007)² soulignent aussi que d'après de nombreuses études³, l'acquisition simultanée de deux langues permet à l'enfant bilingue de détenir la capacité de «code-switching ». Ce phénomène a amené certains auteurs à s'intéresser au contrôle exécutif des bilingues. Grosjean (2004) définit ce phénomène comme un : «*passage momentané, mais complet, d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases*». Pour que l'enfant bilingue possède cette capacité de code-switching, il est nécessaire qu'il maîtrise totalement les langues sur le plan lexical, grammatical, et sur le plan des compétences sociales. Lors de la première moitié de la troisième année, ces enfants ne

¹ . DALGALIAN Gilbert, 2000. *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : Harmattan. 170p.

² . REZZOUG Dalila *et al*, 2007. Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, N° 158(3), p. 58–65.

³ . J.F. Hamers et M. Blanc, 2003 ; E. Bialystok, 1991.

transgressent que rarement les contraintes grammaticales, ce qui suggère qu'ils ont accès à des systèmes grammaticaux séparés à ce stade du développement (Meisel, 2004).

Il peut exister par ailleurs une alternance des codes dite **d'incompétence**. Il s'agit d'une stratégie de communication utilisée par un bilingue dominant et qui consiste à faire alterner les codes en faisant appel à la langue dominante pour suppléer un manque de compétence dans la langue la plus faible (HAMERS J.F. et BLANC M., 1983).

Ce phénomène se met en place dès le plus jeune âge (Kutsuki, 2006)¹, notamment chez les enfants bilingues précoces simultanés qui doivent s'adapter en permanence au contexte langagier tout en inhibant la langue non requise à cet instant précis. Selon Dana-Gordon (2013) le « switching » est l'une des capacités les plus complexes gérée par les fonctions supérieures, par l'effort constant qu'elle demande au sujet en termes de contrôle, d'inhibition et de mise à jour. Aujourd'hui, il est donc assez clair que le passage d'une langue à l'autre est relié aux fonctions exécutives. Ce lien a également été mis en évidence par des études² utilisant l'IRMf³. Celles-ci démontrent que l'activité verbale des bilingues sollicite en partie les régions dédiées à l'attention et au contrôle exécutif, alors que les tâches exécutives non-verbales activent des zones dédiées au contrôle linguistique. Notons qu'Hernandez (2009) a également montré que cet impact du switching sur l'organisation et le fonctionnement cérébral du bilingue était très dépendant de l'âge d'acquisition et du degré de compétence dans les deux langues.

Donc, les bilingues exercent davantage leurs fonctions exécutives grâce à leur gestion fréquente du *switching* qui nécessite flexibilité, inhibition et mise à jour. Plusieurs études ont en effet montré que les bilingues, enfants et adultes, sont plus performants que les monolingues dans les tâches de contrôle exécutif, tant sur le plan verbal que non-verbal (Bialystok, 2001, 2004 ; Bialystok et coll., 2004 ; Bialystok et coll., 2006 ; Abutalebi et Costa, 2008 ; Dana-Gordon et coll., 2013 ; Dana-Gordon, 2013), bien que cet avantage se retrouve principalement chez les bilingues précoces. Dans sa thèse, par exemple, Dana-Gordon étudie le fonctionnement exécutif et les stratégies cognitives de sujets bilingues précoces français-anglais, adultes et adolescents. Ils ont été évalués sur des tests verbaux et non-verbaux. Chez les préadolescents, n'est retrouvé aucun avantage en faveur des bilingues.

¹. KUTSUKI, A. (2006). Bilingual language acquisition. *Japanese Psychological Review*, 49, 158-174.

². Abutalebi et Costa, 2008 ; Hernandez, 2009.

³. IRMf : Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (technique d'imagerie cérébrale)

En revanche chez les adolescents, se retrouvent des performances plus élevées pour les bilingues en modalité non-verbale (alors que les monolingues réussissent mieux en modalité verbale). Concernant les adultes, on retrouve un avantage significatif des bilingues pour l'inhibition et la mise à jour, particulièrement en modalité verbale.¹

De plus, il convient ici de mentionner les résultats obtenus dans les études neurologiques menées récemment. Abdelilah-Bauer reprend les résultats de la psycholinguiste Ellen Bialystock: le contact régulier avec une seconde langue réorganise les réseaux neuronaux impliqués dans les fonctions exécutives. Cela permettrait un renforcement à long-terme du système de contrôle exécutif. En outre, selon Bialystock, les signes d'Alzheimer sont visibles chez les adultes âgés bilingues environ cinq ans après l'apparition des mêmes symptômes chez des individus monolingues. Le bilinguisme avantagerait l'efficacité dans le travail, mais serait aussi une arme précieuse contre les maladies dégénératives (Abdelilah-Bauer, 2006).

2.2.5. Répercussions du bilinguisme sur les fonctions cognitives

Du côté des inconvénients, divers auteurs ont argumenté en faveur d'un désavantage sévère des bilingues dans les performances langagières, néfaste au développement cérébral (Smith 1939), certains au point de critiquer vivement l'apprentissage même de deux langues comme nous l'avons vu dans le premier chapitre (l'état de l'art). Ils évoquent le retard scolaire et cognitif de l'enfant bilingue. Pourtant, la recherche montre que, contrairement à la croyance populaire, le bilinguisme n'entraîne pas de confusion, n'a pas d'impact négatif inhérent sur le développement des enfants.

Il est vrai que les résistances contre le bilinguisme sont multiples. Elles reposent, en principe, sur trois types de craintes:

- ❖ La crainte de surcharger les enfants, de leur demander un effort intellectuel important trop tôt.
- ❖ La crainte que l'acquisition d'une seconde langue se fasse au détriment de la maîtrise de la langue maternelle.
- ❖ La crainte d'un retard scolaire et cognitif qui peut gâcher la vie de l'enfant.

¹ . DEFAMIE Arielle, BALSEN PANTIC Juliette, 2014. *Théorie de l'esprit et bilinguisme : avantages des bilingues dans les tâches affectives et cognitives ?*: Université PARIS VI PIERRE ET MARIE CURIE : Sciences cognitives.

D'après Dana Gordon (2013), aucune de ces craintes n'est réellement fondée sur des arguments scientifiques. En fait, ces inconvénients ont très peu à voir avec le bilinguisme en tant que tel; ils sont plutôt dus à la situation psychosociale dans laquelle se trouvent les différents bilingues. Certains font partie de la classe dominante d'une société, tandis que d'autres ne le sont pas; certains ont reçu une scolarité complète, d'autres pas; certains appartiennent à un groupe social majoritaire, d'autres pas. La vision négative que certaines personnes d'une langue majoritaire peuvent avoir de la langue minoritaire reflète souvent, en fait, l'idée qu'ils ont de tel ou tel groupe linguistique minoritaire et non pas la langue en soi. Jamais un Francophone ne sera moins francophone s'il est bilingue. L'inverse est aussi vrai pour un Anglophone. Le bilinguisme n'enlève rien à une langue ou à l'autre. On peut choisir d'être bilingue ou pas. Ce sont ces facteurs-là qui expliquent principalement les prétendus désavantages du bilinguisme, et non le fait de se servir de manière régulière d'une ou de deux langues (Steven Thériault, 2013).

Les résultats observés par Peal et Lambert, s'ils ne suffisent pas à prouver une meilleure intelligence, montrent une forte tendance dans la comparaison des enfants bilingues et monolingues. La présence d'aspects favorables est incontestable et devrait retenir notre attention. De fait, ces constatations n'ont pas attiré que des critiques, mais ont suscité l'intérêt d'autres chercheurs qui ont exploré, dans leurs travaux, différentes dimensions des effets du bilinguisme, en abordant des éléments plus concrets des facultés de l'intelligence, (Abdelilah-Bauer, 2006).

3. La problématique de l'évaluation chez l'enfant bilingue

Tout d'abord, nous pensons qu'il est utile de donner la définition du terme : évaluation. Une évaluation est « *un processus qui accompagne l'apprentissage* » (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2007). Il existe différents types d'évaluation:

- L'évaluation diagnostique (début de l'apprentissage)
- L'évaluation formative (au cours de l'apprentissage)
- Et l'évaluation sommative (à la fin de l'apprentissage)

Pendant longtemps, l'évaluation des langues était sommative, elle était donc associée à une note. Cette évaluation porte sur ce qui a été enseigné (centrée sur le contenu de l'enseignement). Aujourd'hui, ils tentent d'évaluer des compétences et des savoir-faire

(évaluation centrée sur l'utilisation en situation réelle) (CECRL, 2000)¹. Cette nouvelle conception de l'évaluation se retrouve dans le CECRL (2000). Elle se base sur des niveaux de référence ainsi que sur des compétences communicatives langagières, bien sûr en situation monolingue.

3.1. Comment peut-on évaluer le langage des enfants bilingues ?

Les spécialistes affirment qu'il n'existe à ce jour aucun outil formel d'évaluation langagière qui permettrait de tester l'enfant selon des normes bilingues ; seuls les outils testant les compétences monolingues permettent une standardisation des résultats et une analyse quantitative. Et comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent ; l'enfant bilingue n'est pas la somme de deux monolingues mais la combinaison de différentes langues possibles (Hamers et Blanc, 1983 ; Deprez, 1994 ; Grosjean, 2004 ; Hélot, 2007).

Pour pouvoir établir le niveau de l'enfant bilingue, Trudeau et Zablit (2008) proposent de considérer ses compétences cumulées dans les deux langues, sinon les seuls résultats aux tests monolingues révéleraient un déficit de langage car la compétence de l'enfant serait sous-estimée. Ce développement n'est donc pas aussi linéaire que celui des monolingues, l'évaluation selon des normes monolingues est à relativiser au niveau du lexique et de la syntaxe puisque c'est vers quatre/cinq ans que le bilingue rattrape le niveau verbal des monolingues.

En outre, d'autres outils comme les entretiens et questionnaires sur l'histoire langagière de la famille (Paradis, 2007 ; Paradis & al. 2010 ; Hélot, 2007) permettent d'étudier les pratiques langagières et la répartition des langues par domaines.

3.2. La difficulté de l'évaluation du langage bilingue

Pour ABDELILAH-BAUER (2008), « *tout test de langage monolingue entrepris avec un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue* » En effet, les spécificités de l'acquisition du langage bilingue ne permettent pas de se référer à des normes monolingues.

La question du retard ou trouble langagier des enfants bilingues est difficile à appréhender car elle implique de se référer à une norme qui correspond le plus souvent au développement langagier monolingue (ABDELILAH-BAUER, 2008). Ceci est problématique

¹. CECRL : le cadre européen commun de référence pour les langues.

si l'on considère le bilinguisme comme un état particulier de compétence langagière qui se construit dans la durée, variant en fonction des langues et de leurs structures, de l'expérience et de multiples facteurs environnementaux. Même si on s'accorde à dire que les grandes étapes d'acquisition du langage sont sensiblement les mêmes chez les enfants bilingues et monolingues, il n'existe pas de « norme » du développement langagier bilingue à laquelle se référer: dans ces conditions, on risque de parler de retard ou de trouble là où il s'agit d'un développement « normal » du langage bilingue. La plupart des chercheurs pointent le manque d'outils ajustés à la prise en compte des différentes langues et cultures. Par ailleurs, si l'évaluation ne s'effectue que dans une langue, elle n'est pas représentative des compétences langagières puisque l'une des langues de l'enfant est occultée. L'analyse est alors faussée et les résultats souvent amoindris.¹

3.3. L'évaluation du développement lexical de l'enfant

*« Si les facteurs de développement du langage sont multiples et relèvent d'aspects linguistiques, sociaux ou encore cognitifs, son évaluation est aussi très variée puisqu'elle comprend aussi bien la compréhension du langage que la production [...] parmi les premières formes langagières que l'enfant doit apprendre, les mots du lexique occupent une place de premier plan (Kail et Bassano, 2000) ».*²

L'étude de Trudeau et Zablit (2008) a prouvé que le score conceptuel (nombre de concepts présents dans le vocabulaire de l'enfant sans tenir compte des doublets ou synonymes bilingues, pour évoquer un seul signifié) est identique à celui des monolingues, alors qu'en tenant compte uniquement des compétences en arabe ou en français, les bilingues sont désavantagés. Le score conceptuel est donc le meilleur indicateur de la taille du vocabulaire des bilingues et doit donc être utilisé dans les évaluations.

DEPREZ C. propose ainsi d'évaluer les compétences de l'enfant bilingue dans sa langue dominante du moment, ou mieux encore dans ses deux langues avant d'envisager un retard quelconque de langage. En ce qui concerne le vocabulaire, elle ajoute qu'il est peu raisonnable de demander à l'enfant bilingue de savoir deux fois plus de mots qu'un enfant monolingue, surtout s'il est tenu compte du fait que les usages ne sont pas strictement superposables et que les langues se spécialisent toujours plus ou moins dans certaines

¹ . BARTHET Anaïs, 2011. *L'enfant bilingue présentant des troubles d'acquisition du langage : pistes de réflexion pour la clinique orthophonique* : Université Lille 2 : Institut d'orthophonie Gabriel DECROIX.

² . BASSANO, D. et coll., 2005. L'évaluation du développement lexical entre 1 et 4 ans : présentation du DLPF, GROSSMEN Francis., *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ellug. Chapitre 1 : l'acquisition précoce, p.51-62.

situations de communication. Par ailleurs, l'éventuel manque de vocabulaire n'affecte pas les possibilités communicatives de l'enfant bilingue.¹

4. Rôle et influence de l'environnement sur l'acquisition des langues

*« Si notre environnement culturel
influence notre langue, celle-ci façonne
notre manière de penser. »²*

Aucun enfant ne grandit en vase clos ; son acquisition et son développement des langues subissent notamment l'influence de son milieu familial. Les études menées dans le domaine de la sociologie, de la psychologie sociale et des sciences du langage partagent le même point de vue : la famille est le premier espace social de l'enfant, c'est la base de tous les liens sociaux que l'enfant établira dans sa vie future (Zaouche-Gaudon, 2015).

Dans le contexte d'un bilinguisme précoce simultané, deux langues cohabitent au sein de la famille, dont le milieu doit être stimulant pour que cette exposition précoce de l'enfant à deux langues produise de bons résultats (Abdelilah-Bauer, 2008). Le psycholinguiste De Boysson-Bardies (2010)³ affirme que le rythme de développement du vocabulaire varie selon les enfants, leur identité, leur motivation, et leur contexte social. La langue est avant tout une histoire de famille, et les vecteurs de transmission sont multiples : culturel, social, symbolique, etc.

Selon Perregaux (1994)⁴, les modalités d'acquisition du bilinguisme chez le jeune enfant dépendent de plusieurs variables dont principalement les deux suivantes : soit la famille est bilingue, soit la langue familiale n'est pas celle de l'école. Dans le premier cas, l'acquisition bilingue se fait en milieu informel, ce qui renvoie à une situation naturelle. Dans le second, l'acquisition relève d'une situation didactique, scolaire, formelle.

¹ . NEX Flora, 2011. *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante : Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents* : Université de NANCY : Ecole d'orthophonie.

² . Cité par ABDELILAH-BAUER.

³ . DE BOYSSON BARDIES, B. 2010. *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Odile Jacob. 298p (1ère éd. : 1996).

⁴ . PERREGAUX, C. 1994. *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern ; New York : Peter Lang. 399P.

Une grande majorité d'enfants bilingues acquièrent leurs langues de manière naturelle; ils grandissent dans un environnement qui requiert deux ou plusieurs langues et ils les apprennent donc. Les facteurs psychosociaux étant favorables, leur bilinguisme se développe sans aucune planification linguistique de la part de leurs familles ou entourage.

Quant aux facteurs personnels, la condition affective joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues. Les facteurs affectifs sont des éléments instables, cependant, leur forte influence peut faciliter ou, au contraire, bloquer ou freiner l'apprentissage d'une langue. Les préjugés à l'égard d'un pays ou de ses habitants, par exemple, rendent plus difficile la tâche de l'acquisition de la langue correspondante. La peur est encore un facteur qui rend l'apprentissage d'une langue plus complexe que si l'individu se sent détendu et en sécurité. La motivation fait également partie des facteurs émotionnels pouvant impacter l'apprentissage de la langue.

Parmi les facteurs sociaux, il y a la cellule familiale qui est donc le berceau de la toute première transmission de la culture qui se concrétise dans les formes verbales et non verbales. Pour étayer ses propos, Bernstein (1975)¹ différencie deux types de familles avec des systèmes de communication radicalement différents et qui ont des conséquences importantes du point de vue linguistique et de socialisation de l'enfant :

Les familles « positionnelles » : ces familles sont autoritaires et les interactions entre les parents et les grands-parents sont étroites. Il existe une séparation de rôles et une division formelle des responsabilités selon l'âge, le sexe et les relations statutaires entre les âges. Le système de rôle n'encourage pas l'exploration verbale des intentions et des motifs individuels. L'enfant se développe soit à l'intérieur de la famille selon des rôles dépourvus d'ambiguïté, soit selon des rôles clairement structurés du groupe des camarades de son âge, soit encore dans ces deux milieux. Le contrôle social s'effectue beaucoup moins par l'intermédiaire de significations verbales élaborées.

Les familles à orientation « personnelle » : les membres de la famille sont ouverts aux décisions, aux modifications, aux jugements de chacun. Ce type de famille valorise les qualités psychologiques des individus plutôt que leurs statuts formels. Si les rôles sociaux sont moins formels, les parents et les enfants disposent d'une gamme de choix plus étendue, ont plus d'initiatives dans l'accomplissement de leur rôle. Dans ces familles, les enfants assumeront un rôle, à l'intérieur du système de communication, en fonction de leurs

¹ .BERNSTEIN, B. 1975. *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de Minuit. 437p.

caractéristiques personnelles, sociales, affectives et intellectuelles. Dès les premières années de l'enfant, ces familles sensibilisent l'enfant au langage et favorisent son développement linguistique afin de pouvoir recourir au type de contrôle qu'elles privilégient.

Donc, la communication familiale et le contexte social plus large (entourage, radio, livres, etc.) jouent un rôle déterminant dans la constitution du répertoire langagier de l'enfant (Salminen, 2011). La dynamique familiale autour du langage et de sa transmission découle des parcours de vie de ces familles.

Quant aux chercheurs, l'environnement familial représente un domaine privilégié pour l'étude des relations sociales du jeune enfant, ainsi que le développement des compétences langagières et cognitives de ce dernier. A ce propos, Boysson-Bardies (1996) affirme que l'enfant naît avec un certain programme génétique, qui le guide dans la reconnaissance de la figure humaine et permet de donner des réponses aux sollicitations vocales, l'expression d'émotions à travers des mimiques.

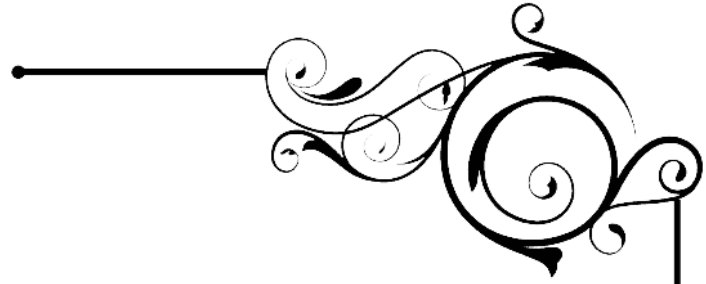
Mieux cerner l'environnement de l'enfant, son histoire, ainsi que son rapport aux langues permet de mieux comprendre le développement de chacune des langues de l'enfant.

Conclusion

Ce que nous pourrions inférer de l'analyse de toutes ces études, c'est que l'expérience bilingue influence de manière positive le fonctionnement cognitif. Avant l'âge de 5 ou 6 ans, la plasticité du cerveau facilite l'apprentissage d'une autre langue, après, la tâche peut devenir plus ardue. L'idéal est lorsque l'enfant se retrouve dans un contexte d'immersion, c'est-à-dire un contexte où la langue est utilisée de façon intensive.

Les psycholinguistes ont constaté dans leurs recherches des particularités dans le développement des enfants bilingues. Leur appétit linguistique est renforcé en général très tôt dans leur vie. Ils acquièrent également une pensée créative plus dense et une meilleure concentration intellectuelle. Les enfants qui apprennent précocement une deuxième langue ont une meilleure sensibilité communicative et sont davantage doués dans leur vie sociale pour résoudre les problèmes. Les conditions d'acquisition et d'emploi des deux langues varient selon de très nombreux paramètres, dont les facteurs les plus importants sont l'âge, les conditions d'acquisition (en famille ou à l'école), les attitudes sociales de l'entourage envers le bilinguisme et envers chacune des deux variétés linguistiques. Par conséquent, il n'existe pas une seule catégorie de bilingues mais bien plusieurs degrés de bilinguisme.

Le bilingue a la possibilité d'organiser ses perceptions et ses concepts selon deux modes différents, ce qui lui permet de prendre conscience plus facilement des contraintes syntaxiques et sémantiques. Il n'acquiert pas seulement quelque chose de nouveau, mais il en est aussi intérieurement modifié dans l'orientation de ses capacités et de ses attitudes. La langue devient une nouvelle capacité incluse dans la personnalité de celui qui l'apprend. L'enfant bilingue développe une compétence composite et complexe et non deux compétences distinctes. C'est cette compétence flexible et nouvelle qui permet de penser en deux langues, d'avoir accès au langage. Le développement des compétences précédemment citées (communicatives, cognitives et métalinguistiques) chez les bilingues a bien évidemment un impact sur sa vision du monde et des langues.



Le cadre

Pratique



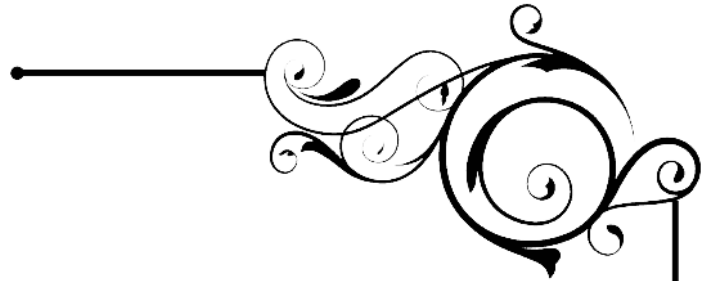
Préambule

La partie théorique a permis d'apporter l'éclairage nécessaire sur les principaux points que nous souhaitons mettre à l'épreuve dans cette recherche. Cette partie est consacrée à présenter la genèse des questionnements qui nous ont conduit à élaborer notre problématique, à fixer nos objectifs et à formuler nos hypothèses. Nous allons présenter les outils méthodologiques ainsi que les caractéristiques des échantillons soumis à des questionnaires et à des entretiens exploratoires.

Cette partie est divisée en trois chapitres :

- D'abord, dans le premier nous présenterons le cadre général de notre étude, la naissance du projet, la problématique, les objectifs, ainsi que les outils et la démarche méthodologiques, etc. Nous allons aussi parler de la méthode mixte que nous avons adoptée, qui est la combinaison : d'enquête quantitative (conduite avec questionnaire) et d'enquête qualitative (conduite par entretiens semi-directifs).
- Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous mettrons l'accent sur l'enquête quantitative que nous avons menées, tout en détaillant le protocole, la procédure d'analyse et du traitement, les commentaires des résultats et l'interprétation.
- Puis, le troisième chapitre sera consacré à l'enquête qualitative, dans lequel nous exposerons le déroulement de notre enquête, l'analyse des résultats, l'interprétation et la conclusion que nous avons tirée des deux enquêtes.

Et finalement, avant d'aller vers la conclusion générale, nous allons parler des limites de notre recherche.



Chapitre IV

Terrains et

Méthodes



« La valeur des résultats
dépend de celle des
méthodes mises en
œuvre. »¹

Introduction au chapitre

Les enquêtes se diffèrent selon le choix du sujet, l'approche, le cadre spatio-temporel, les objectifs fixés et même selon les techniques d'investigation employées. Nous nous sommes posées plusieurs questions tels que : quelle approche choisir ? Est-ce qualitative ou quantitative ? Qui est soumis à l'enquête ? Est-ce toute la population ou une partie ? Une autre question aussi importante que les précédentes est : quel est l'objectif de cette enquête ? Toutes ces interrogations, et ces modalités indiquent quelle sorte d'enquête utilisée dans notre mémoire de recherche.

Dans le présent chapitre, nous allons parler de notre méthode d'enquête en détail, qui est nommée « *Méthode Mixte* ». Nous répondons aux questions « quand » et « comment » ; quand et comment l'étude a-t-elle eu lieu ? Et comment ont été interprétés les résultats ? Cependant, nous remettons dans ce contexte nos questions de recherche, notre hypothèse, notre démarche méthodologique et analytique, ainsi que les modalités de recueil des données que nous avons utilisées. Par la suite, nous allons parler du cadre spatio-temporel de notre étude. Vers la fin du chapitre et dans le but de montrer les caractéristiques du bilinguisme « *arabe dialectal/français* » dans la réalité des familles, nous allons présenter un bref aperçu des situations linguistiques en Algérie. Nous nous penchons ici sur les statuts et les usages des deux langues en question.

¹ . Auteur inconnu.

1. Genèse du travail

1.1. Naissance du projet et constat

Après avoir défini le cadre conceptuel de notre projet de recherche. Il convient à présent d'expliquer comment l'idée du sujet est née. En effet, les langues, leurs caractéristiques et leur apprentissage ont toujours été pour nous un domaine de réflexion très présent pendant nos études à la Faculté de lettres et des langues étrangères (option Sciences du langage).

Nous nous sommes aperçus que les enfants de famille bilingue sont devenus de plus en plus un sujet de polémique. Plusieurs enfants grandissent en entendant et en utilisant plus d'une langue, ce qui a amené leurs parents ainsi que leurs éducateurs à s'intéresser aux résultats de la recherche sur « *le bilinguisme de l'enfant* » pour s'assurer que ce dernier ne constitue pas un risque intellectuel pour ces enfants bilingues.

1.2. Problématique, hypothèse et objet d'étude

Les questions de recherche posées dans une enquête sont ses piliers fondamentaux et constituent le processus du travail. Comprendre un phénomène multifactoriel comme « *le bilinguisme précoce* » nous a amené à nous poser un grand nombre de questions. Mais pour limiter notre champ d'étude, nous avons été obligés de limiter le nombre de questions posées.

Notre première tâche est de déterminer l'objet d'étude de notre recherche, qui vise en effet à répondre à une interrogation principale. Il s'agit donc de poser clairement une bonne question de départ. Notre étude se propose d'évaluer dans quelle mesure le bilinguisme précoce influence le développement cognitif des jeunes enfants. Autrement dit ; *Quel est l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif ?*

Pour mener à bien notre travail et aboutir à une meilleure compréhension de l'objet de cette recherche, nous proposons également l'hypothèse suivante : le bilinguisme conférerait un avantage cognitif à ses locuteurs. En d'autres termes, les locuteurs bilingues performeraient mieux que les monolingues dans plusieurs tâches.

Nous voulons répondre à notre problématique tout en (in)validant notre hypothèse de recherche. Notre étude cherche donc à tirer les avantages et les désavantages du bilinguisme précoce qui peuvent impacter le développement cognitif des jeunes enfants.

2. Choix méthodologique

2.1. Perspective, démarche et champ d'étude

Notre étude est orientée vers une perspective psycholinguistique. Elle s'inscrit dans les méthodes qualitative et quantitative, qui cherchent à établir une relation de cause à effet entre le bilinguisme et le développement cognitif chez l'enfant bilingue. Dans un objectif de (in)valider notre hypothèse de recherche, nous avons choisi une démarche hypothético-déductive.

La figure ci-dessous résume toutes les démarches nécessaires, qu'une recherche scientifique peut se servir, pour construire l'objet de la recherche.

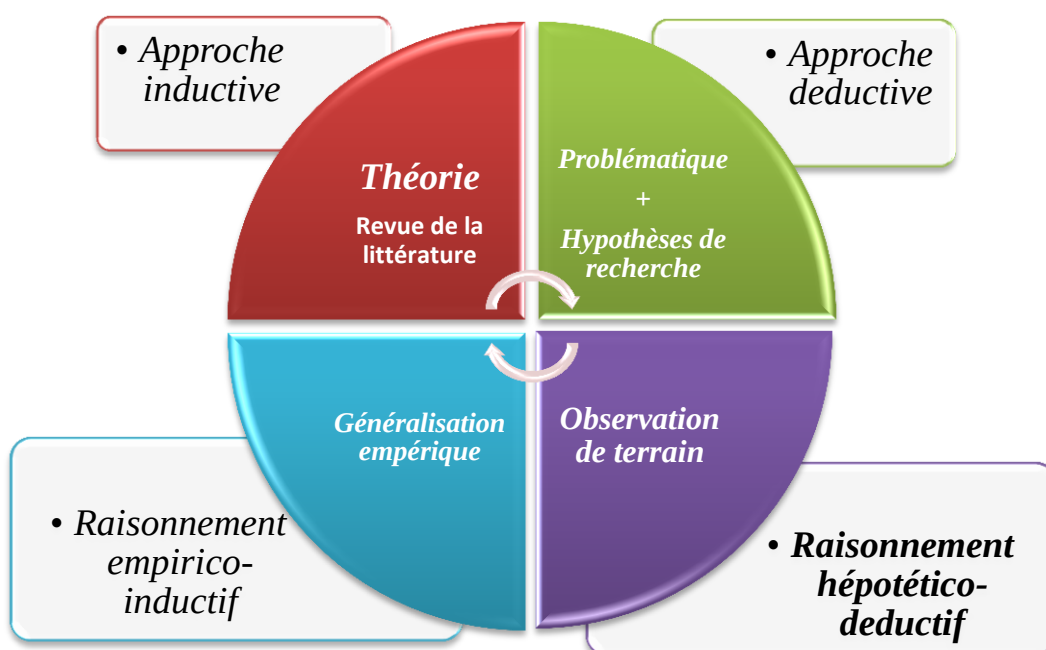


Figure N° 11 : La roue de la science, citée par V. Schoeb, 2012¹

2.2. Méthodes de recherche

Le choix d'une méthodologie de recherche appropriée n'est pas une tâche facile. Etant donné la diversité importante des méthodes, le choix d'une procédure demande une réflexion, et une compétence.

¹ . La démarche de recherche. Disponible à l'adresse <https://www.scriptor.fr/boiteoutils/formaliser/methodologie-du-memoire-de-recherche>. Consulté le 20-08-2020.

Notre méthodologie générale appropriée a pour but d'atteindre les objectifs de ce mémoire. En sciences humaines et sociales, ANGERS ¹ distingue trois méthodes fondamentales. D'abord, la *méthode historique*, qui cherche à reconstituer les phénomènes du passé pour les étudier, ainsi pour comprendre ses moyens d'évaluation. La deuxième méthode est celle qui se nomme *expérimentale*, elle prend pour objet des phénomènes mesurables et vise à effectuer un rapport de causalité, il faut dire que « *ce sont les sciences de la nature qui sont à l'origine de cette méthode* »².

La troisième et la dernière méthode est la *méthode d'enquête*, qui s'effectue par le biais de plusieurs techniques d'investigations confectionnées selon des plans rigoureux. Cette procédure s'intéresse surtout aux phénomènes de population et permet d'étudier leurs comportements et leurs attitudes. Cette méthode d'enquête que nous avons choisie est en quelque sorte, l'une des méthodes les plus employées, elle constitue l'instrument par excellence des études de populations. Vu sa souplesse, nous l'avons choisie pour recueillir des informations auprès des individus. ³

2.3. Modalités de recueil des données... nouvelle méthode mixte⁴

Comme nous l'avons déjà souligné, la méthode d'enquête a été largement utilisée dans de nombreuses disciplines des sciences humaines, vu ses atouts. Par ailleurs, cette méthode a été largement étudiée, bien sûr, dans le but de nous offrir une meilleure mise en œuvre. Car mener une étude sur le bilinguisme ou les phénomènes qui lui sont associés n'est pas une chose facile, du fait de la variété, voire de l'originalité des situations de communication et des raisons qui amènent un locuteur à employer deux langues ou à passer d'une langue à l'autre à un moment donné de l'échange verbal. Nous nous sommes également inspirés des recueils de données de nos recherches précédentes.

¹ . FESTINGER et KATZ : *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, T.1-.2, Paris, 1974, cité par ANGERS M. : *Initiation pratique à la méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Casbah, Alger, 1997, p. 97.

² . ANGERS M., *Ibid.*, P. 63.

³ . HAMEL Nawal, 2011. *Procédure et normes scientifiques de l'élaboration de questionnaire d'enquête : Cas des mémoires de magister de FLE* : UNIVERSITE DE BISKRA : sciences du langage.

⁴ . Comment utiliser les méthodes mixtes en recherche. Disponible à l'adresse : <https://methodorecherche.com/comment-utiliser-methodes-mixtes/>. Consulté le 22-08-2020.

2.3.1. Définition de la méthode mixte

Le « *journal of Mixed Methods Research* » définit les recherches à base de méthodes mixtes (RMM) comme : « *des recherches dans lesquelles l'enquêteur recueille et analyse des données, intègre les résultats et tire des déductions à l'aide d'approches ou de méthodes qualitatives et quantitatives dans une seule étude* ».

J. CRESWELL¹ (2011) définit les méthodes mixtes comme :

« *Une approche de recherche dans les sciences sociales, du comportement ou de la santé, dans laquelle le chercheur recueille des données à la fois quantitatives (par questionnaire) et qualitatives (entretien), intègre les deux, et formule des interprétations basées sur les forces combinées des deux types de données, pour comprendre des problèmes de recherche.* »²

Donc la méthode qui va être amorcée, dans notre étude, est une méthode mixte. En décrivant cette nouvelle méthode, nous allons décrire les deux types de modalités de recueil des données que nous avons employées :

- ✓ Un questionnaire standardisé, qui vise à vérifier notre hypothèse de recherche, en vérifiant les corrélations suggérées.
- ✓ Un entretien semi-directif, qui s'organise dans un cadre strict, mais aussi qui conserve un principe de liberté de parole.

¹ . John CRESWELL, professeur en psychologie de l'éducation à l'université du Nebraska-Lincoln est un enseignant-chercheur qui, à travers de nombreux articles et ouvrages, a permis de mettre en avant les méthodes mixtes dans le monde de la recherche.

² . CRESWELL J.W. & Plano Clark, V.L., 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.

2.3.2. Caractéristiques des modalités employées

Tableau N°3.Tableau Récapitulatif des enquêtes employées dans notre étude.

	<i>Démarche qualitative (entretien)</i>	<i>Démarche quantitative (questionnaire)</i>
Approche	➤ <i>Exploratoire</i> ➤ <i>Intensive</i>	➤ <i>Confirmatoire</i> ➤ <i>Extensive</i>
Objectifs	➤ <i>Découvrir, Comprendre, analyser, expliquer les opinions/les comportements dans une situation spécifique.</i>	➤ <i>mesurer, dénombrer, quantifier, décrire, évaluer des concepts représentés sous forme de variables quantifiables et mesurables.</i>
Avantages	➤ <i>Permet d'analyser le discours en profondeur.</i> ➤ <i>Permet de mettre en valeur de nouveaux paradigmes et phénomènes.</i> ➤ <i>Structuration minimale.</i> ➤ <i>Grande flexibilité dans l'analyse.</i>	➤ <i>Objectivité.</i> ➤ <i>Rigueur.</i> ➤ <i>Echantillon représentatif et Structuration maximale.</i> ➤ <i>Questions préparées (Questionnaire standardisé).</i>
Limites	➤ <i>Subjectivité.</i> ➤ <i>Ne génère pas de données statistiques.</i> ➤ <i>Difficulté d'extrapolation à l'ensemble de la population.</i>	➤ <i>Difficulté de l'analyse (nécessite une maîtrise des outils statistiques).</i> ➤ <i>Rationalisation du discours.</i> ➤ <i>Faible flexibilité de l'analyse.</i>

- On a souvent opposé l'approche qualitative à l'approche quantitative et refuser même leur combinaison.

« En effet (...) plusieurs auteurs (NORRIS, 1983 ; SMITH, 1983) trouvent non fondées les prétentions de complémentarité entre approche quantitative et interprétative et jugent équivoques les résultats de recherche obtenus par le mixage des deux approches »¹.

Les défenseurs de l'approche quantitative pensent que cette approche est plus objective, plus rigoureuse vu les procédures employées pour étudier le phénomène, rappelons, que l'exactitude et la précision ainsi que l'objectivité constituent les principaux critères de la crédibilité scientifique, tandis que les partisans de l'approche qualitative insistent sur les atouts de cette approche, pour eux, certaines enquêtes ne peuvent être réalisées que si on opte pour l'approche qualitative.²

Il serait faux de dire que telle approche est mieux que l'autre. Aucune approche n'étant intrinsèquement meilleure que l'autre, mais ce sont les objectifs tracés par le chercheur qui déterminent si l'enquête sera qualitative ou quantitative. D'ailleurs, dans certaines recherches, comme la nôtre, nous combinons entre les deux approches. Ce mixage prouve qu'il y a un continuum entre les deux perspectives. En somme, nous pouvons dire que les deux approches se trouvent sur un continuum épistémologique et non pas en opposition.

2.3.3. L'intégration des données quantitatives et qualitatives à l'aide d'un modèle (design)

La présentation des données qualitatives et quantitatives peuvent être présentées séparément. Les méthodes mixtes utilisent différents modèles, différents design d'étude pour collecter, analyser et intégrer les données quantitatives et qualitatives. Nous précisons que l'intégration des données peut se réaliser à différents stades de la recherche et selon diverses modalités : fusion, explication, construction et incorporation, en fonction du type de modèle (design) retenu.

Creswell (2015)³ nous décrit les trois modèles de base, brièvement :

¹ . HEBERT M, GOYETTE G., BOUTIN G. : *La recherche qualitative, fondements et pratiques*, De Boeck Université date et lieu non cité, p. 22

² . HAMEL Nawal, 2011. *Procédure et normes scientifiques de l'élaboration de questionnaire d'enquête : Cas des mémoires de magister de FLE* : UNIVERSITE DE BISKRA : sciences du langage.

³ . CRESWELL J. W., 2015. *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.

- Le 1^{er} est appelé « *modèle convergent ou parallèle* » (convergent design), dans lequel l'objet de la recherche est de collecter de manière simultanée des données à la fois quantitatives et qualitatives, d'analyser les deux ensembles de données séparément, puis de fusionner les résultats des deux ensembles d'analyses de données dans le but de comparer les résultats.

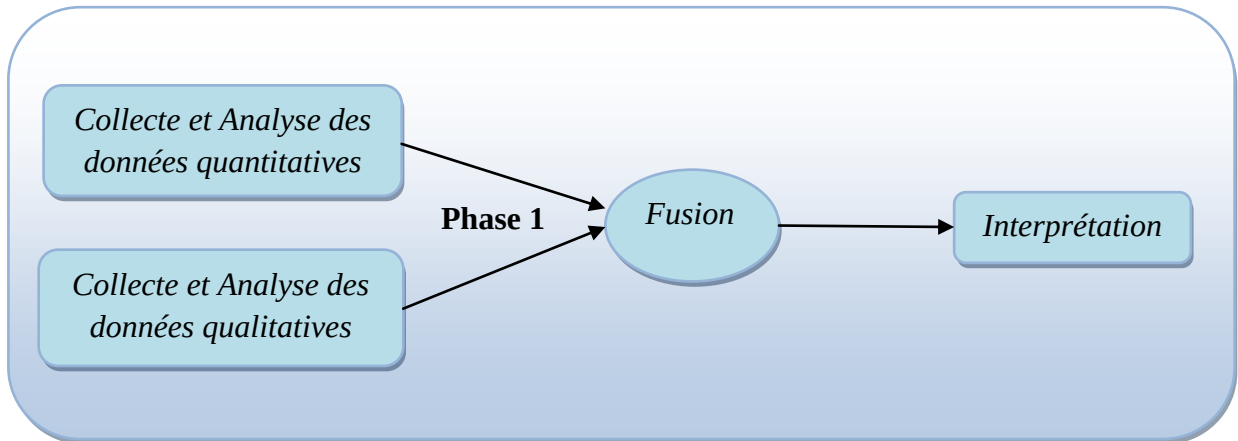


Figure N°12 : *Modèle mixte parallèle et convergent.*

- Le 2^{ème} modèle de base «*Modèle séquentiel exploratoire*» (exploratory sequential design), dans lequel l'intention est d'abord d'explorer un problème avec des méthodes qualitatives pour diverses raisons ; par exemple, les questions peuvent ne pas être connues, la population peut être sous-étudiées ou mal comprise, etc.
Après cette exploration initiale, le chercheur utilise les résultats qualitatifs pour construire une seconde phase quantitative du projet. En d'autres termes, c'est faire une démarche exploratoire qualitative, comme aller interviewer des experts avant de vous lancer dans votre étude quantitative. Ce qui est souvent recommandé dans la recherche, mener une étude exploratoire avant de se lancer dans l'étude principale, notamment quantitative.

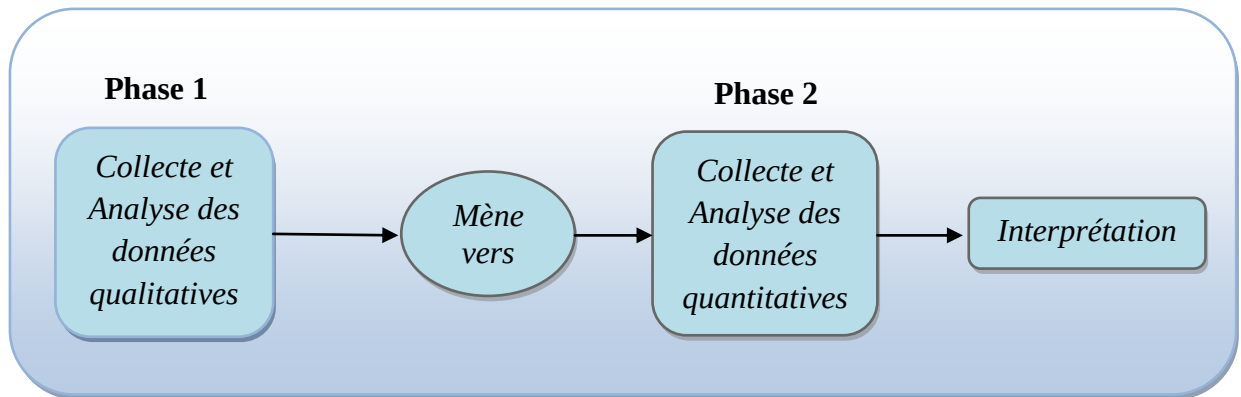


Figure N°13 : *Modèle mixte séquentiel exploratoire.*

- Le 3^{ème} modèle de base, celui que nous avons choisi, « **Modèle séquentiel explicatif** » (explanatory sequential design), qui est l'inverse du modèle précédent et dans lequel l'objectif est d'utiliser d'abord des méthodes quantitatives, puis des méthodes qualitatives pour aider à expliquer les résultats quantitatifs de manière plus approfondie. Nous allons donc chercher l'explication, la confirmation des résultats, en essayant de comprendre pourquoi nous avons obtenu ces résultats.

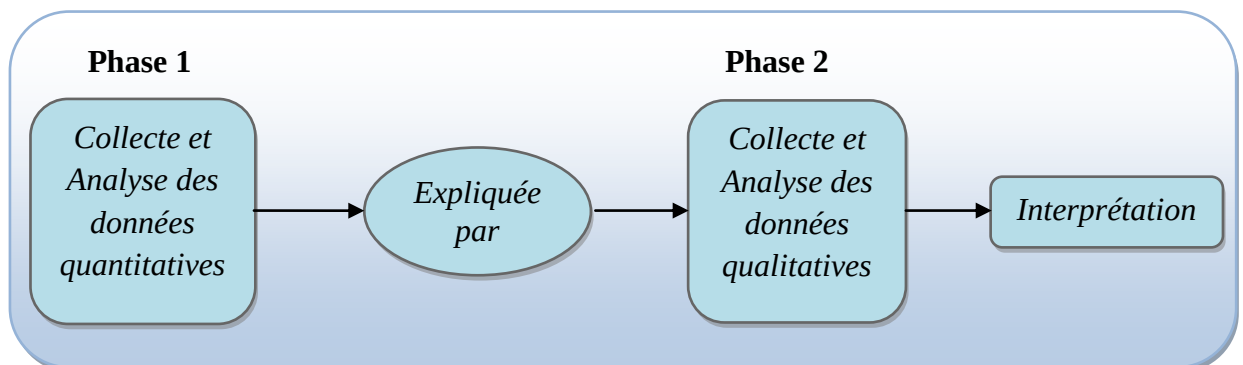


Figure N°14 : *Modèle mixte séquentiel explicatif.*

2.4. Objectifs typiques de notre enquête mixte

Notre choix relève du fait que lorsque sont combinées des statistiques (données quantitatives) avec l'histoire et l'expérience personnelle (données qualitatives), la combinaison fournit une meilleure compréhension du problème de recherche, et encore une meilleure explication et interprétation des résultats obtenus.

Grâce à cette méthode mixte, nous allons répondre de la meilleure façon à notre question de recherche, car elle ne consiste pas simplement à recueillir et à analyser les

données quantitatives et qualitatives indépendamment. Mais plutôt, elle nécessite une intégration des deux sources de données.

3. Cadre spatio-temporel

Qui est recruté? Quand ? De quelle manière ? Par quels biais ? Où ? Dans quel contexte ? Quelle sera donc la population étudiée ? Comment ?

3.1. Procédure d'échantillonnage

Avant d'élaborer nos enquêtes, il convient de définir le public visé. En ce sens, nous avons essayé de construire un échantillon représentatif, que ce soit dans l'enquête quantitative ou qualitative, mais c'était vraiment une tâche difficile, dans la mesure où tout le monde a été profondément touché par la pandémie du coronavirus. Ce qui a provoqué un bouleversement menaçant, et la seule façon de lutter contre lui était « *de se mettre à l'écart, et de s'isoler de la société* ». Cependant, avant même de nous lancer dans la partie théorique, nous avons réalisé une recherche préalable (pré-enquête) pour acquérir les connaissances et les informations nécessaires autour de notre population de référence. La recherche de familles participantes s'est faite au début via notre cercle de connaissance. Ce qui nous a permis de nous approcher à une quarantaine de familles bilingues avant le commencement du confinement.

Les familles ont été sélectionnées par la méthode « *boule-de-neige* », c'est-à-dire que d'abord le recrutement s'est fait par des contacts personnels et par la suite, ces familles nous ont référées à d'autres familles et ainsi de suite. Nous avons aussi essayé de recruter des familles par le moyen des associations et des écoles privées, mais cette méthode s'est révélée infructueuse.

La population cible pour cette étude sont des familles bilingues. Chacune de ces familles doit être Algérienne, installée en Algérie ou en France et ayant un (des) enfant (s) bilingue (s), parle (ent) précisément l'arabe dialectal et le français.

Dans le but de constituer un échantillon homogène, et de valider de manière précise notre hypothèse, nous avons établi des critères d'inclusion et d'exclusion pour chaque enquête (nous comptons présenter les détails de chaque enquête dans les prochains chapitres). Nous avons donc recruté 36 sujets (parents d'enfants bilingues) pour l'enquête quantitative et 3 sujets pour l'enquête qualitative.

Nous avons estimé que *les parents d'enfants bilingues* peuvent constituer de précieux informateurs sur le développement langagier et intellectuel de leurs jeunes enfants, en raison de leur familiarité et de la fréquence de leur présence. Et aussi parce que le milieu langagier et social de l'enfant bilingue peut nous permettre de reconstituer son portrait linguistique et social. Ils ont constitué l'échantillon de notre enquête quantitative.

Contrairement à notre seconde enquête (qualitative), notre attention portera sur les personnes qui ont vécu l'expérience du bilinguisme précoce, ceux qui étaient un jour des enfants bilingues. Nous avons choisi exprès cette catégorie, qui touche les adultes (pas les petits enfants), parce qu'elle est capable de répondre à nos interrogations de manière précise et pertinente. Nous pouvons donc tirer le maximum d'informations, avec beaucoup d'aisance, de facilité, et surtout sans avoir des problèmes de communication et de compréhension.

3.2. Temporalisation

Initialement, nous avons prévu, de manière théorique et utopique, d'effectuer deux périodes définies de trois semaines pour la réalisation de chaque enquête. Malheureusement, la réalité s'est complexifiée en termes de temporalité, et notamment avec la crise sanitaire (Covid19) rencontrée durant cette période. Nous avons dû faire face à la fermeture des universités, des bibliothèques et même les portes d'accueils des familles participantes. Par la suite, nous avons dû nous adapter à ces contraintes, notre emploi du temps a été en continuel réorganisation. Nous retiendrons donc que nous avons débuté notre étude le 08/02/2020 et qu'elle s'est achevée le 20 /09/2020.

4. Usages et statuts des langues en Algérie

Aujourd'hui, en Algérie, la confrontation collective à une situation plurilingue, constamment marquée par la présence de *l'arabe dialectal* comme langue vernaculaire, exclusivement orale, *l'arabe classique* et le *berbère* comme langues officielles et nationales ainsi que *le français* comme langue dite étrangère¹, suscite un examen particulier quant aux questions des contacts des langues et les conséquences qui en découlent.

¹ . Dire que le français est une langue étrangère sans se référer au contexte social, ceci peut laisser entendre que le français est réservé aux pratiques scolaires, alors qu'en Algérie le français est également pratiqué comme langue seconde. Voir Jean-Pierre CUQ (2000) pour la question de langue étrangère et langue seconde.

L'Algérie peut être considérée donc comme étant un pays plurilingue et multiculturel, Sebaa. R, trouve que :

« L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguïté sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit les fonctions sociales de chaque idiome. »¹

Sans oublier de parler de « l'anglais » dont son statut mondial en tant qu'une 1^{ère} langue de technologie, ne se reflète pas réellement en Algérie. Il demeure la deuxième langue étrangère en Algérie. Il est enseigné au collège, au lycée et à l'université, mais toujours exercé par une minorité de locuteurs algériens.

4.1. Bref aperçu sociohistorique des langues en Algérie²

Les mouvements des populations, les invasions, les colonisations et les infiltrations ont introduit en Algérie des populations de langues diverses. Le contact des langues et des cultures orientales et occidentales a contribué à l'émergence du bilinguisme et du plurilinguisme.

De tous les peuples établis en Algérie, les Arabo-musulmans ont joué un rôle très important dans l'histoire du pays. Unis sous le nom de l'Islam et du Coran, les autochtones et les Arabo-musulmans propagèrent l'Islam sur le territoire et sur l'autre rive de la Méditerranée. Le métissage des Berbères et des Arabes a conduit à l'apparition d'une langue mixte et d'une variété de dialectes maghrébins. Il faut souligner que l'arabisation du territoire s'est faite en même temps que son islamisation.

A partir de 1830, l'Algérie devient une colonie française. Ainsi, la langue française s'impose et se propage partout en Algérie au détriment des langues indigènes : l'arabe dialectal, le tamazigh et l'arabe classique. L'administration coloniale avait envisagé une politique d'acculturation basée sur l'institutionnalisation de l'obscurantisme et de l'ignorance qui visait surtout l'oblitération de l'identité et de la culture arabo-musulmane et berbère³,

¹ . SEBAA, R, *Culture et plurilinguisme en Algérie*, <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>. Consulté le 23-08-2020.

² . Tiré de la thèse de : ALI-BENCHERIF Mohammed Zakaria, 2009. *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés* : UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD : sciences du langage –sociolinguistique-.

³ . TALEB-IBRAHIMI, Kh., 1994. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger, Dar El Hikma.

même si le gouvernement français sous la troisième république a envisagé une nouvelle politique permettant aux Algériens de s'instruire¹. Quoiqu'il en soit la domination de la langue française persiste durant toute la période coloniale comme langue officielle.

A l'indépendance en 1962, les autorités algériennes ont voulu tout algérianiser. L'adoption, après 1962, de la politique linguistique de l'arabisation est un des processus qui a vu l'arabe classique devenir une langue nationale et officielle. Ce processus visait à donner à la langue arabe un statut hégémonique et dominant au sein de la société algérienne tout en essayant de conserver quelques héritages de la colonisation en accordant le statut de langue « *étrangère privilégiée* » au français.

Dans l'expérience commune des Algériens, le français est sans doute une langue qui possède sa place au sein de la société au même titre que l'arabe classique, ainsi que l'arabe dialectal. L'arabe dialectal persiste comme langue de l'identité commune dans la vie profonde des Algériens. Néanmoins, et malgré les circonstances et les événements historiques qui ont jalonné la période coloniale, le français est resté en contact permanent avec toutes les langues existantes en Algérie. Nous pouvons parler de fonction véhiculaire du moment que le français tout comme l'arabe dialectal assurent la communication et l'intercompréhension de beaucoup d'Algériens.

4.2. Les deux langues les plus employées en Algérie

Nous nous penchons sur « *l'arabe dialectal et le français* » qui représentent les langues les plus usées dans la société Algérienne. Ces langues, particulièrement, constituent le bilinguisme de la population de notre étude.

✓ L'arabe dialectal

Cette langue, nommée arabe algérien ou populaire (Darija), définie par ses multiples variétés régionales, qui n'empêchent jamais l'intercompréhension entre les Algériens. Elle est essentiellement orale, utilisée pour la communication quotidienne dans les situations informelles. D'un point de vue sociolinguistique, ce langage quotidien connaît une association avec d'autres langues notamment le français, car en l'analysant nous trouvons des mots et des structures grammaticalement tirées de la langue française. « *En Algérie, le français conserve*

¹ . AGERON, Ch-R., 1968. *Les Algériens musulmans et la France 1871-1919* T. 1, vol 2, Paris, PUF. P 319.

*le statut de langue seconde pour toute une génération d'Algériens colonisés, il a laissé des traces importantes sous forme d'emprunts dans l'arabe dialectal ».*¹

✓ Le français...un cas bien particulier

L'usage de cette langue au sein de la société algérienne est omniprésent, que ce soit dans : les familles, les établissements scolaires, les administrations, les médias, aux universités, etc. Pratiquement, cette langue est obligatoirement enseignée dans le système éducatif algérien, dès la 3^{ème} année primaire.

L'Algérie, non membre de l'Organisation internationale de la francophonie, constitue la seconde communauté francophone au monde, avec environ 16 millions de locuteurs : un Algérien sur deux parle français (Rapport de l'OIF, *le Français dans le monde*, 2006-2007). Selon les résultats d'un sondage effectué pour l'institut de sondages privé algérien Abassa), l'Algérie est, en dehors de la France, le premier pays francophone au monde, avec plus de 60% de la population, qui pratiquent le français. Cette enquête fait ressortir le fait que beaucoup d'Algériens, sans rejeter leur arabité, estiment que le français leur est nécessaire dans leur relation avec le monde.

Historiquement parlant, les 132 années de l'occupation française ont laissé leur empreinte sur des générations entières d'Algériens notamment par l'enseignement, même si l'élite algérienne était quasiment inexistante à l'époque coloniale. Le boom linguistique s'est produit après l'indépendance en 1962, avec l'instauration de l'école obligatoire pour tous. Cette dernière a tenu un rôle primordial dans l'enseignement des langues, français y compris. A cette époque, l'Algérie fonctionnait en français : enseignement, administration, environnement, secteur économique. Du fait du développement et la propagation de l'enseignement. La langue française est devenue plus présente sur la scène linguistique algérienne.

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion,

¹ . DABENE, L. (dir.), (1981), *Langues et Migrations*, Grenoble, Publications de l'université de Grenoble III.

d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. »¹

Même si de nos jours, avec les impératifs d'une politique d'arabisation, le français n'est enseigné que comme langue étrangère, il reste paradoxalement très présent dans le système scolaire, surtout universitaire. Actuellement, hormis les sciences humaines qui sont arabisées, l'enseignement universitaire est toujours francisé. Une grande partie des médias est en langue française (radio, quotidiens, hebdomadaires, etc.), la moitié de la presse algérienne, par exemple, paraît encore en français, et connaît même un tirage bien plus important que la presse arabophone. Un foyer sur deux, par le biais de la parabole, regarde des chaînes françaises, ce qui favorise la présence d'un bain linguistique au sein des domiciles algériens.

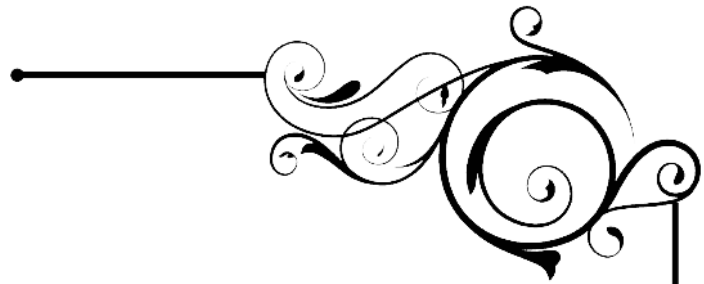
La proximité géographique favorise le déplacement des Algériens vers la France, destination recensée comme le premier pays visité par les Algériens, que ce soit pour études, visites familiales ou tourisme. Socialement, la langue française est perçue comme étant une langue de prestige, qui assure à la culture correspondante une image valorisée.²

¹ . SEBAA R., 2002. L'Algérie et la langue française ; l'altérité partagée. Oran : Dar el Gharb.

² . BOUBAKOUR Samira, 2011. Etudier le français ... quelle histoire. *Le Français en Afrique –revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique*. N°23, 2008.

Conclusion

Ce chapitre a été consacré au cadre méthodologique, qui nous a permis de tracer le chemin pour atteindre nos objectifs. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le bilinguisme est l'un des problèmes les plus complexes qui puisse être présenté au linguiste. Par conséquent, notre étude consiste en un choix de données, de méthodes et de concepts vraisemblablement acceptés du point de vue scientifique. L'objectif principal de notre recherche est de comprendre et de décrire le phénomène du bilinguisme précoce, tout en insistant sur son impact sur le développement intellectuel.



Chapitre V

Enquête par

Questionnaire



« L'enquête est comparable à une longue gestion, et la solution d'un problème est, au jour de la délivrance. Enquêter sur un problème, c'est le résoudre. »¹

Introduction au chapitre

Le présent chapitre porte sur l'un des outils d'enquête le plus connu et le plus fréquemment utilisé, une technique d'investigation à dominante quantitative, le questionnaire qui est une suite de questions standardisées destinées à normaliser et à faciliter le recueil de témoignages. C'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. Les données recueillies sont facilement quantifiables (excepté lors de questions ouvertes).

Dans ce chapitre consacré au questionnaire, nous proposons, dans un premier temps, une description minutieuse de notre corpus, où nous tachons de présenter : le protocole de notre démarche, l'élaboration de notre questionnaire, la procédure d'analyse et de traitement des données. Dans un second temps, nous tentons d'exposer, de commenter et d'interpréter nos résultats.

¹. MAO TSE-TOUNG.

1. Protocole

1.1. Population de référence

Afin d'établir un échantillon homogène, constitué des parents d'enfants bilingues (comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent). Nous avons établi des critères d'inclusion et d'exclusion.

❖ Nos critères d'inclusion sont les suivants :

- ✓ Etre arabophone (l'un des parents au moins parle l'arabe algérien à l'enfant).
- ✓ Etre francophone (l'un des parents au moins parle le français à l'enfant).
- ✓ Etre d'origine Algérienne.
- ✓ Avoir au moins un enfant âgé de six ans et plus.
- ✓ Avoir appris, à l'enfant, les deux langues précocement. Autrement dit, leur enfant doit être bilingue dès sa tendre enfance (acquisition simultanée ou successive des deux langues avant l'âge de 6 ans)

❖ Pour écarter toute variable susceptible, nous avons également retenu des critères d'exclusion :

- ✓ Avoir un enfant suivi en orthophonie.
- ✓ Avoir un enfant né prématurément (population à risque).
- ✓ Avoir un enfant plurilingue (qui parle trois langues ou plus).
- ✓ Souffrir d'un handicap pouvant altérer le développement du langage ou les interactions parents-enfants.

Notre recherche a prouvé que le degré de maîtrise des langues diffère d'une famille à une autre, mais en général toutes les familles recrutées ont été capables de parler le français couramment, même si ce n'était pas leur langue maternelle. De plus, choisir les familles et trouver des groupes homogènes en fonction de plusieurs critères s'est avéré difficile.

Afin de vérifier que chaque parent d'enfant bilingue répondait aux critères d'inclusion et d'exclusion énoncés précédemment, nous avons recruté environ 40 sujets (parents), mais seulement 36 nous ont rendu le formulaire. En ce qui concerne le niveau de langues des parents interrogés, il est, pour le français et pour l'arabe, globalement satisfaisant.

1.2. Elaboration du questionnaire

En nous appuyant sur d'autres études sur le bilinguisme, nous avons tenté de réaliser un questionnaire qui répond aux besoins de notre enquête. Premièrement, nous avons adapté quelques questions provenant d'autres études. Deuxièmement, nous avons créé de nouvelles questions convenant à la situation linguistique de notre communauté étudiée.

Dans le présent travail, nous trouvons sans doute, parmi les items, des questions fermées où les réponses sont proposées et parmi lesquelles les enquêtés doivent faire le choix. Néanmoins, nous avons utilisé quelques questions semi-ouvertes. Pour parvenir aux résultats escomptés, nous avons recouru à des questions ouvertes, car ce type de questions ne canalise absolument pas l'enquêté qui exprime librement son opinion.

Lors de la rédaction du questionnaire, nous avons utilisé différentes modalités de réponse, comme suit :

- Des réponses dichotomiques.
- Des items trichotomiques.
- Des réponses à choix multiple.
- Des réponses qualitatives ordonnées (gradation).

1.2.1. Le contenu du questionnaire

La première partie contient 04 questions, Cette section nous permet de recueillir des variables biographiques (des données sociodémographiques) sur les répondants, (le sexe, l'âge, lieu de résidence, niveau d'instruction, nombre d'enfants). Ces données nous permettent aussi de valider nos critères de sélection.

Section -01-		
1. Sexe :	☐ Masculin.	☐ Féminin.
2. Age :	☐ De 40 à 60 ans.	☐ Plus de 60ans.
3. Lieu de résidence :	☐ En Algérie.	☐ Ailleurs (préciser).
4. Niveau d'instruction :		

La deuxième partie comprend 04 questions, Cette section a pour objet l'utilisation des langues (Français, Arabe) dans les domaines des études, du travail, et de la famille (avec le conjoint, avec les enfants, etc.).

Section -02-

5. Dans quelle langue avez-vous fait vos études ?

- | | | |
|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| A. Primaire : | ☐ Arabe. | ☐ Français. |
| B. Collège : | ☐ Arabe. | ☐ Français. |
| C. Secondaire : | ☐ Arabe. | ☐ Français. |
| D. Université : | ☐ Arabe. | ☐ Français. |
| E. Autres (Préciser)..... | | |

6. Combien d'enfants avez-vous ?.....

7. Quelle langue utilisez-vous ?

Au travail :

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ L'Arabe. | ☐ Le Français. | ☐ Les deux. |
|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|

En famille :

Avec votre conjoint

- | | |
|---|---|
| - L'Arabe. | - Le Français. |
| ☐ Souvent. | ☐ Souvent. |
| ☐ Occasionnellement. | ☐ Occasionnellement. |
| ☐ Rarement. | ☐ Rarement. |

Avec vos enfants

- | | |
|---|---|
| - L'Arabe. | - Le Français. |
| ☐ Souvent. | ☐ Souvent. |
| ☐ Occasionnellement. | ☐ Occasionnellement. |
| ☐ Rarement. | ☐ Rarement. |

8. Quelle langue utilisent vos enfants ?

Quand ils s'adressent à vous

- | | |
|---|---|
| - L'Arabe. | - Le Français. |
| ☐ Souvent. | ☐ Souvent. |
| ☐ Occasionnellement. | ☐ Occasionnellement. |
| ☐ Rarement. | ☐ Rarement. |

Quand ils communiquent entre eux

- | | |
|---|---|
| - L'Arabe. | - Le Français. |
| ☐ Souvent. | ☐ Souvent. |
| ☐ Occasionnellement. | ☐ Occasionnellement. |
| ☐ Rarement. | ☐ Rarement. |

Pour les langues parlées en familles, il s'agit d'évaluer la fréquence d'utilisation des deux langues entre enfant-parents, l'enfant et ses frères et sœurs ainsi qu'entre parents. Cela permet aussi d'évaluer le temps d'exposition de l'enfant avant 6 ans. Ainsi, cette section permet de calculer le score global d'utilisation pour chacune des langues.

La troisième section contient 2 questions. Elle a pour but de connaître la position des parents bilingues vis-à-vis du bilinguisme précoce. Cette section interroge les participants, en utilisant un ensemble de réponses proposées

Section -03-

9. Etes-vous d'accord ou pas d'accord ?
« Il est important que mes enfants apprennent à bien parler le Français à l'âge précoce ».

☐ Entièrement d'accord .	☐ Oui et non.
☐ Totalement en désaccord.	☐ Sans opinion.

10. Dans le cas où vous seriez d'accord, quelle en est la raison ?

☐ Par obligation familiale (il y a des membres de la famille qui parlent seulement le français).

☐ Parce qu'il est important de parler au moins deux langues.

☐ Pour découvrir d'autres cultures et avoir un esprit ouvert.

☐ D'autres raisons (préciser).....

☐ Sans opinion.

La quatrième et la dernière section contient 3 questions ouvertes, leurs réponses peuvent être riches et diverses, et donc avoir un aspect plus qualitatif.

Section -04-

11. Avez-vous constaté des inconvénients au bilinguisme précoce ?

☐ Oui. ☐ Non.

Si oui, lesquels ?.....

.....

.....

12. Selon vous, quel est le plus grand avantage du bilinguisme précoce ?

.....

.....

13. Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents d'enfants bilingues ?

.....

.....

Le questionnaire a été soumis à un pré-test, qui correspond à la phase fondamentale, dont le but était de vérifier si les questions étaient bien comprises, et si elles atteignaient les objectifs de notre enquête. Nous avons fait passer le pré-test à cinq familles bilingues pour évaluer la clarté et la précision des termes utilisés, les questions posées, la forme et l'ordre des questions, l'efficacité de la mise en page, pour éliminer toutes les questions ambiguës ou refusées, finalement, les résultats n'ont pas apporté des remarques nécessitant certaines corrections et clarifications.

1.3. Questionnaire parental

Le questionnaire prévu pour les parents des enfants bilingues cherche à déterminer les pratiques langagières des enfants ainsi que des parents (telles que le choix des langues dans les différentes situations de communication), et aussi à comprendre le profil linguistique des familles bilingues et leurs représentations du bilinguisme précoce. Dans une moindre mesure, comprendre le milieu langagier dans lequel grandissent les enfants bilingues.

Bien entendu, notre étude actuelle va au-delà de ces attentes puisqu'elle cherche à (in)valider notre hypothèse de départ. Cependant, l'objectif de n'importe quel questionnaire est d'avoir des informations auprès d'un échantillon bien déterminé.

1.4. Instrument de passation et mode d'administration

Pour l'administration de notre questionnaire, nous avons choisi un mode d'auto-administration, dans lequel nous avons envoyé le formulaire aux répondants pour le remplir. En effet, il y a plusieurs façons pour distribuer ce dernier (face-à-face, par poste, par téléphone, par internet, etc.). Vu les difficultés et obstacles que nous avons rencontrés tout au long de notre étude, la réalisation et la passation de ce questionnaire se sont faites à distance via internet (mail et réseaux sociaux). Nous avons trouvé que c'est un support moderne, interactif et très économique pour diffuser efficacement notre enquête par questionnaire.

2. Logiciel et procédure d'analyse

Avant de faire l'analyse des résultats, nous avons fait un traitement de données pour vérifier si les réponses des interrogés sont bien ordonnées par rapport aux questions et aux critères choisis. Et aussi pour tester la représentativité de l'échantillon. Ensuite, nous avons utilisé une opération de codification (c'est le fait de lier un chiffre à une réponse donnée), nous l'avons utilisée afin de traiter et analyser numériquement les informations obtenues. La codification des réponses diffère selon le type de question (fermée, ouverte ou mi- ouverte).

Il est nécessaire de choisir certaines caractéristiques de la population enquêtée, pour opérer les traitements importants, (exemple : le sexe, l'âge, la spécialité, ...). Et pour analyser les données.

3. Analyse descriptive et interprétation des résultats

Notre enquête a été effectuée auprès de 36 familles bilingues. Après avoir recueilli les données, vérifié la codification, terminé la saisie et le traitement informatique, nous allons présenter les résultats de questionnaire extrapolé, décortiquer scrupuleusement ses items, et tenter d'expliquer les données recueillies. Pour en tirer des conclusions utiles.

✓ **Question N°01:** Classement des sujets participants selon le sexe.

Les personnes interrogées sont classées comme suit :

Tableau N°4: Répartition des sujets participants selon le sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentage
• Homme	17	47.22 %
• Femme	19	52.78 %
Total	36	100 %

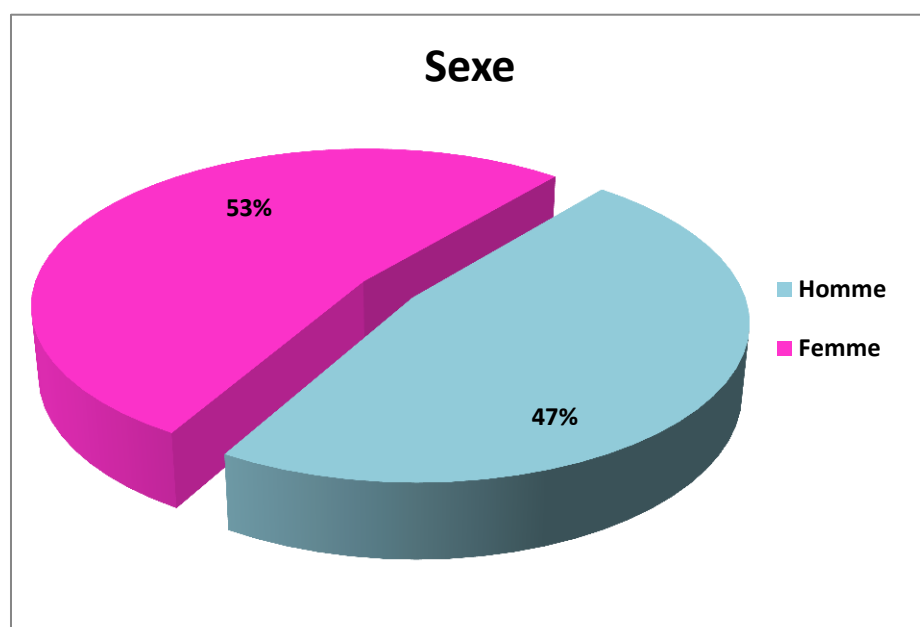


Figure N°15 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

Nous constatons que les femmes sont légèrement plus représentées que les hommes dans notre enquête. Ce pourcentage (53%) peut s'expliquer par le fait que les femmes sont souvent plus investies dans l'éducation des enfants et, de ce fait, elles se sentent plus portées à répondre à ce type de questionnaire.

✓ **Question N°02:** Classement selon l'âge.

Les personnes interrogées sont réparties selon leur âge comme suit :

Tableau N°5: Représentation de la répartition selon l'âge.

Age	Effectifs	Pourcentages
✓ De 40 à 60 ans	23	63.89 %
✓ Plus de 60ans	13	36.11 %
Total	36	100 %

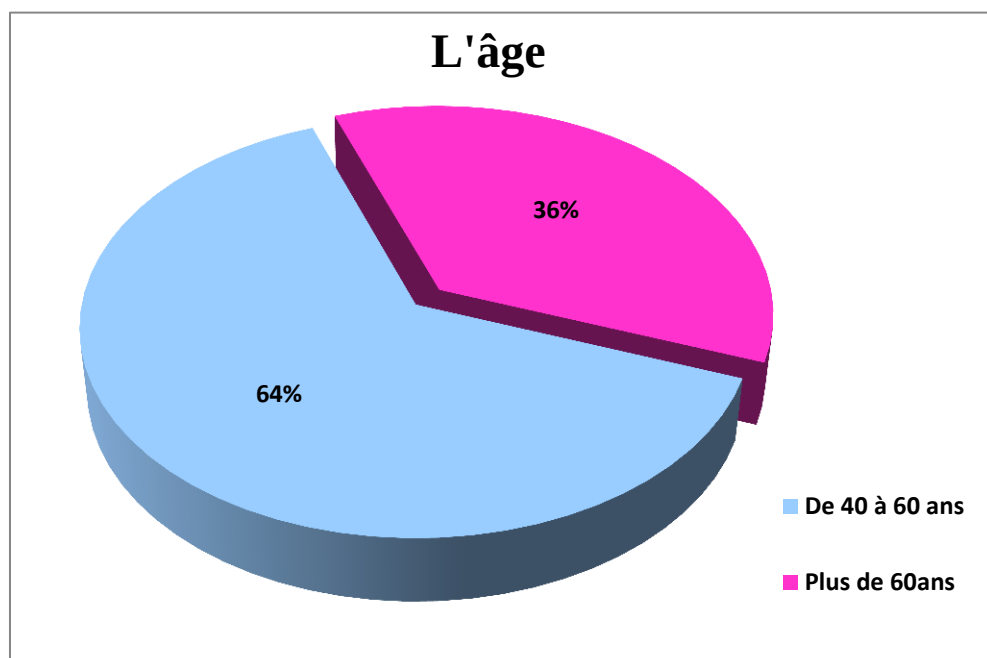


Figure N°16 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

Nous constatons que notre population interrogées est constituées de 23 sujets âgés entre 40 et 60 ans (soit : 64%) contre 13 sujets (soit : 36%) dont l'âge se situe à plus de 60ans. Pour la première fourchette d'âge (de 40 à 60 ans), qui représente un pourcentage important, correspond à une génération majoritairement expérimentée. Ce qui nous pousse à croire que la génération de la deuxième fourchette, est encore plus expérimentée en ce qui concerne le bilinguisme de leurs propres enfants. Nous pouvons en déduire qu'il s'agit de personnes adultes, assez expérimentées pour nous parler de leurs propres expériences.

✓ **Question N°03:** Quel est votre lieu de résidence ?

Ici, nos interrogés sont classés selon leur lieu de résidence comme suit :

Tableau N°6: Représentation de la répartition selon le Lieu de résidence

Lieu de résidence	Effectifs	Pourcentages
✓ En Algérie	27	75 %
✓ Ailleurs	9	25 %
Total	36	100 %

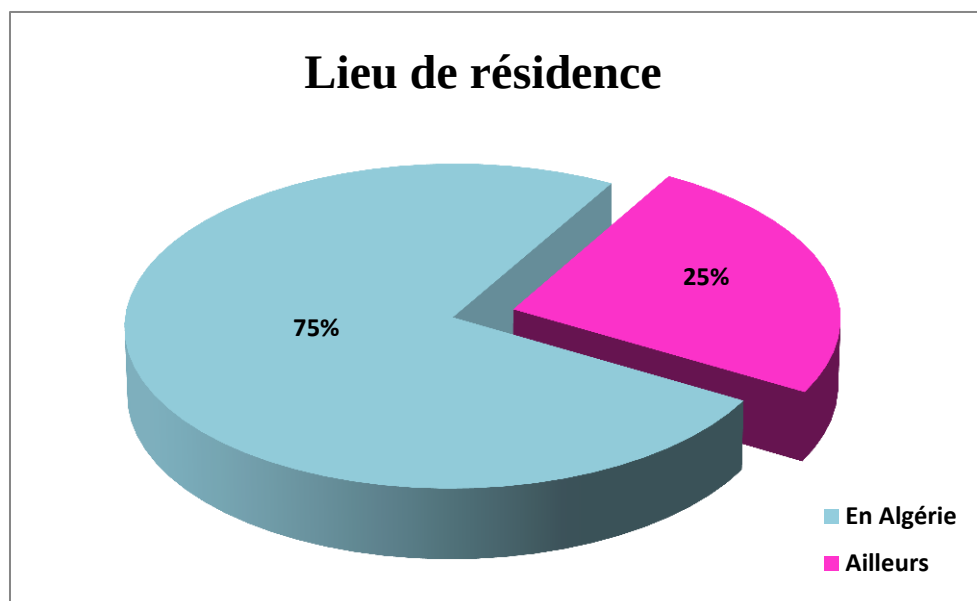


Figure N°17 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

Nous pouvons clairement observer, que 75% de notre population est installé en Algérie, tandis que le reste de notre population (25%) vit en France. Ce qui va sûrement enrichir notre étude, car le bilinguisme précoce d'un enfant vivant en Algérie n'est pas du tout le même avec un enfant Algérien en France, ce qui va sûrement impacter l'avis des parents.

✓ **Question N°04:** Quel est votre niveau d'instruction ?

La classification de nos interrogés selon leur niveau d'instruction comme suit :

Tableau N°7: Représentation de la répartition selon le Niveau d'instruction

Niveau d'instruction	Effectifs	Pourcentages
Univercitaire	26	72.22 %
Terminal	3	8.33 %
Collège	4	11.11 %
Primaire	3	8.33 %
Total	36	100 %

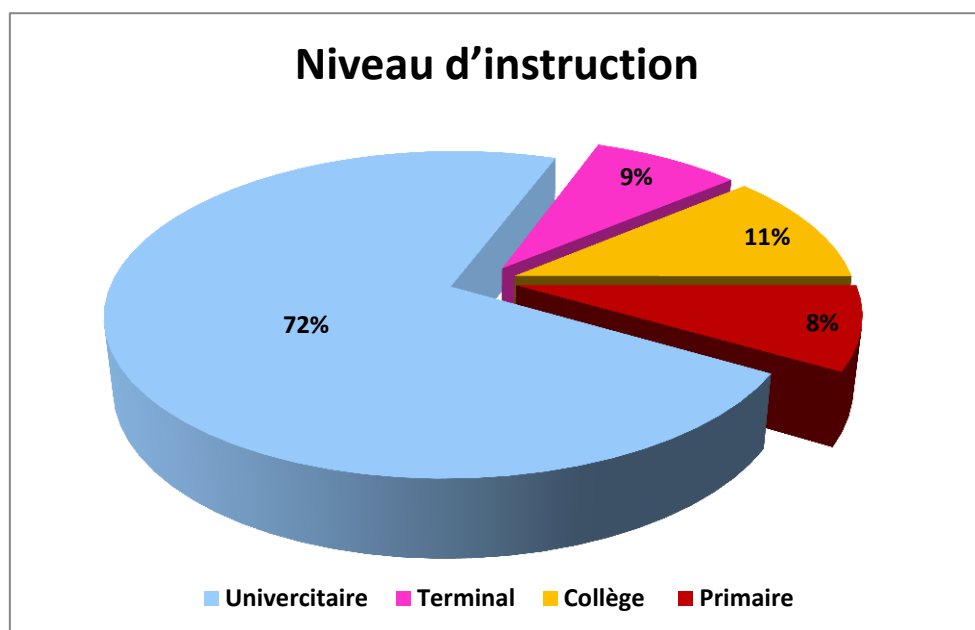


Figure N°18: Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

La lecture de graphique nous indique que :

- 72% de notre population représente la catégorie des personnes diplômées qui ont poursuivi des études supérieures à l'université (des médecins, des ingénieurs, des enseignants, des administrateurs, etc.)
- Le reste des trois niveaux scolaires sont très amortissant par rapport au niveau universitaire. Nous remarquons que 9 % de notre population ont poursuivi jusqu'en terminale. 11% jusqu'au collège, et finalement 8% jusqu'au primaire.

Nous pouvons dire que la grande majorité de notre population interrogée (soit 72%) représente les intellectuels de la société (la catégorie la plus instruite).

✓ **Question N°05:** Dans quelle langue avez-vous fait vos études ?

Tableau N°8: Représentation de la répartition selon la langue des études.

La (les) langue (s) des études	Arabe	Français	Les Deux	les effectifs de chaque cycle
Primaire	15	13	8	36
Collège	14	13	6	33
Secondaire	10	12	7	29
Univercité	4	20	2	26

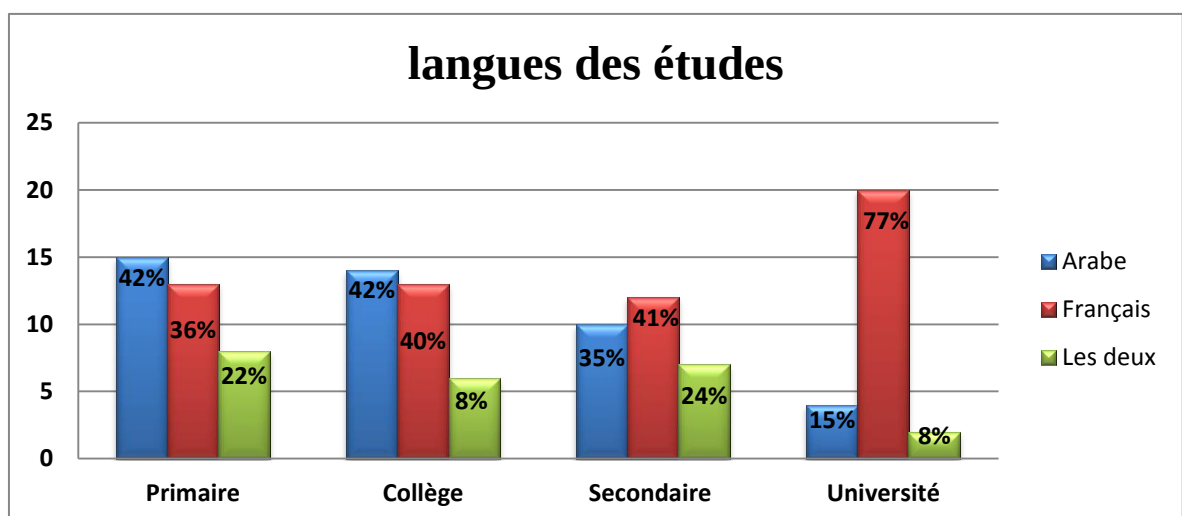


Figure N°19 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

En voyant cet histogramme nous constatons les 04 cycles d'étude.

- **Au primaire**, les 36 personnes interrogées ont tous accompli ce stade, 42% d'entre eux (soit 15 personnes) ont fait leurs études en Arabe, tandis que 36% en Français et le reste de notre échantillon (22%) a été instruit dans des écoles bilingues.
- **Au collège**, le nombre des personnes interrogées a décliné jusqu'à 33 personnes (les résultats de la question précédente expliquent cette diminution). Cependant, 42% d'entre eux ont continué leurs études en arabe. En revanche, nous remarquons une légère augmentation pour la poursuite des études en français (40%), ainsi qu'une régression en termes d'études bilingues (8%).
- **Au Secondaire**, le nombre des personnes interrogées se dégrade jusqu'à 29 personnes. A ce stade le Français prend le dessus avec 41%. Ensuite, l'arabe est classé en deuxième lieu avec 35% et l'éducation bilingue augmente avec 24%.
- **Finalement à l'université**, le nombre des personnes interrogées, qui ont un niveau universitaire, arrive jusqu'à 26 personnes. A ce stade, ce qui capte l'attention est l'accroissement étonnant de la présence de la langue française (77%). Nous constatons aussi une réduction remarquable en ce qui concerne la langue arabe, et l'éducation bilingue.

C'est l'un des facteurs favorisant l'apparition du bilinguisme au sein de la famille.

Nous pouvons expliquer la coexistence de l'arabe classique et de français, dans le système éducatif Algérien, d'abord par des raisons religieuses, car l'Arabe est la langue du sacré ; elle est indissociable du Coran et de l'islam est donc obligatoirement enseignée surtout au primaire et au collège. Tandis que la langue française a été omniprésente dans les échanges quotidiens, surtout à l'époque (les années 80) il suffit de marcher le long des rues pour se rendre compte de l'enracinement de cette langue. Sans oublier de préciser que la langue française a été ubiquiste dans les institutions (comme les universités, les lycées, les instituts, etc.) pour l'enseignement des matières techniques (comme : la physique, la chimie, les maths, les sciences de la santé et la biologie...).

✓ **Question N°06:** combien d'enfant avez-vous ?

Les réponses de cette question ont été variées d'une famille à une autre. D'un seul enfant, jusqu'à 06 enfants. Cette question va nous servir pour recueillir les prochaines informations.

✓ **Question N° 07** : Quelle langue utilisez-vous? au travail et en famille.

Cette question contient deux items. Nous les présentons comme suit :

Tableau N°9: Représentation de la (les) langue (s) la plus utilisée (s) au travail.

Langue (s) au travail	Effectifs	Pourcentages
L'Arabe	5	13.89 %
Le Français	12	33.33 %
Les deux	19	52.78 %

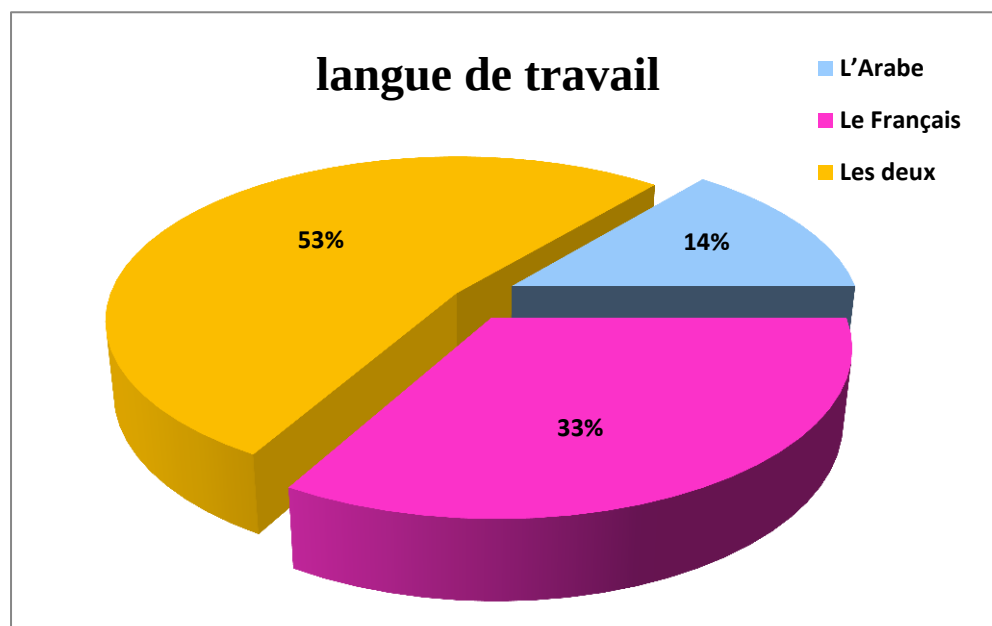


Figure N°20: Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

Cette illustration nous révèle que 53% de notre échantillon communiquent au travail en utilisant les deux langues pour des raisons professionnelles, 33% communiquent seulement en français et 14% seulement en arabe.

En famille :

Tableau N°10: Représentation de la langue la plus utilisée en famille (interaction parents-enfants)

Langue en famille		Avec votre conjoint		Avec vos enfants	
		Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
L'Arabe	Souvent	29	80.56 %	27	75 %
	Occasionnellement	6	16.67 %	6	16.67 %
	Rarement	1	2.78 %	3	8.33 %
Le Français	Souvent	20	55.55 %	24	66.66%
	Occasionnellement	12	33.33%	11	30.55%
	Rarement	4	11.11 %	1	2.77 %

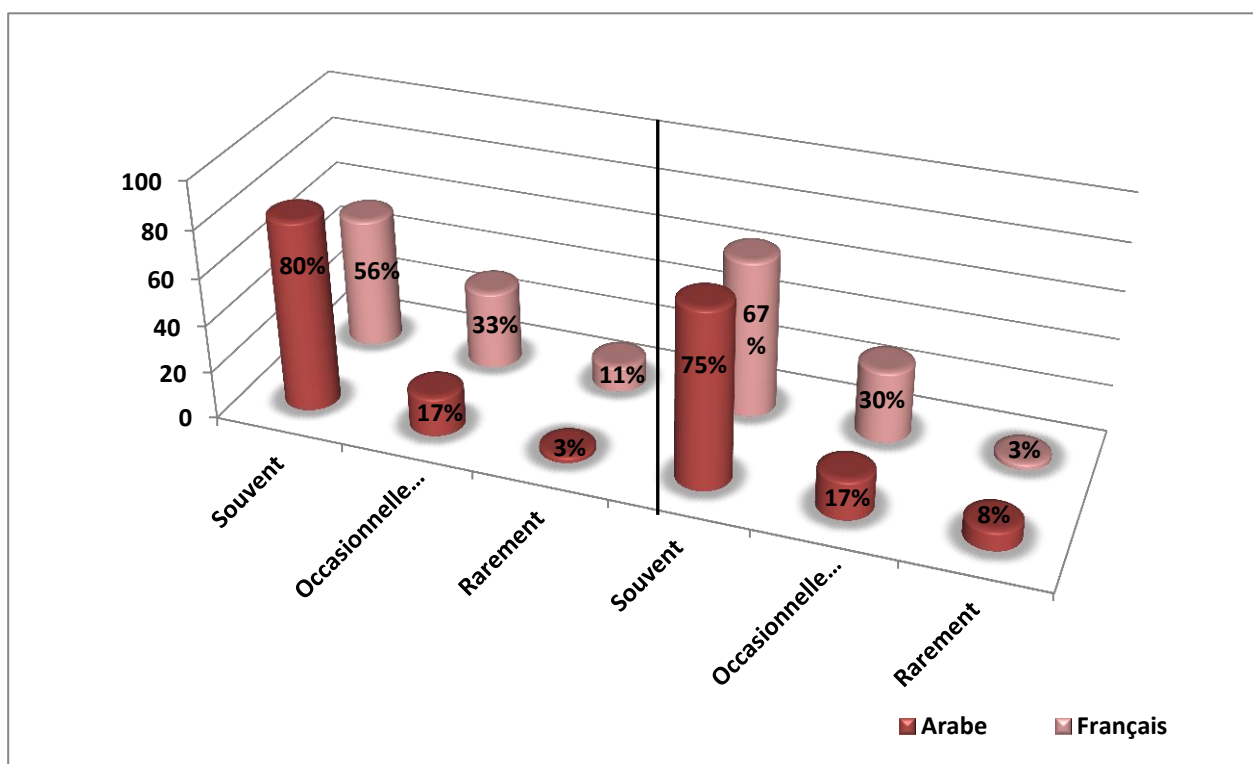


Figure N°21 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

Nous constatons que cette illustration contient deux volets :

- **La langue la plus utilisée avec leur conjoint :** les résultats obtenus de cet item montrent que la grande majorité de notre population de référence (soit 80%) utilise *souvent l'arabe dialectal* dans leurs échanges quotidiens avec leur conjoint. Alors que 17% l'utilise occasionnellement et 3% rarement. La même population affirme qu'elle utilise aussi le français dans les échanges quotidiens mais pas avec la même fréquence. Nous remarquons donc que 56% des personnes interrogées utilisent *souvent le français*, 33% l'utilise occasionnellement et 11% rarement.
- **La langue la plus utilisée avec leurs enfants :** 75% des parents d'enfants bilingues affirment qu'ils parlent *souvent l'arabe* avec leurs enfants. 17% d'entre eux ont répondu qu'ils l'utilisent occasionnellement et 8% rarement. Tandis que 67% parlent souvent (quotidiennement) le français avec leurs enfants, 30% le parlent occasionnellement et 3% rarement.

Les résultats obtenus confirment que notre échantillon est bilingue par excellence. En effet, les parents qui ont fait des études en français, qui ont travaillé dans un milieu où on parle français, et qui parlent dans leurs foyers en français ont beaucoup plus la chance d'avoir des enfants bilingues (précoces).

Nous constatons que la langue arabe est majoritairement parlée à la maison par rapport à la langue française, nous pensons que cela revient aux critères suivants :

- Le lieu de résidence (75% de notre population habitent en Algérie) bien évidemment l'arabe dialectal représente la langue sociétale.
- La religion, on ne peut pas ignorer la relation entre l'arabisation et l'islam.
- L'arabe dialectal fait partie de l'identité personnelle et culturelle des Algériens (on trouve que même les familles Algériennes qui habitent en France sont motivées pour transmettre cette langue à leurs enfants).

Remarque: Il y a des enquêtés qui utilisent souvent les deux langues tandis que d'autres ont un bilinguisme dominant, ils utilisent souvent une langue au dépend de l'autre (ils parlent occasionnellement/rarement la langue la moins maîtrisée).

- ✓ **Question N°08:** Quelle langue utilisent vos enfants? Quand ils s'adressent à vous, et quand ils communiquent entre eux.

Tableau N°11 : Représentation de la langue la plus utilisée en famille (interaction enfants- parents)

Langue		Quand ils s'adressent à vous		Quand ils communiquent entre eux	
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
L'Arabe	Souvent	26	72.22 %	26	72.22 %
	Occasionnellement	6	16.67 %	1	2.78 %
	Rarement	4	11.11 %	6	16.67 %
Le Français	Souvent	21	58.33 %	15	41.66%
	Occasionnellement	16	38.88 %	16	44.44 %
	Rarement	1	2.77%	2	5.55%

- Nous devons mentionner qu'il y a trois familles qui ont un enfant unique, et donc dans le 2^{ème} item nous trouvons seulement 33 familles (l'absence de 8.33% de notre population).

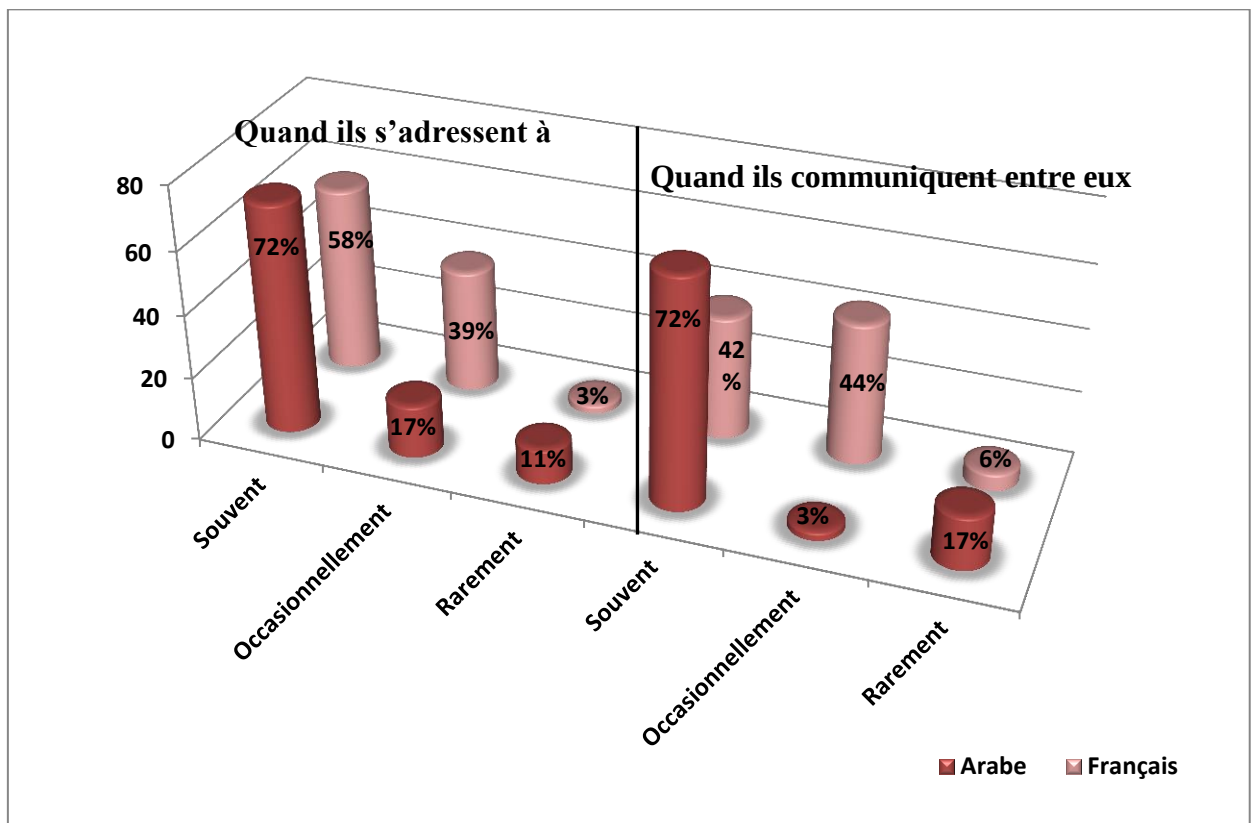


Figure N°22 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

Cette question contient deux items principaux :

- **Dans le 1^{er}**, nous constatons que 72% de notre échantillon affirme que leurs enfants bilingues font souvent appel à la langue arabe quand ils s'adressent à eux, 17% d'entre eux affirment que leurs enfants parlent occasionnellement cette langue, et 11% rarement. Cependant que 58% des parents interrogés révèlent que leurs enfants recourent souvent à la langue française dans leurs échanges, 39% parlent occasionnellement cette langue, et 3% rarement.
- **Dans le 2^{ème}** item, nous observons que 72% des enfants de notre population de référence se servent souvent de l'Arabe dialectal en communiquant entre eux (frères et sœurs). Ensuite, seulement 3% l'utilisent occasionnellement et 17% rarement. Alors que 42% de notre échantillon avancent que leurs enfants utilisent souvent le français quand ils communiquent entre eux, 44% l'emploient occasionnellement et 6% rarement.

- Nous constatons que même si le français est omniprésent dans les familles bilingues (dans les échanges quotidiens) il vient en second lieu. Nous interprétons ce constat comme suit :
 - La possibilité d'avoir un bilinguisme dominant, ou un bilinguisme passif.
 - Pour ceux qui vivent ailleurs (en France), ils ont un bilinguisme exogène (l'absence de l'arabe dialectal dans la communauté française) et donc ils souffrent d'un bilinguisme soustractif.

✓ **Question N°09:** Etes-vous d'accord ou pas d'accord?

« Il est important que mes enfants apprennent à bien parler le Français à l'âge précoce ».

Tableau N°12: Répartition des opinions des parents autour de l'importance du bilinguisme précoce.

Opinions	Effectifs	Pourcentages
Entièrement d'accord	30	83.33%
Totalement en désaccord	3	8.33%
Oui et non	1	2.77 %
Sans opinion	2	5.55%

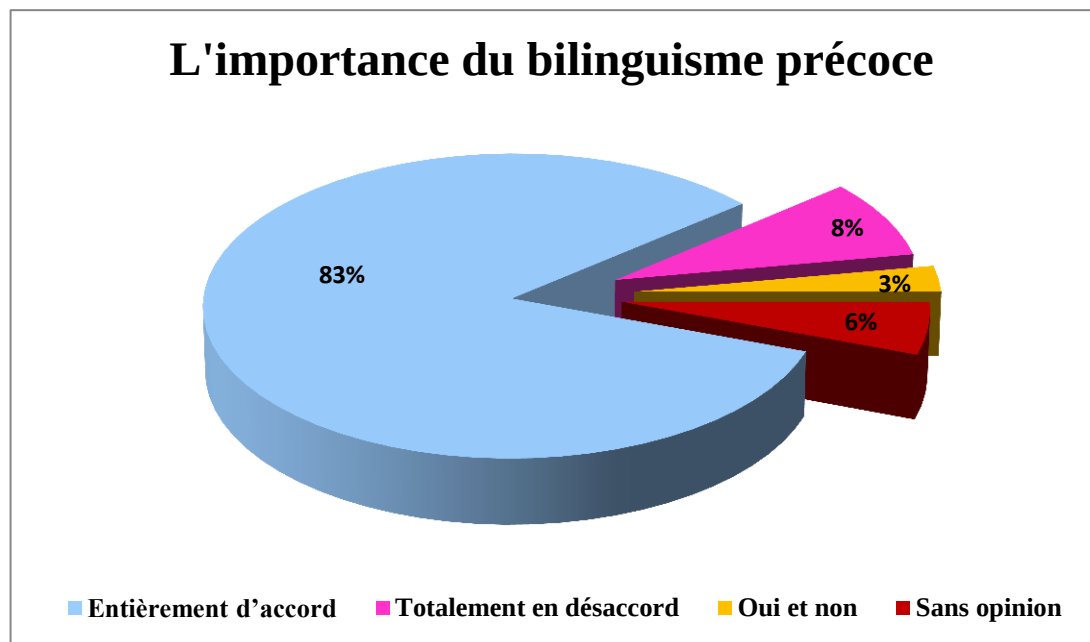


Figure N°23 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :**Les résultats obtenus nous indiquent que :**

- Quatre-vingt-trois pour cent (83%) de notre population pensent qu'il est important d'apprendre le français à l'âge précoce. Cependant, 8% sont totalement en désaccord, ils n'accordent aucune importance à l'apprentissage précoce des langues.
 - 3% ont répondu avec oui et non et les 6% restants n'ont pas d'opinion.
- Les interprétations de ces résultats vont être abordées dans les prochaines questions.
- ✓ **Question N°10:** Dans le cas où vous seriez d'accord, quelle en est la raison?

Nous avons trouvé que 83% de notre population de référence est entièrement d'accord avec la citation de la question N°9. Nous précisons que 90% d'entre eux ont coché plus d'une réponse (c'était une question à choix multiple), c'est-à-dire la plupart des parents interrogés ont plus d'une raison pour défendre le choix du bilinguisme précoce.

Cinq personnes interrogées (soit 14%) n'ont pas répondu à cette question (ils sont totalement en désaccord avec la citation).

Tableau N°13: Répartition des réponses des parents interrogés sur les raisons d'importance du bilinguisme précoce.

Raisons	Nombre de réponses	Pourcentages
Par obligation familiale	5	16.66%
Parce qu'il est important de parler au moins deux langues	24	80%
Pour découvrir d'autres cultures et avoir un esprit ouvert	26	86.66%
D'autres raisons	3	10%
Sans opinion	0	0%

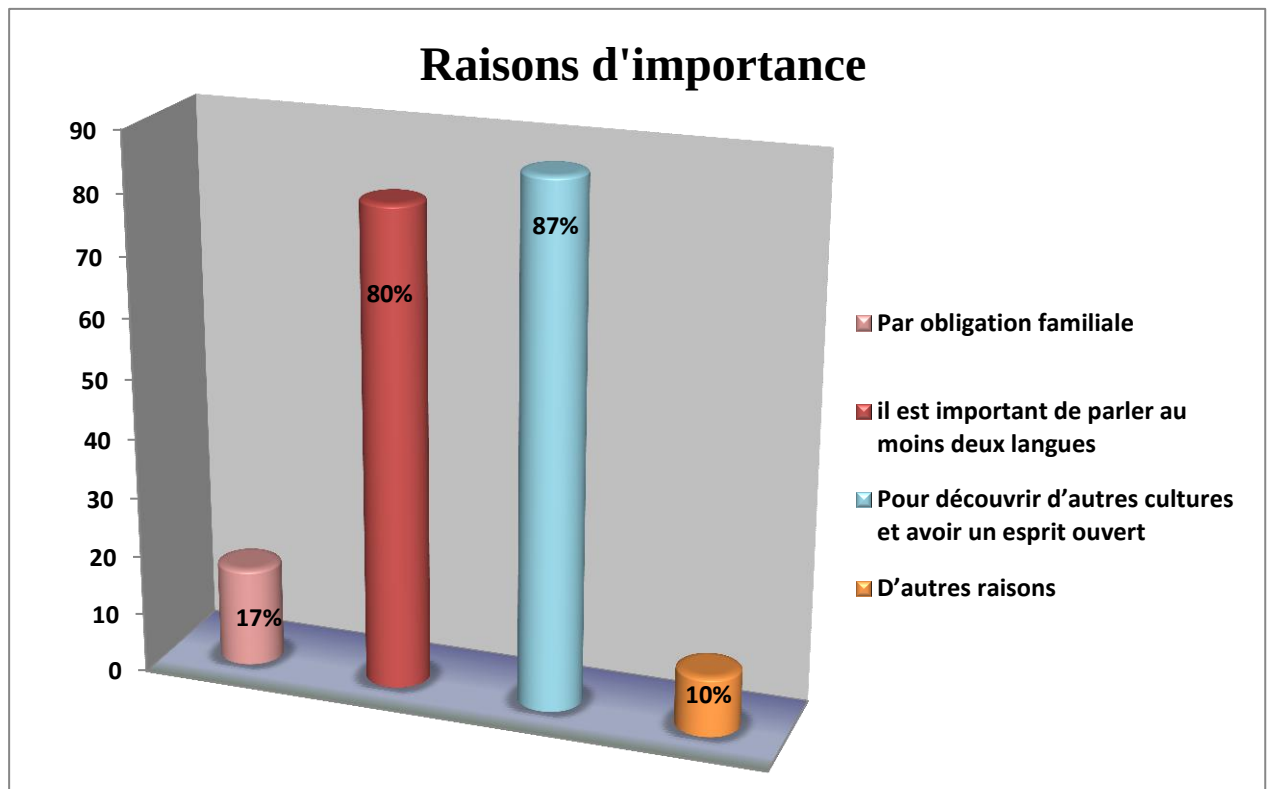


Figure N°24: Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

Le tableau ci-dessus met en évidence le choix de réponse des parents interrogés, concernant les raisons qui augmentent, selon eux, l'importance du bilinguisme précoce. Ce graphique nous montre que la plupart des parents interrogés ont insisté principalement sur deux raisons :

- Premièrement, pour découvrir d'autres cultures et avoir un esprit ouvert.
- Deuxièmement, parce qu'il est important de parler au moins deux langues.

Ensuite, une minorité (de cinq personnes) s'intéresse au bilinguisme précoce par obligation. Et finalement, trois parents ont précisé d'autres raisons comme : «*pour faciliter l'immersion de l'enfant dans l'apprentissage d'autres langues étrangères* », «*pour faire des études à l'étranger* », «*le français est la langue majoritaire* ».

Selon ces résultats, nous pouvons affirmer que le bilinguisme précoce (de notre échantillon) a été favorisé par un contexte purement familial, pour différentes raisons.

✓ **Question N°11:** Avez-vous constaté des inconvénients au bilinguisme précoce?

Tableau N°14: Représentation des inconvénients constatés par les parents.

Constat des inconvénients	Effectifs	Pourcentages
Oui	4	11.11 %
Non	32	88.89%

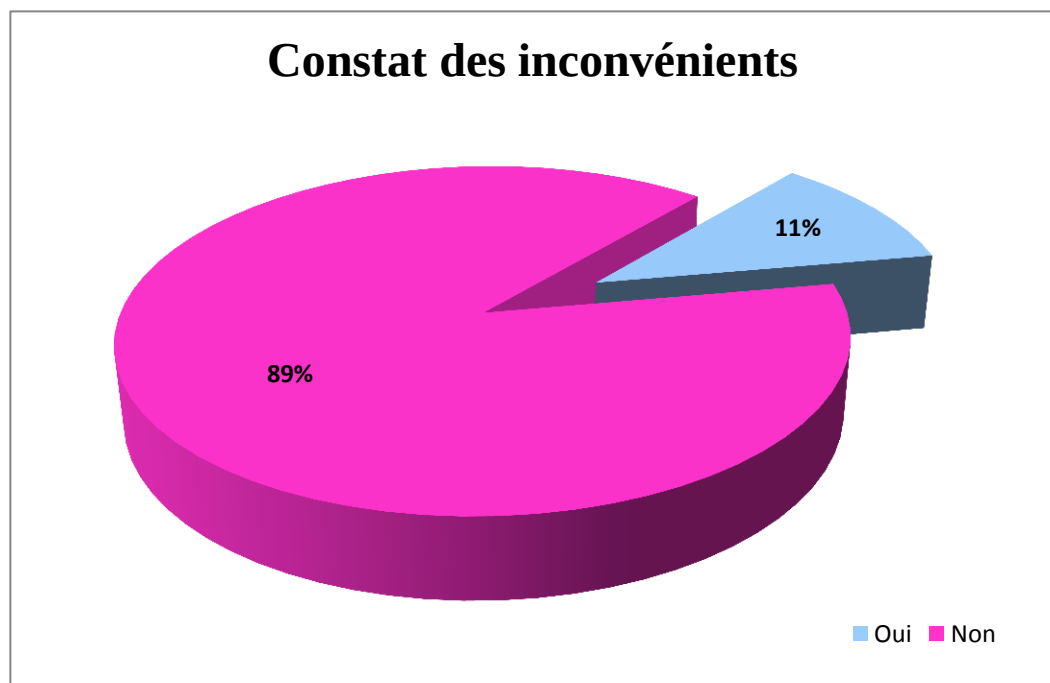


Figure.25 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

Peu de parents d'enfants bilingues (11% soit 4 sujets) ont constaté des inconvénients au bilinguisme précoce, deux d'entre eux habitent en France, et deux en Algérie. Nous présentons leurs arguments :

- *En apprenant le français précocement, je me suis aperçue qu'ils avaient du mal à apprendre l'arabe classique à l'école...c'est pour cette raison que mes enfants ne parlent pas bien l'arabe.*
- *Si ce bilinguisme n'est pas maintenu correctement, l'enfant risque, soit de perdre avec le temps une de ces deux langues, soit de maîtriser une langue plus que l'autre.*

- *Le rejet par les autres enfants qui ne maîtrisent pas la langue française.*
- *Sortir du concept traditionnel et original, et donc avoir des interférences culturelles et langagières.*

Nous remarquons que ces inconvénients sont plutôt dus à la situation psychosociale dans laquelle les enfants bilingues ont grandi. Les situations de bilinguisme soustractif peuvent aussi entraîner des effets négatifs aux niveaux linguistique, affectif et cognitif, et peuvent mener à la perte de la langue maternelle, et à la perte d'identité culturelle. Ce qui est très rare.

✓ **Question N°12:** Selon vous, quel est le plus grand avantage du bilinguisme précoce?

Pour faciliter l'analyse de cette question ouverte, nous avons créé d'abord, des catégories (selon des différents thèmes) pour les principales réponses. Puis, nous avons attribué à chaque catégorie un code, ce qui nous a facilité l'analyse quantifiable.

Nous avons constaté qu'il y avait :

- Plusieurs thèmes (avantages) dans chaque réponse.
- Plusieurs thèmes qui se répètent dans plusieurs formulaires.

Nous pouvons classer les réponses récurrentes de nos interrogés comme suit :

Tableau N°15: Représentation des plus grands avantages du bilinguisme précoce.

Avantages	Nombre de répétition de chaque avantage	Pourcentages
La communication	14	21.87%
La culture	11	17.18 %
La maîtrise des deux langues	10	15.62 %
L'ouverture d'esprit	14	21.87%
La souplesse intellectuelle	12	18.75 %
La carrière professionnelle	3	4.68%

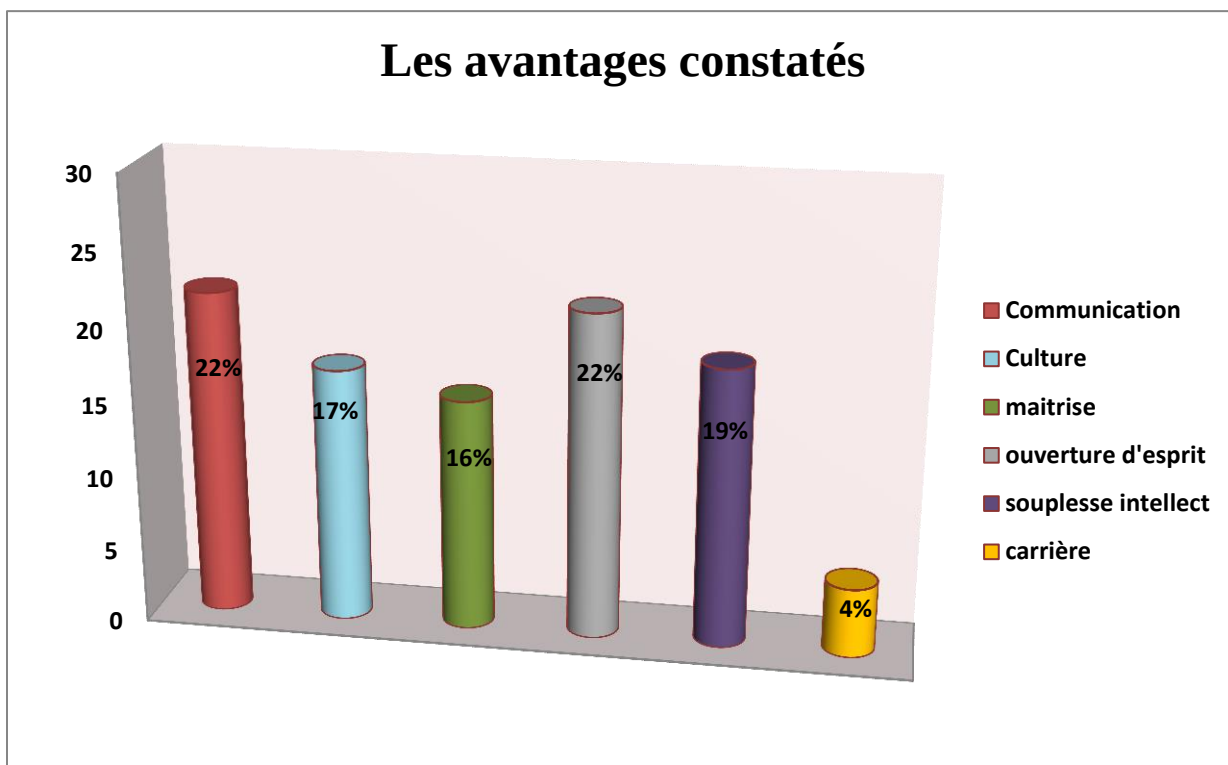


Figure N°26 : Représentation des résultats du tableau ci-dessus.

Commentaire :

L'observation de cet histogramme nous permet de dire qu'il existe, selon les parents, plusieurs avantages constatés au bilinguisme précoce (voir le tableau ci-dessus).

➤ *Le potentiel communicatif*

D'ailleurs l'être humain est par nature un être communicant, à l'aide de n'importe quelle langue. Et en ajoutant une autre langue au répertoire d'un individu (surtout si nous parlons d'un bilinguisme précoce), nous lui fournissons un outil de communication et de pensée supplémentaire et les deux langues deviennent donc complémentaires. Les parents interrogés ont insisté sur cette compétence qui a été largement constatées chez leurs propres enfants.

➤ *Le potentiel culturel*

Assimiler une langue c'est donc s'approprier une culture des traditions, des croyances, des attitudes, ainsi qu'une autre façon d'appréhender les événements de la vie, ce qui va participer à la construction de l'identité profonde de l'individu. En effet, beaucoup d'études, qui ont été présentées dans la partie théorique, ont confirmé cette idée. Par la suite notre étude la confirme aussi.

➤ *Le potentiel langagier*

Cet avantage a été cité par 10 parents (soit 16%). D'ailleurs, être bilingue c'est avoir la faculté de s'exprimer aisément dans les deux langues. Et parce que ce n'est pas donné à tous les enfants du monde de maîtriser précocement deux langues, cela constitue un vrai avantage selon nos interrogés.

➤ *L'ouverture d'esprit*

38.88% (soit 14 parents) ont aussi insisté sur ce point. Pour eux le bilinguisme précoce représente un enrichissement de la personnalité, et il offre une grande ouverture d'esprit à leurs enfants.

➤ *Souplesse intellectuelle*

Nous avons vu précédemment que les recherches sur l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant ont révélé que le bilinguisme mène souvent au renforcement du cortex frontal. Les parents interrogés ont précisé que la plasticité du cerveau de leurs petits enfants, facilite l'apprentissage d'autres langues. Ils ont aussi affirmé que le bilinguisme précoce rend leurs enfants encore créatifs, intelligents et attentifs lors de la résolution des problèmes.

➤ *Avenir et carrière professionnelle*

Peu de parents (soit 4%) qui ont évoqué des avantages à long terme comme les études supérieures, le travail et le voyage à l'étranger, etc.

Ce que nous pourrions inférer de l'analyse de ces résultats, c'est que l'expérience bilingue influence de manière positive le développement général de l'enfant, que se soit cognitif, communicatif ou culturel.

✓ **Question N°13:** Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents d'enfants bilingues?

Nous pouvons classer et résumer les conseils et résultats obtenus comme suit :

- *Il faut favoriser l'apprentissage des langues étrangères dès la petite enfance.*
- *Il faut pratiquer sans cesse les deux langues avec leurs enfants.*
- *Il faudra qu'ils communiquent avec eux en alternant les deux langues pour qu'ils ne ressentent pas que l'une est supérieure à l'autre.*

- *N'hésitez pas à enrichir vos enfants avec le bilinguisme précoce*
- *Ouvrez la porte à vos enfants pour connaître de nouvelles cultures à travers le bilinguisme précoce.*
- *Commencez l'apprentissage le plutôt possible, encouragez-les, et laissez-les s'exprimer librement dans les deux langues, et surtout trouvez pour eux une motivation.*
- *Basez surtout sur la langue majoritaire (celle de la société).*
- *Laissez regarder autant de dessins animés qu'ils veulent en changeant à chaque fois l'une des deux langues.*
- *N'ayez pas peur de cette expérience ! et soyez naturel et à l'aise avec vos enfants lors des discussions à table (en alternant les deux langues).*
- *Utilisez les multimédias, qui sont au même temps ludiques et bénéfiques.*
- *Il ne faut surtout pas perdre la langue maternelle, tout en essayant d'apprendre une seconde langue.*
- *Ne pas hésiter à pousser votre enfant à apprivoiser une autre langue, profiter de la plasticité du cerveau de votre enfant pour assimiler deux langues à la fois.*
- *Le bilinguisme précoce est une porte vers un avenir radieux pour votre enfant, ne la ratez pas.*

Conclusion

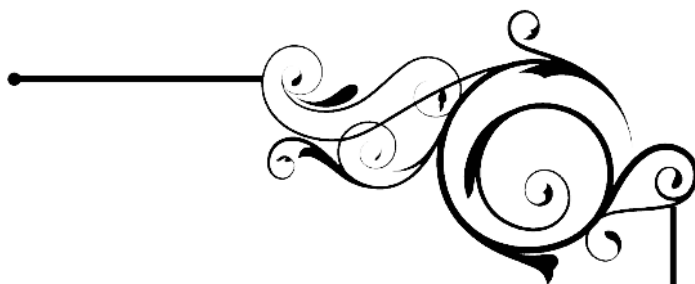
Pour aboutir aux objectifs de notre recherche, l'élaboration d'un questionnaire nous a permis de nous approcher d'un grand nombre de familles bilingues. Les buts principaux de ce questionnaire ont été de :

- Repérer la représentation des parents vis-à-vis du bilinguisme précoce et aussi pour recueillir les facteurs favorisant l'apparition de ce dernier.
- Collecter des informations, utiles et fiables concernant l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif d'une manière objective.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons synthétiser les résultats en exposant les points suivant :

- Le bilinguisme précoce est favorisé par un contexte familial. Les enfants de ces familles interrogées se retrouvent dans un contexte d'immersion, c'est-à-dire un contexte où la langue est utilisée de façon intensive.
- L'expérience bilingue influence de manière positive le développement général de l'enfant, que ce soit cognitif, communicatif ou culturel.
- Certains font partie de la classe dominante d'une société, tandis que d'autres ne le sont pas, certains appartiennent à un groupe social majoritaire, d'autre à un groupe minoritaire, ce qui va impliquer des problèmes psychosociaux (comme les statuts des langues). Nous signalons que lorsque les conditions du développement de la bilingualité sont favorables, de nombreux enfants deviennent bilingues, même si une des deux langues a un statut minoré.
- Les inconvénients sont plutôt dus à la situation psychosociale dans laquelle les enfants bilingues ont grandi. Les situations de bilinguisme soustractif peuvent aussi entraîner des effets négatifs aux niveaux linguistique, affectif et cognitif, et peuvent mener à la perte de la langue maternelle, et à la perte d'identité culturelle.
- La fréquence d'utilisation et le choix d'une langue précise est guidé par les besoins de la communication et d'échanges, ainsi que par la situation linguistique majoritaire de la société.
- Le bilinguisme donne accès à plus d'information ; il permet d'exprimer la même chose de différentes manières ; il ouvre un accès direct à une autre culture et donc à une autre manière d'interpréter le monde.

- cette étude montre bien que le bilinguisme (simultané ou consécutif) est un facteur bénéfique au développement des capacités de comparaison et d'analyse de l'enfant.
- Les résultats ont prouvé que le bilinguisme, loin d'être un obstacle au développement mental de l'enfant, apportait un enrichissement des compétences cognitives et mentales.



Chapitre VI

Enquête par

Entretien



« L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas »¹.

Introduction au chapitre

Nous avons mené notre recherche, d'abord, en ayant recours à un questionnaire. L'utilisation de cet instrument de mesure nous s'avère importante, car grâce à lui, nous avons pu dresser des tableaux descriptifs des comportements linguistiques de la population étudiée et recueillir des données de manière systématique. Cependant, nous sommes conscients des problèmes que le questionnaire implique tels que la formulation et la pertinence des questions, et la compréhension de celles-ci. De plus, comme Gravel (1980) l'affirme « *la validité des réponses peut être mise en doute* », car les répondants peuvent être influencés ou bien la personne concernée n'est pas celle qui a rempli le questionnaire. En tenant compte de ces limitations importantes, nous avons essayé de formuler les questions d'une manière claire, nette, précise et de façon à ne pas influencer le choix des réponses des participants. Les données obtenues permettent de connaître le degré d'usage des deux langues (l'Arabe et le Français).

Dans le but d'expliquer les résultats quantitatifs déjà recueillis, ainsi que d'apporter d'autres informations sur ce sujet, nous voulons mener une enquête qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs. D'ailleurs, l'entretien se différencie du questionnaire proprement dit. En effet, le contact direct (visuel et/ou verbal) ainsi que notre fiable directivité sont de nature à encourager l'interviewé à construire sa pensée. Ce n'est donc pas un interrogatoire mais bien un procédé qui permet de recueillir le témoignage verbal. Ces entretiens ont pour but de cerner un aspect plus qualitatif de notre étude.

¹. Jean Jacques Rousseau (1761).

1. L'entretien

1.1. Un outil performant et perfectible

L'entretien est défini comme un procédé d'investigation scientifique qui utilise un processus de communication pour recueillir des informations en rapport avec le but fixé. Par le biais de cette méthode de recherche et d'investigation, nous cherchons à obtenir des informations sur les attitudes, les comportements, les représentations d'un ou de plusieurs individus. A propos de cette méthode Quivy (2011) signale qu'elle permet « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences* ».

1.2. Les types d'entretien

Il existe trois types d'entretien. En général, c'est la thématique de recherche qui détermine le type d'entretien :

- *L'entretien directif* consiste en une série de questions ouvertes ou fermées demandant des réponses courtes, où l'enquêteur réalise très peu de relance.
- *L'entretien semi-directif* correspond à une série de questions ouvertes, préalablement établie par un guide d'entretien. Dans ce cas c'est à l'enquêté de construire sa pensée autour de l'objet de recherche. Le chercheur le guide afin qu'il ne sorte pas de l'objet d'étude.
- *L'entretien non directif* se réalise à partir d'un thème général, et sert à comprendre l'individu dans sa singularité et dans son histoire. On laisse parler la personne enquêtée comme elle le désire.

2. L'entretien semi-directif

Nous avons choisi, à cette fin, de mener des entretiens semi-directifs auprès de trois interviewés. Cette méthode d'enquête nous permet de rester ouverts à la multiplicité des réponses possibles et aux éventuels apports d'informations complémentaires de la part des personnes interviewées. L'entretien semi-directif comporte 3 phases, la préparation d'un guide d'entretien, la réalisation de l'entretien, la retranscription de l'entretien.

2.1. Le guide d'entretien

D'abord, le guide d'entretien est un support pour nous aider en tant qu'interviewers, un pense-bête qui répertorie les thèmes qui devront être abordés au cours de la discussion. Il peut revêtir une forme plus ou moins détaillée, de quelques grands thèmes à une série de questions et d'informations. Il a pour rôle de nous donner des précisions sur l'objet d'étude. Les entretiens individuels et semi-directifs permettent à nos interrogés une libre expression

Les questions de l'entretien se sont préparées donc avant sa mise en place, c'est-à-dire, avant d'aller sur le terrain, nous avons élaboré une série de questions qui va nous servir de guide tout au long de l'entretien. En plus, ces questions peuvent évoluer au cours de la discussion selon les réponses données, mais le guide d'entretien permettra de poser à tous les participants les mêmes questions de bases, complétées par différentes annotations au fil de la discussion. Nous concevons le guide non pas comme un outil de planification de l'échange avec les interviewés, mais comme un aide-mémoire dont la fonction première est de nous rassurer pour réduire le risque de panique. Voici donc notre guide d'entretien :

Tableau N°16 : Représentation de notre guide d'entretien sous forme d'un tableau.

Thèmes	Objectifs	Questions autour de
1. Profil du sujet	✓ Pour mieux connaître les participants.	• Prénom, lieu de naissance, l'âge, niveau de scolarité, profession, etc. • Combien de langues parlez-vous, précocement et tardivement ?
2. Langues parlées et conditions d'acquisition	✓ Connaitre les expériences linguistiques vécues et accumulées, depuis la naissance.	• Lieu et mode d'acquisition (quand, avec qui, dans quel cadre, condition d'apprentissage...). • Le déroulement de la vie quotidienne avec ces langues (comment est vécue la présence de ces 2 langues), en précisant la langue la plus parlée.

3. Bilinguisme précoce / identités	✓ Identifier le bilinguisme précoce ainsi que les caractéristiques qui l'entourent.	• Les langues dans lesquelles, avec lesquelles, vous vous sentez plus à l'aise en terme de compétence, d'aisance, de facilité à vous exprimer. Ça revient à quoi ? • Quelle est la langue du rêve, de la colère, de la réflexion et de la plaisanterie ?
4. Impact du bilinguisme précoce	✓ Déterminer l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif.	• D'après votre propre expérience, le bilinguisme constitue-t-il un frein ou un atout pour le développement du petit enfant ? • Que vous a apporté l'initiation précoce du bilinguisme ?

Notre échantillonnage va nous parler de son propre histoire avec les langues, précisément de son expérience avec le bilinguisme précoce. Autrement dit il va nous faire une biographie langagière¹.

2.2. Population de référence

Nous avons choisi de sélectionner trois sujets (une femme et deux hommes) qui ont déjà vécu l'expérience du bilinguisme précoce (simultané/consécutif). Nous avons recruté les trois participants bilingues par le biais de nos entourages respectifs, pour nous assurer de la qualité de la maîtrise des deux langues (l'arabe et le français). Nous avons choisi exprès une catégorie jeune (de 25 à 40ans) parce que cet échantillonnage est capable de répondre à nos interrogations de manière claire, précise et pertinente, et bien sûr mieux que les petits enfants.

¹ . **Biographie langagière d'une personne** : est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier. Donc ce sont les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire.

2.3. Retranscription graphique

Nous essayons le maximum de respecter ces règles d'or lors de la transcription orthographique :

- ne jamais corriger ce qu'on entend pour le rendre plus « acceptable ».
- ne pas inventer de nouvelles formes écrites pour simuler la prononciation orale.
- transcrire littéralement ce que nous entendons et non pas ce que nous croyons entendre.
- La notion de phrase n'a pas de sens à l'oral. Donc nous distinguons simplement les énoncés qui correspondent à une prise de parole ininterrompue du locuteur. Du fait du chevauchement des interlocuteurs, il est difficile de donner une définition claire de la notion d'énoncé, appelée dans ce cas-là tours de parole (speech turn).
- Pour ce qui est des conventions de transcription des conversations, nous nous basons sur plusieurs modèles : à savoir celui de Robert VION (1992).

Le tableau ci-dessous résume les conventions de transcription et les symboles retenus dans le cadre de notre recherche.

Tableau N°17 : Tableau récapitulatif des conventions de transcription.

Conventions de transcription	
/	rupture de l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
\	interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	pause très brève, brève, moyenne
20	Tour de parole numéroté
&	enchaînement rapide de paroles
oui: bon::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
N:::on	le nombre de : est proportionnel à l'allongement
<alors/allons>	hésitation à transcrire l'une ou l'autre forme
< ----- ?>	séquence inaudible ou incompréhensible

X, xx, xxx,	mot inaudible d'une, deux ou trois secondes
((souples))	Souples
((silence))	Silence
((rires))	Rires
((bruit))	bruits survenus lors des échanges verbaux
! - ?	points marquant l'exclamation et l'interrogation
/lup /	transcription phonétique
** ____ **	Erreur corrigée
Euh / aa / eh / Emm	Des interjections

3. L'inopiné de notre enquête

Toute recherche scientifique sur terrain présente des difficultés qu'il faut surmonter pour pouvoir continuer. Et la difficulté majeure qui mérite d'être soulignée ici est relative à la situation actuelle du monde entier, qui a été bouleversée par la pandémie -covid19-.

Cette situation nous a paralysés pendant plusieurs mois à cause du confinement. Nous nous sommes retrouvés dans l'incapacité et l'impossibilité de finaliser notre enquête dans telles circonstances et surtout avec un temps limité pour achever notre mémoire.

Et même si nous n'avons pas pu terminer cette enquête qualitative, nous souhaitons la compléter dans un proche avenir que ce soit dans un cadre institutionnel ou tout simplement pour satisfaire notre désir de savoir encore plus dans ce domaine.

4. Apports et limites de notre étude

Nous nous focalisons sur les apports et les limites de notre étude, en soulignant d'abord les contraintes auxquelles nous avons été confrontés à différentes étapes de notre recherche, puis nous développons les intérêts que présente notre travail

4.1. Limites

Avant d'aller vers la conclusion générale, nous aimerions souligner les principales difficultés rencontrées.

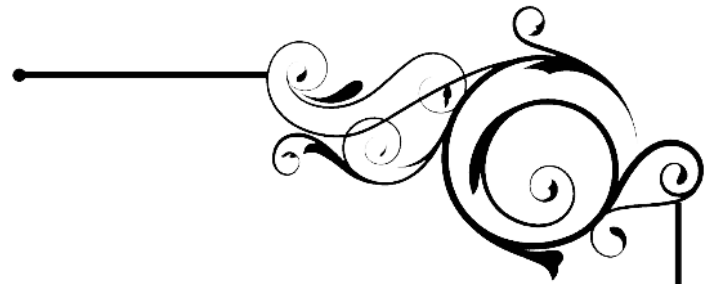
- La pandémie (covid19) qui nous a bloqués physiquement et psychologiquement.
- A cause de cette crise sanitaire, nous avons dû faire face à la fermeture des portes d'accueils de nos interviewés qui ont eu peur de cette pandémie.
- La pression et la limite du temps après le déconfinement.
- Enfin, le fait d'être sur terrain nous a permis de nous rendre compte que la réalité est plus complexe que la théorie que nous exposons.

4.2. Apports

L'élaboration de ce mémoire nous a permis de nous intéresser de manière approfondie à la cohabitation de deux langues et cultures ainsi qu'à ses répercussions chez le jeune enfant. Nous nous sommes également centrées sur les facteurs, qui peuvent entraîner les différents types du bilinguisme, tels que la compétence dans les deux langues, l'organisation cognitive de la langue, le contexte d'acquisition, le statut des langues dans le pays du bilingue, l'âge d'acquisition de l'enfant (ou de l'adulte) et l'appartenance culturelle.

A travers la rédaction de ce mémoire, nous tenions à souligner la richesse potentielle d'être bilingue mais également la complexité et les interrogations que révèle ce statut dans le domaine de la psycholinguistique.

Nous pouvons dire à présent que parler deux langues précocement est une richesse. Partout dans le monde, des psychologues, des linguistes et des spécialistes de l'imagerie cérébrale découvrent les avantages de parler précocement deux langues et scrutent les transformations que cette pratique opère sur ce que l'on appelle maintenant le «cerveau bilingue».



Conclusion

générale



«Le bilinguisme est un apprentissage de la différence, du respect de la culture de l'autre et de la tolérance, de la décentration et de l'ouverture sur le monde.»¹

Ce mémoire avait pour ambition d'étudier l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif, et aussi de répondre à une interrogation principale. Il se propose d'évaluer dans quelle mesure le bilinguisme précoce influence le développement cognitif des jeunes enfants. Autrement dit ; quel est l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif ?

Pour pouvoir étudier un phénomène multifactoriel comme le bilinguisme précoce, il a fallu dans un premier temps :

- Définir la notion du bilinguisme, comprendre ses caractéristiques inhérentes, et déterminer les facteurs pertinents qui peuvent entraîner les différents types du bilinguisme.
- Clarifier les processus d'acquisition et du développement du langage chez l'enfant bilingue. Ainsi que son développement cognitif.

Pour aboutir à une meilleure compréhension de l'objet d'étude de notre recherche, nous nous sommes basés sur une démarche hypothético-déductive, et dans le but de nous offrir une meilleure mise en œuvre, nous avons employé une méthode mixte, qui fait appel aux enquêtes qualitative et quantitative dans une seule étude.

Nous avons vu qu'aucun enfant ne grandit en vase clos, son acquisition, ainsi que son développement des langues subissent notamment l'influence de son milieu familial. De ce fait, nous avons estimé que les parents d'enfants bilingues peuvent constituer de précieux informateurs sur le développement langagier et intellectuel de leurs enfants, en raison de leur familiarité et de la fréquence de leur présence.

¹. GEIGER-JAILLET A., 2005. *Le bilinguisme pour grandir, naître bilingue ou le devenir à l'école*. Paris : L'Harmattan. 252p. collection espaces discursifs.

Les résultats de notre étude, en restant tout à fait modestes, rejoignent les conclusions des différentes études empiriques, sur les conséquences du bilinguisme précoce. En particulier ils nous permettent de dire, qu'à l'heure actuelle, il est permis de considérer que le bilinguisme ne conduit pas à un retard chez l'enfant, et qu'au contraire, il conduit à des avantages cognitifs de différentes natures.

Nos résultats sont en grande partie cohérents avec notre hypothèse initiale, en raison d'absence des inconvénients marquants. Voici les avantages confirmés :

- Les enfants qui apprennent précocement une deuxième langue ont une meilleure sensibilité communicative.
- Ils acquièrent une pensée créative plus dense et une meilleure concentration intellectuelle.
- Ils sont davantage doués dans leur vie sociale pour résoudre les problèmes.
- Leur appétit linguistique est renforcé en général très tôt, ce qui facilite l'apprentissage des autres langues.
- Ils ont des représentations plus riches du monde, des capacités de comparaison, d'analyse, et de catégorisation plus importantes.
- Ils ont un potentiel culturel riche, et une large ouverture d'esprit.
- Nos résultats ont prouvé que le bilinguisme, loin d'être un obstacle au développement mental de l'enfant, apportait un enrichissement des compétences cognitives et mentales.

Les données de notre étude montrent que le bilinguisme pendant l'enfance est une expérience importante qui a le pouvoir d'influencer la trajectoire et l'efficacité du développement des enfants. Ces influences ne se limitent pas au domaine linguistique, mais elles s'étendent aux habiletés cognitives non verbales. Le résultat le plus prévalent dans notre étude, est que le bilinguisme constitue une force positive qui améliore le développement cognitif et langagier.

Ce que nous pourrions inférer de l'analyse des études précédentes, c'est que l'expérience bilingue influence de manière positive le fonctionnement cognitif. Avant l'âge de 5 ou 6 ans, la plasticité du cerveau facilite l'apprentissage d'une autre langue, après, la tâche peut devenir plus ardue. L'idéal est lorsque l'enfant se retrouve dans un contexte d'immersion, c'est-à-dire un contexte où la langue est utilisée de façon intensive. De nombreux aspects de la pratique

bilingue restent encore à explorer, notamment en termes d'acquisition simultanée des langues et de développement des systèmes linguistiques chez l'enfant.

Etant donné la complexité du phénomène du bilinguisme précoce, il est clair que la présente étude n'ait répondu qu'à un nombre limité de question, plusieurs autres demeurent en suspens, ce qui pourrait faire en sorte que l'étude du bilinguisme connaisse plusieurs avancées au cours des prochaines années.

Bibliographie

Les ouvrages :

A

- ABDELILAH-BAUER Barbara, 2008. *Le défi des enfants bilingues, Grandir et vivre avec plusieurs langues*. Paris : La Découverte. 207 p.

B

- BAKER C., 1996, *Foundations of bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BERNSTEIN, B. 1975. *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de Minuit. 437p.
- BERNSTEIN, B., 1975. *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- BLOOMFIELD L., 1933 (1958). *Language*, New York-London, Allen & Unwin.

C

- CARON J., 2016. *Précis de la psycholinguistique*. PUF. 267p. Quadrige Manuels.
- COMBLAIN A., RONDAL J.-A. (2001). *Apprendre les langues: où, quand, comment?* Bruxelles : Editions Mardaga. 136p.
- CRESWELL J. W., 2015. *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- CRESWELL J.W. & Plano Clark, V.L., 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.

D

- DALGALIAN Gilbert, 2000. *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : Harmattan. 170p.
- DE BOYSSON BARDIES, B. 2010. *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Odile Jacob. 298p (1ère éd. : 1996).
- DELDIME Roger, VERMEULEN Sonia, 1997. *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck. 234 p.
- DEPREZ, C., 1999. *Les enfants bilingues: langues et familles*. Saint Cloud : CREDIF.
- DORTIER, J.-F., 2001. *Le langage. Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences humaines.
- DUBOIS Jean et al. , 2007. *Grand dictionnaire linguistique & sciences du langage*. Paris : LAROUSSE. 516 p.

G

- GENESSE F, & NICOLADIS E. 2006. Bilingual first language acquisition. In Hoff, E., & Shatz, M., *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell. p. 324-342.
- GOMBERT Jean-Emile. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France. 322p.
- GROSJEAN François et al. , 2003. Le bilinguisme, aujourd'hui et demain. Paris : coédition CTNERHI – GERS. 201 p.
- GROSJEAN François, 2015. Parler plusieurs langues. Paris : Albin Michel. 223 p.
- GROSSMANN Francis, PAVEAU Marie-Anne, GERARD Petit, 2005. Didactique du lexique : langue, cognition, discours. Grenoble : Ellug. 282 p.

H

- HAGEGE C., 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob
- HAMERS, J., & BLANC, M. 1983. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeurs. 498p.
- HELOT Christine, 2007. Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris : L'harmattan. 285 p.

L

- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue* (3^{ème} éd). Bern : Peter Lang.
- MACKEY William Francis, SIGUAN Miguel, Bureau international d'éducation, 1986. *Éducation et bilinguisme*. Paris : Lausanne : Delachaux & Niestlé.

M

- MACKEY, W. F., 1976. *Bilinguisme et contact des langues. Initiation à la linguistique : Problèmes et méthodes*. Paris : Éditions Klincksieck.
- MAROUZEAU J., 1961. *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris.
- MEHLER. J., 1969. *Introduction. psycholinguistique et grammaire générative*. sous la direction de Jacques Mehler. Didier/ Larousse. pp. 3-15

N

- NADER-GROSBOIS Nathalie, 2006. Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Bruxelles : De Boeck. 512 p.

- Niklas-Salminen, A., (2011). Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois. Aix-en-Provence : PU de Provence. 202p. langues et écritures.

P

- PERREGAUX, C. 1994. *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern ; New York : Peter Lang. 399P.
- PICHON Edouard, 1936. Le Développement psychique de l'enfant et de l'adolescent. Nouveau monde. 269p.

S

- SEBAA R., 2002. L'Algérie et la langue française ; l'altérité partagée. Oran : Dar el Gharb.
- SLAMA-CAZACU Tatiana, 1972. La psycholinguistique. Paris : Klincksieck. 299 p

T

- TALEB-IBRAHIMI, Kh., 1994. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : Dar El Hikma.
- TITONE Renzo, 1972. Le bilinguisme précoce. Rome : Charles Dessart. 450 p.

V

- VYGOTSKI, L., 1997 [1934]. *Pensée et langage*. Paris : Éditions La Disputé.

W

- WEINREICH, U., 1953. *Languages in contact*. Findings and problems, Mouton, The Hague.

Les thèses et les mémoires :

A

- AGERON, Ch-R., 1968. *Les Algériens musulmans et la France 1871-1919* T. 1, vol 2, Paris, PUF. P 319.
 - ALI-BENCHERIF Mohammed Zakaria, 2009. *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés* : UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD : sciences du langage – sociolinguistique-.
-

B

- BAILLEUL Oksana, 2017. *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans*. Linguistique. Normandie Université : Université de Rouen Normandie : sciences du langage.
 - BARTHET Anaïs, 2011. *L'enfant bilingue présentant des troubles d'acquisition du langage : pistes de réflexion pour la clinique orthophonique* : Université Lille 2 : Institut d'orthophonie Gabriel DECROIX.
 - BEN-ZEEV Sandra, 1977. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, vol.48, N°3, p. 1009–1018.
 - BOUBAKOUR Samira, 2011. Etudier le français ... quelle histoire. *Le Français en Afrique –revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique*. N°23, 2008.
-

D

- DABENE, L. (dir.), (1981), *Langues et Migrations*, Grenoble, Publications de l'université de Grenoble III.
- DANA-GORDON Clémence, 2013. *Bilinguisme et fonctions exécutives: une approche développementale* : UNIVERSITE BORDEAUX SEGALEN : Sciences Cognitives et Ergonomie –science cognitives.
- DEFAMIE Arielle, BALSEN PANTIC Juliette, 2014. *Théorie de l'esprit et bilinguisme : avantages des bilingues dans les tâches affectives et cognitives ?* : Université PARIS VI PIERRE ET MARIE CURIE : Sciences cognitives.

- DEPREZ Christine, 1996. Les enfants bilingues : langues et familles. *Revue Européenne des Migrations internationales*, vol 12, n°1, 225-227.
- DJELLOULI Mohamed, 2018. *La chanson comme moyen de motivation pour l'amélioration des performances chez l'apprenant : cas de 1ère année moyenne (CEM Ameer Moussa) -Approche psycholinguistique-* : Université Dr Moulay Tahar de Saïda : Sciences du langage.

F

- FERGUSON, CH., 2000. Diglossia. In Li Wei, *The bilingualism reader*. Londres : Routledge, p. 58–73.

G

- GRESHAM, F. M., WATSON, T. S., SKINNER, C. H. (2001). « Functional behavioral assessment: Principes, procedures, and future direction ». *School Psychology Review*, 30/2, p. 156–172.
- GROSJEAN, F., 1982, *Life with two languages, an introduction to Bilingualism*, Harvard University, Cambridge, Mass.

H

- HAMEL Nawal, 2011. *Procédure et normes scientifiques de l'élaboration de questionnaire d'enquête : Cas des mémoires de magister de FLE : UNIVERSITE DE BISKRA : sciences du langage*.

K

- KOHL M., BEAUQUIER-MACCOTTA B., BOURGEOIS M., et al. , 2009. Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 51(2), p 577–595.
- KOLERS, P.A. & Paradis, M. (1980). Psychological and Linguistic Studies of Bilingualism. *Canadian Journal Psychology*, 34 (4), 287-303.
- KUTSUKI, A. (2006). Bilingual language acquisition. *Japanese Psychological Review*, 49, 158-174.

L

- LAMBERT, W. E., 1977. Effects of bilingualism on the individual, in HORNBLY, P. A., *Bilingualism: psychological, social and educational implications*, Academic press, New York, p. 15-27.
- Laurent, A. 2007. *Les effets du bilinguisme sur le développement métalinguistique : le cas des enfants bilingues français-occitan* : Université Jean Jaurès, Toulouse.
- LEBRUN Julie, MARTINEZ Eva, 2013. *Le bilinguisme précoce chez les enfants d'origine Maghrébine : influence du contexte sociolinguistique et des attitudes familiales sur l'acquisition du langage* : Université CLAUDE BERNARD Lyon1, orthophonie.
- LEFÈVRE Élodie, 2017. *Pratiques et conceptions de l'intercompréhension en classe de cycle 3 et 4 : de l'intuition à la didactisation : Étude de cas d'élèves bilingues français-occitan* : L'université Jean Jaurès, Toulouse : Sciences du langage.
- LENNEBERG, E. H., 1969. On explaining language. *Science*, 164/3880, p. 635–43.

Les articles publiés dans des revues :

M

- MAYER-CRITTENDEN Chantal, 2013. *Compétences linguistiques et cognitives des enfants bilingues en situation linguistique minoritaire* : Université Laurentienne : sciences
- NEX Flora, 2011. *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante : Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents* : Université de NANCY : Ecole d'orthophonie.

N

- NIKLAS-SALMINEN, A., (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- NINIO, A., SNOW, C. E., 1996. *Pragmatic development*. Boulder, Co. : Westview Press.
- NONAT Estelle, MAISONNEUVE Océane, 2014. *Protocole d'enrichissement lexical chez quatre enfants bilingues scolarisés en CP présentant des difficultés lexicales* : Université PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE : orthophonie.

O

- OCHS, E., SCHIEFFELIN, B., 2012. « The theory of language socialization ». In Duranti, A., Ochs, E., et Schieffelin, B., *The handbook of language socialization*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, pp. 1–21.
 - OSGOOD, C.E. & ERVIN, S. M., 1954. Second language learning and bilingualism. *Journal of personality and social psychology*, 58, p. 139–145.
-

P

- PAUL, E.; LAMBERT, W. E. 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs*, 76, p. 1-23.
 - PAULSTON, C. B., 1975. Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data, in Working papers on bilingualism 6, p. 368-401.
 - PEARSON, B., FERNANDEZ S. & Oller, K. 1993. Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120.
 - PIAGET, J. 1963. le langage et les opérations intellectuelles. In *problèmes de psycholinguistique*. Paris, presses Universitaires, 51-61.
 - PINTNER, R.; KELLER, R. 1922. Intelligence tests for foreign children. *Journal of educational psychology*, 13, p. 214-222.
-

R

- REZZOUG Dalila *et al*, 2007. Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, N° 158(3), p. 58–65.
-

S

- Saer, O. J. 1923. The effects of bilingualism on intelligence. *British journal of psychology*, 14, 25-28.
-

T

- THORNTON, R., TESAN, G., 2007. Categorical acquisition: Parameter-setting in universal grammar. *Biolinguistics*, 1, p. 49–98.
- TOMASELLO, M., 1999. The human adaptation for culture. *Annual review of anthropology*, 28/1, p. 509–529.
- TOMASELLO, M., 2000. « Do young children have adult syntactic competence?. *Cognition*, 74/3, p. 209–253.

- TRICOT.A., 1998. *Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. Revue de psychologie de l'éducation*.p. 37-67.
 - TRUDEAU N., & ZABLIT C. 2008. Le vocabulaire chez les enfants libanais arabophones, francophones et bilingues. *Glossa*, 103, 36-52.
-

V

- VARRO, G., GADET, F., 2006. Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguisme. *Langage et Société*, 116, p. 9–28.
-

W

- WATSON, J. B., 1913. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20/2, p. 158– 177.

Chapitre d'ouvrage :

B

- BASSANO, D. et coll., 2005. L'évaluation du développement lexical entre 1 et 4 ans : présentation du DLPE, GROSSMEN Francis., *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ellug. Chapitre 1 : l'acquisition précoce, p.51-62.
 - BIJELJAC-BABIC Ranka, 2000. Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In FAYOL M., KAIL M. *L'Acquisition du langage*. Paris : Edition PUF. tome 1 : *Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*, p. 169-192.
-

C

- CHALON-BLANC, A., 2011. *Piaget Constructivisme Intelligence : L'avenir d'une théorie*. Lille : Presses Universitaire Septentrion.
- CHOMSKY, N., 1968. Trois modèles de description du langage. In Gross, M., dir., *Langages. Les modèles en Linguistique* Paris: Éditions Didier-Larousse. 9, p. 51–76.
- CHOMSKY, N., 2007. Language and thought: Descartes and some reflections on venerable themes. In Brook, A., *The prehistory of cognitive science*, Londres: Palgrave MacMillan, p. 38–66.

D

- DE HOUWER, A. 1999. Les facteurs environnementaux au début du développement bilingue: le rôle des croyances et attitudes. In Extra, G. *Le Bilinguisme et migration*, Berlin : Mouton de Gruyter, 2^{ème} partie, chapitre 2, p. 75–96.

M

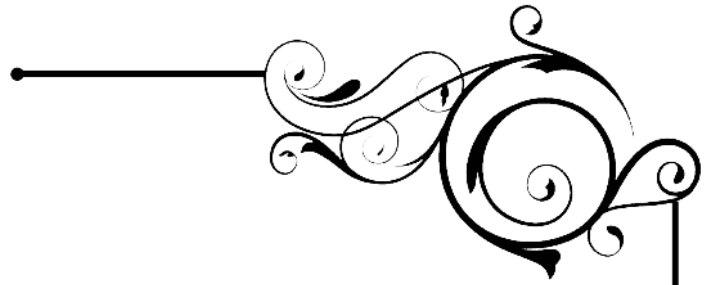
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

R

- ROYCOURT, D., 2001. Noam Chomsky : une théorie générative du langage. In Dortier, J.-F., *Le langage : nature, histoire et usage*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, pp. 29–33.

Sitographie

- Comment utiliser les méthodes mixtes en recherche. Disponible à l'adresse : <https://methodorecherche.com/comment-utiliser-methodes-mixtes/>. Consulté le 22-08-2020.
- Développement cognitif de l'enfant : les stades chez Jean Piaget. Disponible à l'adresse : <http://psy-enfant.fr/stade-developpement-jean-piaget/>. Consulté le 09-06-2020.
- Le langage de l'enfant : acquisition bilingue et alternance codique. Disponible à l'adresse : <https://books.openedition.org/psn/10663#text>. Consulté le 19-08-2020.
- Les grandes étapes du développement du langage chez l'enfant. Disponible à l'adresse : <https://paroledemamans.com/bebe-0-3-ans/eveil-et-developpement/les-grandes-etapes-du-developpement-du-langage-chez-l-enfant>. Consulté le 19-08-2020.
- Psycholinguistique. Disponible à l'adresse : <https://studylibfr.com/doc/1290627/psycholinguistique---pr%C3%A9sentation-qu-est>. Consulté le 20-06-2020.
- Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/linx/847?lang=fr>. Consulter le 18-08-2020.
- La démarche de recherche. Disponible à l'adresse <https://www.scriptor.fr/boite-ouils/formaliser/methodologie-du-memoire-de-recherche>. Consulté le 20-08-2020.



Annexes



Annexe N°1 : Questionnaire parental sur le bilinguisme précoce

Département de français -l'université de Laghouat-

Option : sciences du langage

La présente étude porte sur l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif. Étant donné que le succès de notre recherche dépend de votre disponibilité, nous sollicitons votre collaboration qui nous sera d'une grande utilité.

Nous tenons à vous assurer que tous les renseignements demeureront confidentiels et anonymes. Merci de votre collaboration.

Instructions : cochez la bonne réponse :

1. **Sexe :** ☐ Masculin. ☒ Féminin.
2. **Age :** ☐ De 40 à 60 ans. ☒ Plus de 60ans.
3. **Lieu de résidence :** ☒ En Algérie ☐ Ailleurs (préciser).....
4. **Niveau d'instruction :**
5. **Dans quelle langue avez-vous fait vos études ?**
 - A. Primaire : ☒ Arabe. ☐ Français.
 - B. Collège : ☒ Arabe. ☐ Français.
 - C. Secondaire : ☒ Arabe. ☒ Français.
 - D. Université : ☐ Arabe. ☒ Français.
 - E. Autres (préciser)
6. **Combien d'enfants avez-vous ?.....3.....**
7. **Quelle langue utilisez-vous ?**

Au travail :

- ☐ L'Arabe. ☐ Le Français. ☒ Les deux.

En famille :

- Avec votre conjoint

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - L'Arabe. ☒ Souvent. ☐ Occasionnellement. ☐ Rarement. | <ul style="list-style-type: none"> - Le Français. ☒ Souvent. ☐ Occasionnellement. ☐ Rarement. |
|---|---|

- Avec vos enfants

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - L'Arabe. ☒ Souvent. | <ul style="list-style-type: none"> - Le Français. ☒ Souvent. |
|--|--|

☐ Occasionnellement.☐ Rarement.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.**8. Quelle langue utilisent vos enfants ?**

- Quand ils s'adressent à vous :

- L'Arabe.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.

- Le Français.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.

- Quand ils communiquent entre eux :

- L'Arabe.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.

- Le Français.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.**9. Etes-vous d'accord ou pas d'accord ?**

« Il est important que mes enfants apprennent à bien parler le Français à l'âge précoce ».

☒ Entièrement d'accord.☐ Oui et non.☐ Totalelement en désaccord.☐ Sans opinion.**10. Dans le cas où vous seriez d'accord, quelle en est la raison ?**

☐ Par obligation familiale (il y a des membres de la famille qui parlent seulement le français).

☐ Parce qu'il est important de parler au moins deux langues.☒ Pour découvrir d'autres cultures et avoir un esprit ouvert.☐ D'autres raisons (préciser).....☐ Sans opinion.**11. Avez-vous constaté des inconvénients au bilinguisme précoce ?**☐ Oui.☒ Non.

Si oui, lesquels ?.....

12. Selon vous, quel est le plus grand avantage du bilinguisme précoce ?

Meilleure communication et plus d'opportunités...

13. Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents d'enfants bilingues ?

Les encourager à apprendre les 2 ou 3 langues qu'ils ont la chance d'apprendre dans leur pays.

Annexe N°2 : Questionnaire parental sur le bilinguisme précoce

*Département de français -l'université de Laghouat-
Option : sciences du langage*

La présente étude porte sur l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif. Étant donné que le succès de notre recherche dépend de votre disponibilité, nous sollicitons votre collaboration qui nous sera d'une grande utilité.

Nous tenons à vous assurer que tous les renseignements demeureront confidentiels et anonymes. Merci de votre collaboration.

Instructions : cochez la bonne réponse :

- 14. Sexe :** ☒ Masculin. ☐ Féminin.
- 15. Age :** ☐ De 40 à 60 ans. ☒ Plus de 60ans.
- 16. Lieu de résidence :** ☒ En Algérie ☐ Ailleurs (préciser).....
- 17. Niveau d'instruction :**Licence.....
- 18. Dans quelle langue avez-vous fait vos étude ?**
- F. Primaire : ☒ Arabe. ☒ Français.
- G. Collège : ☐ Arabe. ☒ Français.
- H. Secondaire : ☐ Arabe. ☒ Français.
- I. Université : ☐ Arabe. ☒ Français.
- J. Autres (préciser)
- 19. Combien d'enfants avez-vous ?.....3...**
- 20. Quelle langue utilisez-vous ?**
- Au travail :**
- ☒ L'Arabe. ☐ Le Français. ☐ Les deux.
- En famille :**
- Avec votre conjoint
- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - L'Arabe. ☒ Souvent. ☐ Occasionnellement. ☐ Rarement. | <ul style="list-style-type: none"> - Le Français. ☒ Souvent. ☐ Occasionnellement. ☐ Rarement. |
|---|---|
- Avec vos enfants
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - L'Arabe. ☒ Souvent. | <ul style="list-style-type: none"> - Le Français. ☒ Souvent. |
|--|--|

☐ Occasionnellement.

☐ Rarement.

☐ Occasionnellement.

☐ Rarement.

21. Quelle langue utilisent vos enfants ?

• Quand ils s'adressent à vous :

- L'Arabe.

☒ Souvent.

☐ Occasionnellement.

☐ Rarement.

- Le Français.

☒ Souvent.

☐ Occasionnellement.

☐ Rarement.

• Quand ils communiquent entre eux :

- L'Arabe.

☒ Souvent.

☐ Occasionnellement.

☐ Rarement.

- Le Français.

☒ Souvent.

☐ Occasionnellement.

☐ Rarement.

22. Etes-vous d'accord ou pas d'accord ?

« Il est important que mes enfants apprennent à bien parler le Français à l'âge précoce ».

☒ Entièrement d'accord.

☐ Totalelement en désaccord.

☐ Oui et non.

☐ Sans opinion.

23. Dans le cas où vous seriez d'accord, quelle en est la raison ?

☐ Par obligation familiale (il y a des membres de la famille qui parlent seulement le français).

☐ Parce qu'il est important de parler au moins deux langues.

☒ Pour découvrir d'autres cultures et avoir un esprit ouvert.

☐ D'autres raisons (préciser).....

☐ Sans opinion.

24. Avez-vous constaté des inconvénients au bilinguisme précoce ?

☐ Oui.

☒ Non.

Si oui, lesquels ?.....

25. Selon vous, quel est le plus grand avantage du bilinguisme précoce ?

D'offrir à l'enfant une ouverture sur d'autres cultures, le français étant primordial dans le monde professionnel, c'est aussi un atout dans sa future carrière

26. Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents d'enfants bilingues ?

Leur parler dès le plus jeune âge dans les 2 langues que vous voulez leur apprendre

Annexe N°3 : Questionnaire parental sur le bilinguisme précoce

Département de français -l'université de Laghouat-
Option : sciences du langage

La présente étude porte sur l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif. Étant donné que le succès de notre recherche dépend de votre disponibilité, nous sollicitons votre collaboration qui nous sera d'une grande utilité.

Nous tenons à vous assurer que tous les renseignements demeureront confidentiels et anonymes. Merci de votre collaboration.

Instructions : cochez la bonne réponse :

27. Sexe : ☐ Masculin. ☒ Féminin.
28. Age : ☒ De 40 à 60 ans. ☐ Plus de 60ans.
29. Lieu de résidence : ☒ En Algérie ☐ Ailleurs (préciser).....
30. Niveau d'instruction : **Universitaire**.....
31. Dans quelle langue avez-vous fait vos études ?
- K. Primaire : ☒ Arabe. ☐ Français.
- L. Collège : ☒ Arabe. ☐ Français.
- M. Secondaire : ☒ Arabe. ☐ Français.
- N. Université : ☐ Arabe. ☒ Français.
- O. Autres (préciser)
32. Combien d'enfants avez-vous ?.....**2**.....
33. Quelle langue utilisez-vous ?
- Au travail :**
- ☐ L'Arabe. ☐ Le Français. ☒ Les deux.
- En famille :**
- Avec votre conjoint
 - L'Arabe. ☒ Souvent. ☐ Occasionnellement. ☐ Rarement.
 - Le Français. ☒ Souvent. ☐ Occasionnellement. ☐ Rarement.
 - Avec vos enfants
 - L'Arabe. ☒ Souvent.
 - Le Français. ☒ Souvent.

☐ Occasionnellement.☐ Rarement.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.**34. Quelle langue utilisent vos enfants ?**

- Quand ils s'adressent à vous :

- L'Arabe.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.

- Le Français.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.

- Quand ils communiquent entre eux :

- L'Arabe.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.

- Le Français.

☐ Souvent.☐ Occasionnellement.☒ Rarement.**35. Etes-vous d'accord ou pas d'accord ?**

« Il est important que mes enfants apprennent à bien parler le Français à l'âge précoce ».

☐ Entièrement d'accord.☐ Totalelement en désaccord.☒ Oui et non.☐ Sans opinion.**36. Dans le cas où vous seriez d'accord, quelle en est la raison ?**

☐ Par obligation familiale (il y a des membres de la famille qui parlent seulement le français).

☒ Parce qu'il est important de parler au moins deux langues.☒ Pour découvrir d'autres cultures et avoir un esprit ouvert.☐ D'autres raisons (préciser).....☐ Sans opinion.**37. Avez-vous constaté des inconvénients au bilinguisme précoce ?**☒ Oui.☐ Non.

Si oui, lesquels ?

Le rejet par les autres enfants qui ne maîtrisent pas la langue française

38. Selon vous, quel est le plus grand avantage du bilinguisme précoce ?

L'ouverture sur d'autres cultures, et en plus l'apprentissage des langues est plus facile à cet âge, (toutes les langues pas forcément le français)

39. Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents d'enfants bilingues ?

Favoriser l'apprentissage d'autres langues,

Annexe N°4 : Questionnaire parental sur le bilinguisme précoce

*Département de français -l'université de Laghouat-
Option : sciences du langage*

La présente étude porte sur l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif. Étant donné que le succès de notre recherche dépend de votre disponibilité, nous sollicitons votre collaboration qui nous sera d'une grande utilité.

Nous tenons à vous assurer que tous les renseignements demeureront confidentiels et anonymes. Merci de votre collaboration.

Instructions : cochez la bonne réponse :

- 40. Sexe :** ☐ Masculin. ☒ Féminin.
- 41. Age :** ☒ De 40 à 60 ans. ☐ Plus de 60ans.
- 42. Lieu de résidence :** ☒ En Algérie ☐ Ailleurs (préciser).....
- 43. Niveau d'instruction :** ...Licence
- 44. Dans quelle langue avez-vous fait vos études ?**
- P. Primaire : ☒ Arabe. ☐ Français.
- Q. Collège : ☒ Arabe. ☐ Français.
- R. Secondaire : ☒ Arabe. ☐ Français.
- S. Université : ☒ Arabe. ☒ Français.
- T. Autres (préciser) ...Anglais
- 45. Combien d'enfants avez-vous ?.....2 enfants**
- 46. Quelle langue utilisez-vous ?**

Au travail :

- ☐ L'Arabe. ☒ Le Français. ☐ Les deux.

En famille :

• Avec votre conjoint

- | | |
|--|--|
| <p>- L'Arabe.</p> <p>☒ Souvent.</p> <p>☐ Occasionnellement.</p> <p>☐ Rarement.</p> | <p>- Le Français.</p> <p>☐ Souvent.</p> <p>☒ Occasionnellement.</p> <p>☐ Rarement.</p> |
|--|--|

• Avec vos enfants

- | | |
|--|--|
| <p>- L'Arabe.</p> <p>☒ Souvent.</p> <p>☐ Occasionnellement.</p> | <p>- Le Français.</p> <p>☒ Souvent.</p> <p>☐ Occasionnellement.</p> |
|--|--|

☐ Rarement.☐ Rarement.**47. Quelle langue utilisent vos enfants ?**• Quand ils s'adressent à vous :

- L'Arabe.

- Le Français.

☒ Souvent.☐ Souvent.☐ Occasionnellement.☒ Occasionnellement.☐ Rarement.☐ Rarement.• Quand ils communiquent entre eux :

- L'Arabe.

- Le Français.

☒ Souvent.☐ Souvent.☐ Occasionnellement.☒ Occasionnellement.☐ Rarement.☐ Rarement.**48. Etes-vous d'accord ou pas d'accord ?**

« Il est important que mes enfants apprennent à bien parler le Français à l'âge précoce ».

☒ Entièrement d'accord.☐ Oui et non.☐ Totalelement en désaccord.☐ Sans opinion.**49. Dans le cas où vous seriez d'accord, quelle en est la raison ?**

☐ Par obligation familiale (*il y a des membres de la famille qui parlent seulement le français*).

☐ Parce qu'il est important de parler au moins deux langues.☒ Pour découvrir d'autres cultures et avoir un esprit ouvert.☐ D'autres raisons (préciser).....☐ Sans opinion.**50. Avez-vous constaté des inconvénients au bilinguisme précoce ?**☐ Oui.☒ Non.

Si oui, lesquels ?.....
.....
.....

51. Selon vous, quel est le plus grand avantage du bilinguisme précoce ?

Le bilinguisme précoce permet de générer un bilinguisme fort, et ça permet d'apprendre d'autres cultures.

52. Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents d'enfants bilingues ?

Le conseil que je leur donne, c'est qu'ils doivent exploiter cet avantage en achetant des livres, des CD pour les cultiver.

Annexe N°5 : Questionnaire parental sur le bilinguisme précoce

Département de français -l'université de Laghouat-

Option : sciences du langage

La présente étude porte sur l'impact du bilinguisme précoce sur le développement cognitif. Étant donné que le succès de notre recherche dépend de votre disponibilité, nous sollicitons votre collaboration qui nous sera d'une grande utilité.

Nous tenons à vous assurer que tous les renseignements demeureront confidentiels et anonymes. Merci de votre collaboration.

Instructions : cochez la bonne réponse :

53. Sexe : ☐ Masculin. ☒ Féminin.
54. Age : ☒ De 40 à 60 ans. ☐ Plus de 60ans.
55. Lieu de résidence : ☐ En Algérie ☐ Ailleurs (préciser).....
56. Niveau d'instruction : universitaire.
57. Dans quelle langue avez-vous fait vos études ?
- U. Primaire : ☒ Arabe. ☐ Français.
- V. Collège : ☒ Arabe. ☐ Français.
- W. Secondaire : ☒ Arabe. ☐ Français.
- X. Université : ☐ Arabe. ☒ Français.
- Y. Autres (préciser)

58. Combien d'enfants avez-vous ? 2

59. Quelle langue utilisez-vous ?

Au travail :

- ☐ L'Arabe. ☐ Le Français. ☒ Les deux.

En famille :

• Avec votre conjoint

- | | |
|--|--|
| - L'Arabe. | - Le Français. |
| ☒ Souvent. | ☐ Souvent. |
| ☐ Occasionnellement. | ☒ Occasionnellement. |
| ☐ Rarement. | ☐ Rarement. |

• Avec vos enfants

- | | |
|--|--|
| - L'Arabe. | - Le Français. |
| ☒ Souvent. | ☒ Souvent. |

☐ Occasionnellement.☐ Rarement.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.**60. Quelle langue utilisent vos enfants ?**• Quand ils s'adressent à vous :

- L'Arabe.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.

- Le Français.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.• Quand ils communiquent entre eux :

- L'Arabe.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.

- Le Français.

☒ Souvent.☐ Occasionnellement.☐ Rarement.**61. Etes-vous d'accord ou pas d'accord ?**

« Il est important que mes enfants apprennent à bien parler le Français à l'âge précoce ».

☒ Entièrement d'accord.☐ Oui et non.☐ Totalelement en désaccord.☐ Sans opinion.**62. Dans le cas où vous seriez d'accord, quelle en est la raison ?**

☐ Par obligation familiale (il y a des membres de la famille qui parlent seulement le français).

☒ Parce qu'il est important de parler au moins deux langues.☒ Pour découvrir d'autres cultures et avoir un esprit ouvert.☐ D'autres raisons (préciser).....☐ Sans opinion.**63. Avez-vous constaté des inconvénients au bilinguisme précoce ?**☐ Oui.☒ Non.

Si oui, lesquels ?.....

64. Selon vous, quel est le plus grand avantage du bilinguisme précoce ?

Meilleurs apprentissage, Assimilation rapide, Un atout pour l'enfant pour développer les capacités linguistique.

65. Quels conseils donneriez-vous à d'autres parents d'enfants bilingues ?

Ne pas hésiter à pousser leurs enfants à apprivoiser une autre langue, Profiter de la plasticité et la capacité du cerveau de l'enfant pour assimiler 02 langues à la fois voir trois.



Table des

matières



REMERCIEMENTS	II
DEDICACES	III
RESUME	IV
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VII
SOMMAIRE	IX
INTRODUCTION GENERALE	12
LE CADRE THEORIQUE	18
PREAMBULE.....	19
CHAPITRE I : CONSIDERATIONS THEORIQUES	20
INTRODUCTION AU CHAPITRE	21
1. La psychologie.....	22
2. Psychologie du langage.....	22
3. La psychologie cognitive	23
4. La linguistique	23
4.1. Aperçu historique	24
4.2. Les courants linguistiques (les écoles)	25
4.3. Les domaines de la linguistique	26
5. La psycholinguistique	27
5.1. Aperçu historique	29
5.2. Objet de la psycholinguistique	30
6. Les théories psychologiques pour étudier le langage	31
6.1. Le behaviorisme : théorie de l'acquisition externe à l'individu	31
6.2. Le générativisme : théorie innéiste de l'acquisition du langage.....	32
6.3. Le constructivisme de Piaget.....	33
6.4. Le socioconstructivisme de Vygotski.....	34
6.5. L'approche pragmatique et interactionnelle	35
7. L'approche cognitive.....	36
8. Etat de l'art.....	38
8.1. L'évolution des représentations du bilinguisme selon François Grosjean	39
8.2. L'évolution des représentations du bilinguisme selon Dana-Gordon	42
8.3. Perception du bilinguisme par les bilingues	43

CONCLUSION	46
CHAPITRE II : LA NOTION DU BILINGUISME	47
INTRODUCTION AU CHAPITRE	48
1. <i>Concept du bilinguisme</i>	49
1.1. Définitions	49
1.2. Bilinguisme et bilingualité.....	51
2. <i>Typologie du bilinguisme</i>	53
2.1. Selon l'âge d'acquisition	56
2.1.1. Le bilinguisme précoce.....	56
2.1.2. Le bilinguisme tardif	57
2.2. Selon le statut des langues	58
2.2.1. Le bilinguisme additif.....	58
2.2.2. Le bilinguisme soustractif	58
2.3. Selon le niveau de compétence des deux langues	59
2.3.1 Le bilinguisme équilibré.....	59
2.3.2 Le bilinguisme dominant.....	59
2.3.3 Le bilinguisme passif.....	60
2.4. Selon l'organisation cognitive	60
2.4.1 Le bilinguisme composé.....	60
2.4.2 Le bilinguisme coordonné	61
2.4.3 Le bilinguisme subordonné	62
2.5. L'identité et l'appartenance culturelle	63
2.4.4 Le bilinguisme biculturel.....	63
2.4.5 Le bilinguisme mono-culturel	64
2.4.6 Le bilinguisme acculturé	64
2.4.7 Le bilinguisme acculturé anémique.....	64
3. <i>Les caractéristiques du bilinguisme</i>	65
3.1. La compétence communicative du bilingue	65
3.2. La connaissance et l'utilisation des langues	67
3.3. L'accent	69
3.4. Le principe de complémentarité	70
3.5. Le choix des langues.....	72
3.6. L'intervention de l'autre langue	73

4. <i>D'autres aspects particuliers du bilinguisme</i>	75
4.1. Bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse.	75
4.2. Bilinguisme symbolique	75
4.3. Bilinguisme ignoré	76
4.4. Bilinguisme parfait vs semi-linguisme	77
CONCLUSION	78
CHAPITRE III : LANGAGE ET COGNITION	79
INTRODUCTION AU CHAPITRE	80
1. <i>Les processus d'acquisition et du développement du langage chez l'enfant</i>	81
1.1. Acquisition et développement du langage en situation monolingue	82
1.1.1. Le stade pré-linguistique	82
1.1.2. Le stade linguistique proprement dit	83
1.1.3. Les progrès ultérieurs du langage	83
1.2. Acquisition et développement du langage en situation bilingue	84
1.2.1. L'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue précoce.....	86
1.2.2. Le développement de la phonologie.....	88
1.2.3. Le développement de la morphosyntaxe	89
2. <i>Le développement cognitif de l'enfant bilingue</i>	90
2.1. Le développement intellectuel du jeune enfant selon Piaget	92
2.1.1. Les caractéristiques de la période sensori-motrice (0-2ans).....	92
2.1.2. Les caractéristiques de la période préopératoire (2-7 ans)	92
2.2. Le développement cognitif chez les enfants bilingues	93
2.2.1. la compétence métalinguistique	94
2.2.2. Les compétences cognitives	96
2.2.3. Compétence communicative.....	99
2.2.4. Un fonctionnement exécutif permanent	99
2.2.5. Répercussions du bilinguisme sur les fonctions cognitives	101
3. <i>La problématique de l'évaluation chez l'enfant bilingue</i>	102
3.1. Comment peut-on évaluer le langage des enfants bilingues ?.....	103
3.2. La difficulté de l'évaluation du langage bilingue	103
3.3. L'évaluation du développement lexical de l'enfant	104
4. <i>Rôle et influence de l'environnement sur l'acquisition des langues</i>	105
CONCLUSION	108

LE CADRE PRATIQUE	109
PREAMBULE.....	110
CHAPITRE IV : TERRAINS ET METHODES	111
INTRODUCTION AU CHAPITRE	112
1. <i>Genèse du travail</i>	113
1.1. Naissance du projet et constat	113
1.2. Problématique, hypothèse et objet d'étude.....	113
2. <i>Choix méthodologique</i>	114
2.1. Perspective, démarche et champ d'étude.....	114
2.2. Méthodes de recherche	114
2.3. Modalités de recueil des données... nouvelle méthode mixte	115
2.3.1. Définition de la méthode mixte	116
2.3.2. Caractéristiques des modalités employées	117
2.3.3. L'intégration des données quantitatives et qualitatives à l'aide d'un modèle (design).....	118
2.4. Objectifs typiques de notre enquête mixte	120
3. <i>Cadre spatio-temporel</i>	121
3.1. Procédure d'échantillonnage	121
3.2. Temporalisation	122
4. <i>Usages et statuts des langues en Algérie</i>	122
4.1. Bref aperçu sociohistorique des langues en Algérie.....	123
4.2. Les deux langues les plus employées en Algérie	124
CONCLUSION	127
CHAPITRE V : ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE.....	128
INTRODUCTION AU CHAPITRE	129
1. <i>Protocole</i>	130
1.1. Population de référence	130
1.2. Elaboration du questionnaire	131
1.2.1. Le contenu du questionnaire.....	131
1.3. Questionnaire parental.....	134
1.4. Instrument de passation et mode d'administration.....	134
2. <i>Logiciel et procédure d'analyse</i>	134

3. <i>Analyse descriptive et interprétation des résultats</i>	135
CONCLUSION	154
CHAPITRE VI :ENQUETE PAR ENTRETIEN	156
INTRODUCTION AU CHAPITRE	157
1. <i>L'entretien</i>	158
1.1. Un outil performant et perfectible	158
1.2. Les types d'entretien.....	158
2. <i>L'entretien semi-directif</i>	158
2.1. Le guide d'entretien.....	159
2.2. Population de référence	160
2.3. Retranscription graphique.....	161
3. <i>L'inopiné de notre enquête</i>	162
4. <i>Apports et limites de notre étude</i>	162
4.1. Limites	162
4.2. Apports	163
CONCLUSION GENERALE	164
BIBLIOGRAPHIE	168
ANNEXES	178
TABLE DES MATIERES	189