Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences du Langage - Linguistique

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

Usages métalinguistiques chez des enfants bilingues français-norvégiens.
Transferts interlinguistiques et compétences métasyntaxiques en compréhension écrite.
Perspectives psycho-sociolinguistiques.

Présentée et soutenue par
Sébastien LUCAS

Thèse soutenue publiquement le 02 juin 2021 devant le jury composé de		
Monsieur Mehmet-Ali AKINCI	Professeur – Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
Madame Anne-Sophie BESSE	Maitre de Conférence – Université de Strasbourg	Examinatrice
Madame Régine DELAMOTTE	Professeure émérite – Université de Rouen Normandie	Examinatrice
Monsieur Christophe PARISSE	Chargé de recherche HDR – Université de Paris Nanterre– Paris 10	Rapporteur
Madame Anne SALAZAR-ORVIG	Professeure – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Rapporteure
Madame Eva Thue VOLD	Professeure – Université d'Oslo	Examinatrice

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

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

ED 558 HMPL Histoire, Mémoire, Patrimoine, Langage

DYLIS DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de recherche Mehmet-Ali Akinci de l'Université de Rouen Normandie. Il m'a toujours fait confiance et m'a donné une très grande liberté pour mener à bien ce projet de recherche. Merci pour ses précieux conseils, pour m'avoir sans cesse encouragé à me dépasser et à saisir les opportunités qui s'offraient à moi. Sans lui, je n'aurai jamais pu être affilié au centre de recherche MultiLing de l'Université d'Oslo. Je le remercie aussi beaucoup pour sa générosité et sa bonne humeur en toute circonstance. C'est une belle rencontre et une belle collaboration.

Je voudrais également exprimer ma sincère gratitude à Régine Delamotte, la « Patronne », qui, en dirigeant mon mémoire de master, a fait naitre le chercheur qui sommeillait en moi et m'a transmis sa passion, sa rigueur et son engagement pour la recherche. Je me souviens encore de notre première rencontre dans son bureau à l'IRED. Quand je lui ai demandé à qui s'adresser pour diriger mon mémoire de master, elle m'a tout simplement répondu : « Mais c'est avec moi que vous allez faire cette recherche ! Lancez-vous ! Et si vous tombez, ce n'est pas grave, ça ne fait pas mal ! ». Rien de tout cela n'aurait été possible sans elle. Je la remercie infiniment pour son investissement sans limite, sa disponibilité, ses conseils, et son soutien inconditionnel tout au long de ce projet.

Je voudrais aussi remercier Anne Salazar-Orvig et Christophe Parisse d'avoir accepté la tâche de rapporteur ainsi qu'Eva Thue Vold, Anne-Sophie Besse et Régine Delamotte d'avoir accepté d'être les membres de mon jury et qui me font l'honneur d'évaluer ce travail de recherche.

Mes remerciements vont aussi à Sophie Devineau et Aliyah Morgenstern pour avoir accepté de faire partie de mon comité de suivi individuel de thèse. Ce fut un plaisir d'échanger avec elles pendant toutes ces années.

J'exprime aussi mes remerciements aux membres du laboratoire DyLiS pour les échanges autour de mon travail lorsque j'ai pu le présenter devant eux à Rouen. C'est avec émotion que j'ai échangé avec les enseignants chercheurs qui m'ont transmis leur passion tout au long de mon cursus en sciences du langage. Je remercie aussi Nathalie Avenel, notre secrétaire chevronnée, pour sa gentillesse et son aide.

Je remercie aussi Elizabeth Lanza et l'équipe du centre de recherche MultiLing d'Oslo auquel j'ai été affilié pendant ce doctorat et qui m'a permis de m'ouvrir à la recherche sur un plan international, de rencontrer beaucoup de chercheurs et de me sentir moins isolé dans cette aventure. J'ai pu aussi régulièrement présenter les avancées de cette thèse en réunion, en discuter et recevoir des retours toujours très constructifs. Un grand merci plus particulièrement à Yeşim Sevinç et Rafael Lomeu Gomes pour leurs conseils avisés et leur aide inconditionnelle.

Je tiens aussi à remercier la direction du lycée français René Cassin d'Oslo, la circonscription de Rouen Centre et l'école élémentaire Antoine de Saint-Exupéry de Mont-Saint-Aignan pour m'avoir permis de collecter une partie des données utilisées dans cette recherche.

Je remercie aussi les enfants et les parents qui ont participé à cette recherche. Merci pour leur confiance et le temps qu'ils m'ont consacré. Sans eux, rien n'aurait été possible. Mes

remerciements vont aussi à mes collègues et amies Anne et Lucie qui m'ont laissé collecter des données dans leur classe.

Un grand merci aussi à Mathilde et Florie qui ont relu cette thèse tout au long de son écriture et à Frédérique pour la relecture de la transcription. Elles ont vécu avec moi mes moments de doute, de stress, de fatigue mais aussi de soulagement et de joie. Je remercie aussi beaucoup Elisabeth et Benjamin pour leur relecture attentive des analyses statistiques ainsi que Ginny et Anette pour avoir relu mes traductions.

Je remercie aussi Willie, Mila et Roger pour leur participation à l'élaboration des outils de collecte de données et à Franck pour s'être arraché les cheveux en ma compagnie pour comprendre les mystères des hiérarchies des titres et de la mise en page sous Word.

Et merci aussi à tous les collègues et aux amis qui m'ont tellement écouté parler de ce doctorat !

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à mes parents. Sans eux, je ne serais pas qui je suis aujourd'hui.

Et bien sûr, je voudrais terminer en norvégien pour exprimer ma profonde gratitude à mon mari, min «viking»: Roger, tusen takk for hjelpen din (spesielt i informatikk!), tålmodigheten din og din uforbeholdne støtte i disse krevende årene. Jeg elsker deg.

Sommaire

Remerciements **3**

Sommaire **5**

Résumé **6**

Abstract **7**

Sammendrag **8**

Index des tableaux **9**

Index des figures **15**

Liste des abréviations et sigles **19**

Introduction **21**

Première partie : théories **29**

Chapitre 1. Acquisition et développement de la réflexion sur le langage **31**

Chapitre 2. Acquisition bilingue du langage **81**

Chapitre 3. Organisation et dynamique des systèmes linguistiques **129**

Chapitre 4. *Épi/Méta* : terminologie, processus et verbalisation **169**

Chapitre 5. Problématique, questions et hypothèses de recherche **213**

Deuxième partie : terrain(s) et méthodologies **221**

Chapitre 6. Terrain(s) **223**

Chapitre 7. Méthodologies des collectes de données **253**

Chapitre 8. Méthodologies des analyses **291**

Troisième partie : analyses **325**

Chapitre 9. Analyses et résultats du test de jugement de grammaticalité **327**

Chapitre 10. Analyse et résultats du questionnaire. Croisement des variables **349**

Chapitre 11. Analyse qualitative des entretiens **417**

Discussions, conclusions et perspectives **483**

Bibliographie **509**

Table des matières **552**

Annexes **567**

Résumé

Depuis plus d'un siècle, la recherche s'est intéressée à l'acquisition bilingue du langage (Ronjat, 1913 ; Volterra & Taeschner, 1978 ; De Houwer, 1990, 2009 ; Tabouret-Keller, 2011, pour une revue) et, plus récemment, aux facteurs intervenant dans le développement de capacités métalinguistiques chez les enfants bilingues, notamment dans le domaine de la syntaxe (Davidson *et al.*, 2010 ; Simard *et al.*, 2011 ; Carrey Siu & Connie Ho, 2020, par exemple). D'une part, certains constatent l'influence de transferts interlinguistiques sur les capacités métasyntaxiques des bilingues (Foursha-Stevenson & Nicoladis, 2011). D'autre part, la recherche suggère que les politiques linguistiques familiales influencent le développement de la conscience métalinguistique chez les enfants bilingues (King & Fogle, 2013).

Dans une perspective transdisciplinaire sociocognitive associant psycholinguistique et sociolinguistique, cette recherche s'intéresse à la manifestation de la conscience et des compétences métasyntaxiques chez des enfants franco-norvégiens âgés de 9/10 ans. Sa problématique est de savoir si leur bilinguisme influence le mode d'organisation, l'accès et l'usage de leurs compétences métasyntaxiques en situation de compréhension écrite ; et si oui, comment.

Pour ce faire, une méthodologie mixte a été utilisée. Les données ont été collectées avec la participation de 33 couples mixtes et leur enfant bilingue franco-norvégien. Les enfants sont scolarisés à l'école française d'Oslo au CM2 et les parents déclarent utiliser la stratégie « une personne-une langue » avec leur enfant. Pour collecter des données sur les transferts, les enfants ont passé un test de jugement de grammaticalité écrit en français et comportant des erreurs dues au calque syntaxique norvégien puis, 13 d'entre eux ont passé un entretien semi-directif dans lequel ils ont expliqué leurs réponses. Un groupe composé d'enfants uniquement exposé au français depuis leur naissance a aussi passé le test en France. Par ailleurs, pour collecter des données sur les politiques linguistiques parentales, chaque parent a répondu à un questionnaire. Les réponses au test ont été croisées à la fois avec les données du questionnaire parental et celles des entretiens avec les enfants.

Les résultats du test montrent l'existence de transferts syntaxiques quand les erreurs viennent de l'usage d'une préposition. Les discours métasyntaxiques des enfants confirment ce résultat et indiquent que les pratiques langagières familiales et les discours scolaires influencent les compétences métasyntaxiques qui sont aussi affaiblies par les transferts interlinguistiques. Ils influent également le degré de conscientisation, selon qu'elle est métasyntaxique, interlinguistique ou plurilingue. La conscientisation métasyntaxique de l'enfant s'observe en discours dans les chevauchements des temps cognitivo-linguistiques et par un ralentissement de l'actualisation des énoncés explicatifs dû aux ratages de la parole. Au sujet des politiques linguistiques familiales, les résultats indiquent que plus le couple utilise la stratégie « une personne-une langue », meilleures sont les compétences métasyntaxiques. Par ailleurs, les résultats montrent des associations entre le niveau de compétences métasyntaxiques et la composition du couple, les représentations du couple à propos des contacts de langues, les pratiques correctives parentales du parler bilingue enfantin et le fait que, pour les parents norvégiens, si leur enfant sépare bien les langues, il les maitrise mieux.

Mots-clés : bilinguisme franco-norvégien, métalinguistique, transferts interlinguistiques, politiques linguistiques familiales.

Abstract

For more than a century, research has focused on bilingual language acquisition (Ronjat, 1913; Volterra & Taeschner, 1978; De Houwer, 1990, 2009; Tabouret-Keller, 2011, for a review) and, more recently, on factors influencing metalinguistic capacities development in bilingual children, in particular in the field of syntax (Davidson *et al.*, 2010; Simard *et al.*, 2011; Carrey Siu & Connie Ho, 2020, e.g.). On the one hand, research indicates the influence of interlinguistic transfers on the metasyntactic capacities of bilinguals (Foursha-Stevenson & Nicoladis, 2011). On the other hand, research suggests that family language policies influence the development of metalinguistic awareness in bilingual children (King & Fogle, 2013).

From a sociocognitive transdisciplinary perspective combining psycholinguistics and sociolinguistics, this research is interested in the manifestation of consciousness and metasyntactic skills in 9/10 years old French-Norwegian children. Its purpose is to assess whether and how their bilingualism influences the mode of organization, access and use of their metasyntactic skills in reading comprehension.

Following a mixed-method research design, data was collected with the participation of 33 mixed couples and their bilingual French-Norwegian child. The children attend the Oslo French School in CM2 and parents report using the one-person-one-language strategy with their child. To collect data on transfers, children took a grammaticality judgment test written in French and containing errors due to Norwegian syntactic calque. Then, 13 of them had a semi-structured interview in which they explained their answers. A group of children only exposed to French from birth also took the test in France. In addition, to collect data on parental language policies, each parent answered a questionnaire. Answers to the test were crossed with both the data from the parental questionnaire and those from the interviews with the children.

Test results show existence of syntactic transfers when errors come from use of a preposition. Children's metasyntactic discourse confirms this result and indicates that family language practices and school discourse influence metasyntactic skills which are also weakened by interlinguistic transfers. Presence of interlinguistic transfers also influences degree of awareness, depending on whether it is metasyntactic, interlinguistic or multilingual. The children’s metasyntactic awareness is observed in discourse, in overlaps of cognitive-linguistic speech-production times and in a slowdown in the actualization of explanatory discourse due to speech errors or slips. Regarding family language policies, results indicate that the more the couple uses the “one person-one language” strategy, the better the metasyntactic skills. In addition, the results show associations between the level of metasyntactic skills in children and the couple's composition, the couple's representations regarding language contacts, and the parental corrective practices of the child's bilingual speech. Moreover, according to Norwegian parents, if their child separates both languages properly, the child has better proficiency in both French and Norwegian.

Keywords: French-Norwegian bilingualism, metalinguistics, interlinguistic transfers, family language policy.

Sammendrag

I over hundre år har forskningen interessert seg for tospråklig tilegnelse av språk (se for eksempel Ronjat, 1913; Volterra & Taeschner, 1978; De Houwer, 1990, 2009; Tabouret-Keller, 2011). I den senere tid er søkelyset rettet mot faktorer som har innflytelse på metaspråklig kompetanseutvikling hos tospråklige barn, særlig når det gjelder syntaks (for eksempel Davidson *et al.*, 2010; Simard *et al.*, 2011; Carrey Siu & Connie Ho, 2020). Det er blant annet gjort observasjoner av interlingvistiske overføringer i metaspråklige ferdigheter hos tospråklige (Foursha-Stevenson & Nicoladis, 2011). Videre antydes det gjennom forskning at den metaspråklige bevissthet hos tospråklige barn påvirkes av familiens språkpolitikk (King & Fogle, 2013).

Denne studien undersøker forekomsten av metasyntaktisk bevissthet og kompetanse hos fransk-norske barn i alderen 9-10 år i et sosiokognitivt transdisiplinært perspektiv, som kombinerer psykolingvistisk- og sosiolingvistiske tradisjoner. Problemstillingen går ut på å undersøke om barnas tospråklighet påvirker deres bruk av, tilgang til og organisering av metasyntaktiske ferdigheter i deres leseforståelse, og i så fall hvordan dette skjer.

Det ble i studien benyttet blandet metode, der data fra 33 familier ble samlet inn. Foreldrene i disse familiene kommer fra ulik språklig og/eller kulturell bakgrunn, og barna er tospråklige; norsk og fransk. Barna er elever på femte trinn (CM2), ved den franske skole i Oslo, og foreldrene oppgir at de bruker en-person-ett-språk strategi sammen med barnet. I datainnsamlingen som omhandlet overføringer, gjennomførte barna en franskspråklig grammatikalsk skriftlig prøve, som inneholdt feil basert på norsk syntaks. Deretter ble det gjennomført semistrukturerte intervju med 13 av informantene, der de begrunnet svarene sine. Den samme testen ble utført av en gruppe franskspråklige barn i Frankrike. Videre svarte foreldrene på en spørreundersøkelse om familiens språkpolitikk. Svarene på den skriftlige prøven ble kryss-sjekket med data både fra foreldrenes spørreundersøkelse og de semistrukturerte intervjuene.

Resultatene fra testen viser forekomsten av syntaktiske overføringer når feilene kommer fra bruken av preposisjoner. Barnas metasyntaktiske tale bekrefter dette resultatet, og indikerer at familiens språkpraksis, og skolediskursen påvirker deres metasyntaktiske ferdigheter. Videre vet vi at de metasyntaktiske ferdigheter også er svekket av lingvistiske overføringer, som i tillegg er svekket av interlingvistiske overføringer. Dette påvirker også graden av bevissthet, avhengig av om den er metasyntaktisk, interlingvistisk eller flerspråklig. Barnets metasyntaktiske bevissthet observeres i tale med overlapp mellom det kognitiv-lingvistiske og reduksjon i aktualiseringen av eksplikative utsagn som følge av talefeil. Når det gjelder familiens språkpolitikk, indikerer resultatet at jo mer foreldreparet bruker en-person-ett-språk som strategi, desto bedre blir de metasyntaktiske ferdighetene. Videre viser resultatene sammenhenger mellom nivåene av metasyntaktiske ferdigheter, foreldreparets sammensetning, foreldreparets forestilling i forhold til språkkontakter, og gjennom hvordan de retter barnas tospråklige tale. Resultatene viser også at norske foreldre tenker at hvis barna skiller godt mellom språkene, behersker barnet språket bedre.

Nøkkelord: fransk-norsk tospråklighet, metalingvistikk, interlingvistiske overføringer, familiespråkpolitikk.

Index des tableaux

Tableau 1. Stades de développement de la conscience sur langage (Piaget & Inhelder, 1966). 44
Tableau 2. Modèles d'usages langagiers chez les enfant en ABL (De Houwer, 2009 : 3). 106
Tableau 3. Exemple de la syntaxe V2 en norvégien 143
Tableau 4. Inversion verbe-sujet après une proposition adverbiale en première position. . 143
Tableau 5. Place de l'adverbe dans une subordonnée en norvégien. 143
Tableau 6. Non-superposition des constructions verbales prépositionnelles entre le français et le norvégien 144
Tableau 7. Rejet de la préposition à la fin de la subordonnée en norvégien. 145
Tableau 8. Stratégies discursives parentales vis-à-vis des alternances codiques et marques transcodiques dans les énoncés enfantins (Lanza, 1997/2004 : 268). 157
Tableau 9. Intervalles de confiance sur la position dans la fratrie pour les enfants franco-norvégiens. 241
Tableau 10. Renseignements socio-démographiques sur les enfants et familles de Norvège. 242
Tableau 11. IC des pourcentages de réponse aux langues utilisées dans les activités extra-scolaires. 244
Tableau 12. IC des pourcentages de réponse aux langues utilisées dans le couple (3 premières modalités). 245
Tableau 13. IC des pourcentages de réponse aux langues utilisées dans la fratrie scolarisée à l'école française. 246
Tableau 14. Renseignements socio-démographiques sur les enfants et familles de France. 249
Tableau 15. Relations entre dimensions, indicateurs et questions figurant dans le questionnaire sociolinguistique. 266
Tableau 16. Exemple d'un item de Likert. 268
Tableau 17. Couple de phrases testant les variables syntaxiques sélectionnées. 273
Tableau 18. Croisement des présences/absences de prépositions après le verbe conjugué. 273
Tableau 19. Erreurs syntaxiques portant sur l'ordre des mots. 276
Tableau 20. Erreurs syntaxiques portant sur la construction verbale prépositionnelle 277
Tableau 21. Dates et périodes des collectes de données. 286
Tableau 22. Métadonnées relatives aux entretiens semi-directifs 287
Tableau 23. Dates des demandes d'autorisation. 289
Tableau 24. Conventions d'expression de la valeur *p* selon l'APA (2010). 294

Tableau 25. Exemple de table de contingence croisant les variables « bonne réponse » et groupe de participants (fn/f). 295

Tableau 26. Convention d'interprétation du d de Cohen adapté de Cohen (1988). 296

Tableau 27. Convention d'interprétation du coefficient ϕ adapté de Wiedmaier (2017). ... 296

Tableau 28. Interprétation du coefficient R (Berry *et al.*, 2007, 2018). 298

Tableau 29. Interprétation du coefficient de fiabilité de McDonald, adapté de Hair *et al.* (2010). 298

Tableau 30. Présentation type d'une table de contingence et de son traitement statistique si au moins une variable a plus de cinq modalités. 300

Tableau 31. Conventions d'interprétation du coefficient V de Cramér (Guay, 2014). 301

Tableau 32. Tests statistiques (Fagerland *et al.*, 2017) et coefficients d'association utilisés pour l'étude statistique des tables de contingence. 301

Tableau 33. Convention d'interprétation du coefficient ɣ de Goodman-Kruskal adapté de Rea & Parker (2014). 302

Tableau 34. Conventions d'interprétation du coefficient η^2 d'une ANOVA, adapté de Cohen & Cohen (1983). 303

Tableau 35. Conventions d'interprétation du coefficient de détermination R^2 d'une régression linéaire (Guay, 2014) 304

Tableau 36. Description des variables **sexna** et **typco**. 304

Tableau 37. Conventions de transcription adaptées des conventions ICOR du laboratoire ICAR de Lyon. 307

Tableau 38. Couleur attribuée à chaque niveau hiérarchique dans les grilles d'analyse. 312

Tableau 39. Ensemble des marqueurs constituant la grille d'analyse du discours *épi/méta*. 323

Tableau 40. Ensemble des scores moyens au test de jugement de grammaticalité pour les deux groupes. 329

Tableau 41. Intervalles de confiance des moyennes des scores de réussite aux sous-ensemble agrammaticaux « préposition » et « verbe » pour le groupe fn. 329

Tableau 42. Intervalles de confiance des moyennes des scores de réussite aux sous-ensembles agrammaticaux « préposition » et « verbe » pour le groupe f. 330

Tableau 43. Scores z obtenus pour chaque ensemble de phrases par les deux groupes. 333

Tableau 44. Comparaison des moyennes des scores obtenus entre les deux groupes. 338

Tableau 45. Ensemble des scores de réussite par phrase au test de jugement de grammaticalité pour les deux groupes. 340

Tableau 46. Intervalles de confiance des pourcentages de réponses aux phrases du test pour le groupe fn (méthode exacte de Pearson-Klopper). 341

Tableau 47. Intervalles de confiance des pourcentages de réponses aux phrases du test pour le groupe f (méthode exacte de Pearson-Klopper). 343

Tableau 48. Comparaison des scores de réussite aux phrases grammaticalement correctes pour les deux groupes. 344

Tableau 49. Comparaison des scores de réussite aux sous-ensemble agrammatical « verbe » pour les deux groupes (Test de Fisher). 346

Tableau 50. Comparaison des scores de réussite aux sous-ensemble agrammatical « préposition » pour les deux groupes (Test du χ^2). 347

Tableau 51. Intervalles de confiance des pourcentages d'usage des langues du parent français avec l'enfant en famille (méthode exacte de Pearson-Klopper). 352

Tableau 52. Comparaison des fréquences d'utilisation du français avec l'enfant en famille par les parents français (Test de Cochran et Test de Dunn). 353

Tableau 53. Intervalles de confiance des pourcentages d'usage des langues du parent norvégien avec l'enfant en famille (méthode exacte de Pearson-Klopper). 354

Tableau 54. Comparaison des fréquences d'utilisation du norvégien avec l'enfant en famille par les parents norvégiens (Test de Cochran et Test de Dunn). 355

Tableau 55. Intervalles de confiance des pourcentages d'usage des langues du parent français avec l'enfant à l'extérieur de la famille (méthode exacte de Pearson-Klopper). 357

Tableau 56. Comparaison des fréquences d'utilisation du français avec l'enfant à l'extérieur de la famille par les parents français (Test de Cochran et Test de Dunn). 357

Tableau 57. Intervalles de confiance des pourcentages d'usage des langues du parent norvégien avec l'enfant à l'extérieur de la famille (méthode exacte de Pearson-Klopper). 359

Tableau 58. Comparaison des fréquences d'utilisation du norvégien avec l'enfant à l'extérieur de la famille par les parents norvégiens (Test de Cochran et Test de Dunn). 360

Tableau 59. Comparaison des fréquences d'utilisation du parler bilingue avec l'enfant à l'extérieur de la famille par les parents norvégiens (Test de Cochran et Test de Dunn). 361

Tableau 60. Ensemble des données de distribution des IPEL calculés. 363

Tableau 61. Comparaison des IPEL selon le sexe et la nationalité de parent. 365

Tableau 62. Construction des échelles de Likert utilisées dans le questionnaire pour étudier les représentations parentales du contact de langue dans le bilinguisme. 367

Tableau 63. Cohérence interne des trois échelles de Likert issues du questionnaire (ω de McDonald). 368

Tableau 64. Ensemble des scores des parents selon les variables associées aux Échelles de Likert. 369

Tableau 65. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 1. 370

Tableau 66. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 2. 371

Tableau 67. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 3. 371

Tableau 68. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 4. 372

Tableau 69. Intervalles de confiance à 95 % des réponses à la figure 11. 373

Tableau 70. Comparaison des moyennes des scores de likert1 selon le sexe et la nationalité. 375

Tableau 71. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 5. 377

Tableau 72. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 6. 378

Tableau 73. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 7. 379

Tableau 74. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 8. 379

Tableau 75. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 9. 380

Tableau 76. Intervalles de confiance à 95 % des réponses à la figure 68. 381

Tableau 77. Comparaison des moyennes des scores de **likert1** selon le sexe et la nationalité. 382

Tableau 78. Indication statistique des test ANOVA entre les scores à échelles de Likert 2 et l'identité des parents (sexe/nationalité) (VD, Variable Dépendante ; VI, Variable Indépendante ; m, moyenne ; ET, Ecart-Type ; ddl, degrés de liberté). 383

Tableau 79. Valeur *p* ajustée des résidus selon les groupes comparés dans l'ANOVA entre le score sur l'échelle de Likert 2 et l'identité des parents (sexe/nationalité). 384

Tableau 80. Résultats du test d'homogénéité des variances dans les groupes de l'ANOVA entre le score sur l'échelle de Likert 2 et l'identité des parents (sexe/nationalité). 384

Tableau 81. Comparaison des moyennes des scores de **likertotal** selon le sexe et la nationalité. 387

Tableau 82. Test unilatéral de Student pour la comparaison des moyennes au score de **likert2** selon la nationalité. 388

Tableau 83. Test exact de Fisher sur le tableau de contingence 2 X 16 des scores obtenus à l'échelle de Likert 2 selon la nationalité du parent. 389

Tableau 84. Typologie des pratiques correctives mentionnées dans la question 23. 390

Tableau 85. Intervalles de confiance des pourcentages d'erreurs déclarés les plus entendues et corrigées à l'oral par le parent (choix1, méthode exacte de Pearson-Klopper). 391

Tableau 86. Intervalles de confiance des pourcentages d'erreurs déclarés les plus entendues et corrigées à l'oral par le parent (totalité des réponses, méthode exacte de Pearson-Klopper). 392

Tableau 87. Intervalles de confiance des pourcentages représentant les pratiques de correction déclarées par les parents (choix 1, méthode exacte de Pearson-Klopper). 393

Tableau 88. Intervalles de confiance des pourcentages représentant les pratiques de correction déclarées par les parents (totalité des réponses, méthode exacte de Pearson-Klopper). 394

Tableau 89. Intervalles de confiance des pourcentages représentant les pratiques implicites/explicites de correction déclarées par les parents (méthode exacte de Pearson-Klopper). 395

Tableau 90 : Intervalles de confiance des pourcentages représentant la présence d'explication dans les pratiques de correction explicite des parents (méthode exacte de Pearson-Klopper). 396

Tableau 91. Ensemble des données de distribution des scores de correction explicite calculés. 396

Tableau 92. Comparaison du score de correction explicite selon le sexe et la nationalité de parent. 398

Tableau 93. Calcul des corrélations de Pearson (r) et de Spearman (ρ) entre les scores aux échelles de Likert et le caractère explicite des pratiques correctives parentales (n, effectif, m, moyenne ; ET, Ecart-Type ; ddl, degrés de liberté ; IC, Intervalle de confiance). 399

Tableau 94. Calcul des corrélations de Pearson (r) et de Spearman (ρ) entre l'IPEL et le caractère explicite des pratiques correctives parentales (n, effectif, m, moyenne ; ET, écart-type ; ddl, degrés de liberté ; IC, intervalle de confiance). 400

Tableau 95. Calcul des corrélations de Pearson (r) entre l'IPEL et les scores aux échelles de Likert (n, effectif, m, moyenne ; ET, écart-type ; ddl, degrés de liberté ; IC, intervalle de confiance). 400

Tableau 96. Éléments statistiques de la régression linéaire simple IPEL (VD) selon likertotale (VI) t : test de Student ; β, coefficient, pente de la régression) 401

Tableau 97. Association entre la nature du couple de parents et les réponses de leur enfant au test de jugement de grammaticalité (score général, à l'ensemble des phrases agrammaticales, au sous-ensemble agrammatical « préposition » et à la phrase 2). .. 404

Tableau 98. Table de contingence croisant la nature du couple franco-norvégien et la réponse de leur enfant à la phrase 2 du test de jugement de grammaticalité. 405

Tableau 99. Association entre l'IPEL et le score total des enfants franco-norvégiens au test de jugement de grammaticalité. 406

Tableau 100. Association entre l'IPEL et le score des enfants franco-norvégiens au groupe des phrases agrammaticales du test. 406

Tableau 101. Comparaison entre le score des enfants franco-norvégiens aux phrases agrammaticales « préposition » selon l'IPEL du couple. 407

Tableau 102. Association entre le score des enfants franco-norvégiens aux phrases 2 et 11 du test et l'IPEL du couple. 407

Tableau 103. Comparaison des scores des enfants franco-norvégiens obtenus à l'ensemble du test, des phrases agrammaticales et du sous-ensemble phrases agrammaticales « préposition » selon l'IPEL des parents selon leur nationalité. 408

Tableau 104. Association (Test exact de Fisher) entre les scores des enfants franco-norvégiens obtenus à l'ensemble des phrases agrammaticales et à l'ensemble phrases agrammaticales « préposition » selon l'IPEL des parents selon leur nationalité. 409

Tableau 105. Association entre les représentations des contacts de langues chez l'enfant bilingue et les scores obtenus au test de jugement de grammaticalité par les enfants franco-norvégiens (total, à l'ensemble des phrases agrammaticales et au sous ensemble agrammatical « préposition »). 411

Tableau 106. Association entre la représentation des parents français de la séparation des langues chez les enfants bilingues et les scores obtenus au test de jugement de grammaticalité par les enfants franco-norvégiens (total, à l'ensemble des phrases agrammaticales et au sous ensemble agrammatical « préposition »). 412

Tableau 107. Association entre la représentation des parents norvégiens de la séparation des langues chez les enfants bilingues et les scores obtenus au test de jugement de grammaticalité par les enfants franco-norvégiens (total, à l'ensemble des phrases agrammaticales et au sous ensemble agrammatical « préposition »). 413

Tableau 108. Association entre le caractère explicite des correction parentales et les scores au test de jugement de grammaticalité 414

Tableau 109. Association entre le caractère métalinguistique des corrections parentales et les scores au test de jugement de grammaticalité 415

Tableau 110. indicateurs linguistiques indiquant une comparaison entre les langues française et norvégienne. 443

Tableau 111. Métalangage ordinaire (formes verbales, prépositions et adverbes) utilisés par les enfants pour décrire une réorganisation syntaxique des constituants dans une phrase agrammaticale. 445

Tableau 112. Ensemble des lexies issues de la métalangue linguistique/grammaticale dans le corpus de données. 446

Tableau 113. Nature du métalangage utilisé dans le discours des enfants à propos des phrases des sous-ensembles agrammatical « préposition » (Pr) et « verbe » (V)..... 447

Tableau 114. Types des explications utilisées dans le discours de l'enfant pour le repérage, l'analyse et la correction des phrases des sous-ensembles agrammatical « préposition » (Pr) et « verbes » (V)..... 451

Tableau 115. Ensemble des questions, sous-questions et hypothèses de recherche étudiées. 485

Index des figures

Figure 1. Relation entre dominance et maitrise d'une langue (Montrul, 2016 : 17). 108
Figure 2. Cadre interdisciplinaire des PLF (Curdt-Christiansen, 2018 : 420). 119
Figure 3. Représentation schématique du cadrage théorique interdisciplinaire. 218
Figure 4. Répartition des parents selon leur nationalité (en %). 237
Figure 5. Âge des parents. 237
Figure 6. Situation matrimoniale des parents. 238
Figure 7. Profession des parents de Norvège. 238
Figure 8. Niveau d'éducation des parents. 238
Figure 9. Temps de congé à la naissance selon le sexe et la nationalité du parent (en %). .. 239
Figure 10. Choix de l'école française pour les parents (en %). 239
Figure 11. Famille avec un enfant supplémentaire à l'école. 240
Figure 12. Sexe des enfants franco-norvégiens. 240
Figure 13. Pays de naissance de l'enfant. 240
Figure 14. Place de l'enfant dans la fratrie. 241
Figure 15. Fréquentation d'un *barnehage* par l'enfant. 243
Figure 16. Âge d'arrivée au *barnehage*. 243
Figure 17. Temps resté au *barnehage*. 243
Figure 18. Niveau de classe à l'entrée à l'école française. 244
Figure 19. Langues utilisées dans les activités extra-scolaires. 244
Figure 20. Langue du couple ou parlée avec l'autre parent (si séparés) (en %). 245
Figure 21. Parent parlant la langue de son conjoint. 245
Figure 22. Langues utilisées dans la fratrie scolarisée à l'école française. 246
Figure 23. Langues utilisées dans la fratrie si les enfants sont scolarisés dans deux systèmes différents. 246
Figure 24. Profession des parents de France. 248
Figure 25. Organigramme de la méthode mixte des collectes de données. (ABL, traduction de BFLA : Bilingual First Language Acquisition selon la définition de De Houwer (2009)). 263
Figure 26. Modèle général de grille d'analyse en organigramme. 313
Figure 27. Modèle général de grille d'analyse en modèle hiérarchique horizontal. 313
Figure 28. Présentation « exemple » de verbatim issu du corpus transcrit. 313
Figure 29. Rubriques associées à la catégorie « degré de conscientisation de l'agrammaticalité » (extrait de la grille de catégorisation thématique de contenu). 314

Figure 30. Moyennes des scores de réussite pour le groupe fn aux sous-ensembles agrammaticaux « préposition » et « verbe ». 330
Figure 31. Moyennes des scores de réussite par le groupe f aux sous-ensembles agrammaticaux « préposition » et « verbe ». 331
Figure 32. Boites à moustaches comparant les moyennes des résultats obtenus par les deux groupes. 332
Figure 33. Scores z du groupe fn à l'ensemble des phrases grammaticales. 334
Figure 34. Scores z du groupe f à l'ensemble des phrases grammaticales. 334
Figure 35. Scores z du groupe fn au sous-ensemble agrammatical « verbe » 334
Figure 36. Scores z du groupe f au sous-ensemble agrammatical « verbe » 334
Figure 37. Scores z du groupe fn au test général. 335
Figure 38. Scores z du groupe f au test général. 335
Figure 39. Scores z du groupe fn à l'ensemble des phrases agrammaticales. 335
Figure 40. Scores z du groupe f à l'ensemble des phrases agrammaticales. 335
Figure 41. Scores z du groupe fn au sous-ensemble agrammatical « préposition ». 335
Figure 42. Scores z du groupe f au sous-ensemble agrammatical « préposition ». 336
Figure 43. Scores de réussite obtenus par phrase par le groupe fn au test. 339
Figure 44. Scores de réussite obtenus par phrase pour le groupe f au test de jugement de grammaticalité. 342
Figure 45. Comparaison intergroupe des scores phrase par phrase pour l'ensemble phrases grammaticales. 344
Figure 46. Comparaison intergroupe des scores phrase par phrase pour l'ensemble des phrases agrammaticales 345
Figure 47. Comparaison intergroupe des scores phrase par phrase pour le sous-ensemble agrammatical « verbe » 346
Figure 48. Comparaison intergroupe des scores phrase par phrase pour le sous-ensemble agrammatical « préposition ». 347
Figure 49. Usage des langues du parent français avec l'enfant en famille (en %) 351
Figure 50. Usage des langues du parent norvégien avec l'enfant en famille (en %). 353
Figure 51. Usages des langues du parent français avec l'enfant à l'extérieur de la famille (en %) 356
Figure 52. Usages des langues du parent norvégien avec l'enfant à l'extérieur de la famille (en %) 358
Figure 53. Boite à moustaches de l'Indice Parental d'Exposition Langagière (IPEL) pour l'ensemble des parents. 364
Figure 54. Boites à moustaches des IPEL selon la nationalité ou le sexe du parent. 365

Figure 55. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand on mélange les langues, c'est un signe qu'on ne les parle pas très bien » (item1-repré1) (en %). 370

Figure 56. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « au bout d'un moment, un bilingue doit savoir parler parfaitement les deux langues, comme les natifs des deux pays » (item2-repré2) (en %). 370

Figure 57. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « un bilingue peut s'exprimer régulièrement en deux langues dans la vie quotidienne » (item3-repré3) (en %). 371

Figure 58. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « un enfant bilingue ne devrait pas avoir d'accent dans les langues qu'il parle » (item4-repré4) (en %). 372

Figure 59. Représentation des parents sur la relation entre contacts de langues et bilinguisme (en %). 373

Figure 60. Boites à moustaches des scores pour la variable **likert1**. 373

Figure 61. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert 1 selon la nationalité des parents (**likert1f** et **likert1n**). 374

Figure 62. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert 1 selon le sexe des parents (**likert1m** et **likert1p**). 375

Figure 63. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand mon enfant parle en français mais en ordonnant les mots comme s'il parlait en norvégien, c'est une erreur » (item5-repré5) (en %). 377

Figure 64. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand mon enfant prononce mal un mot dans une langue, c'est une erreur » (item6-repré6) (en %). 378

Figure 65. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand mon enfant utilise des mots norvégiens lorsqu'il me parle français, c'est une erreur » (item7-repré7) (en %). 378

Figure 66. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand mon enfant parle avec moi, ce n'est pas une erreur s'il s'exprime avec des parties en français et d'autres en norvégien » (item8-repré8) (en %). 379

Figure 67. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand deux bilingues se parlent et qu'ils mélangent leurs deux langues dans les phrases, c'est une erreur » (item9-repré9) (en %). 380

Figure 68. Association entre « erreur » et « contacts de langues » dans les représentations des parents (en %). 380

Figure 69. Boite à moustaches des scores pour la variable **likert2**. 381

Figure 70. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert 2 selon la nationalité des parents (**likert2f** et **likert2n**). 382

Figure 71. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert 2 selon le sexe des parents (**likert2m** et **likert2p**). 383

Figure 72 . Distribution des résidus de l'ANOVA entre le score sur l'échelle de Likert 2 et l'identité des parents (sexe/nationalité). 385

Figure 73. Boite à moustaches des scores des parents pour la variable likertotal. 385

Figure 74. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert totale selon la nationalité des parents (**likertotalf** et **likertotaln**). 386

Figure 75. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert totale selon le sexe des parents (**likertotalm** et **likertotalp**). 387

Figure 76. Erreurs déclarées les plus entendues et corrigées à l'oral par le parent (choix 1) (en %). 391

Figure 77. Erreurs déclarées les plus entendues et corrigées à l'oral par le parent (totalité des réponses) (en %). 392

Figure 78. Pratiques de correction déclarées par les parents à l'oral (choix 1) (en %). 393

Figure 79. Pratiques de correction déclarées par les parents à l'oral (total) (en %). 394

Figure 80. Nature implicite/explicite des pratiques de correction des parents (en %). 395

Figure 81. Présence d'explication dans les pratiques de correction explicite des parents (en %). 396

Figure 82. Boite à moustaches du score de correction explicite pour l'ensemble des parents. 397

Figure 83. Boites à moustaches du score de correction explicite selon la nationalité ou le sexe du parent. 397

Figure 84. Nuage de point et droite de régression IPEL = 1,12 - 0,02 x likertotal + ε. 401

Figure 85. Distribution des résidus de la régression linéaire **IPEL** (VD), **likertotal** (VI). 402

Figure 86. Thèmes associés à la rubrique « Types d'explications » (extrait de la grille de catégorisation thématique de contenu). 417

Figure 87. Sous-thèmes associés à la rubrique « Manipulation syntaxique des constituants de la phrase » (extrait de la grille de catégorisation thématique de contenu). 433

Figure 88. Ensemble des marqueurs de conscientisation issus des théories dialogique et praxématique (extrait de la grille d'analyse). 452

Figure 89. Thèmes associés à la rubrique « TI et conscientisation » (extrait de la grille de catégorisation thématique de contenu). 466

Liste des abréviations et sigles

ABL : acquisition bilingue du langage

AC : analyse de contenu

AD : analyse de discours

AEFE : Agence pour l'enseignement du français à l'étranger

BFLA : Bilingual First Language Acquisition

CM : cours moyen

CP : cours préparatoire

FC : feedback correctif

GU : grammaire universelle

IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale

IPEL : indice parental d'exposition langagière

LAD : Language Acquisition Device

LME : longueur moyenne d'énoncé

PL : politiques linguistiques

PLF : politiques linguistiques familiales

TI : transfert(s) interlinguistique(s)

UPUL : une personne-une langue

ZPD : zone proximale de développement

Introduction

> « L'essentiel du travail en acquisition bilingue se fait dans une perspective psycholinguistique. […]. Les approches sociolinguistiques sont rares, et le sont encore plus les approches qui combinent les deux perspectives. » (De Houwer, 2009 : 306, ma traduction) [1]

> « Du point de vue dialogique / vygotskien, la conscience métalinguistique des enfants est un phénomène non seulement cognitif (au sens traditionnel du mot) mais aussi social et interactif. […]. Dans notre théorie, nous cherchons à combiner les points de vue social et cognitif en utilisant la notion d'*intersubjectivité.* » (Dufva & Alanen, 2004 : 100/101, ma traduction)[2]

Aux prémices de cette thèse, il y a d'abord des choix de vie et la rencontre d'un terrain. C'est en février 2005 que je foule le sol norvégien pour la première fois. Un an et demi après, je parle la langue, j'y vis en couple mixte et j'y travaille. Professeur des écoles de formation et aussi professeur de français langue étrangère (FLE), j'enseigne à l'école française René Cassin

[1] « Most of the work in bilingual acquisition is done from a psycholinguistic perspective. […]. Sociolinguistic approaches are rare, and even more are approaches that combine the two perspectives. »

[2] « Seen from the dialogical/Vygotskian point of view, children's metalinguistic awareness is a phenomenon that is not only cognitive (in the traditional meaning of the word) but also a social and interactive phenomenon. […]. In our theorizing, we aim at combining the social and cognitive viewpoints using the notion of *intersubjectivity*. »

à Oslo où j'ai obtenu un poste à plein temps en détachement administratif. À côté, j'ai enseigné le FLE au centre culturel français et dans des écoles de langues pendant plus de 10 ans dès mon arrivée. J'ai rencontré des apprenants de tous âges et tous profils. La majorité d'entre eux sont plurilingues, notamment à l'école française dans ma propre classe. J'y ai très vite remarqué l'existence quotidienne de contacts de langues : à l'oral entre les élèves, à l'écrit dans les productions et en situation de compréhension écrite. Ce constat a fait naitre en moi un certain nombre de questions : mon enseignement était-il adapté à ce public qui avait acquis le langage dans un contexte bi/plurilingue ? Quelles étaient les spécificités de cette acquisition tant sur le plan psycholinguistique que sociolinguistique ? Quelle réflexion didactique mener et quelles pratiques pédagogiques utiliser pour mieux gérer la richesse de ce public et favoriser leurs apprentissages ?

Lors de la reprise de mes études en Sciences du langage à l'Université de Rouen Normandie en 2003, j'avais été sensibilisé à l'acquisition du langage en contexte plurilingue et à la didactique du plurilinguisme. Toutes ces questions m'ont poussé à continuer cette formation en master. Mais il fallait bien trouver une entrée pour se confronter à elles. Le choix de l'appropriation du lexique m'est apparu en premier, d'autant plus que les travaux ne manquent pas sur cet aspect. J'ai donc mené, dans le cadre de mon mémoire de master, une étude à propos de la relation entre la compréhension de la polysémie lexicale à l'écrit et les transferts de connaissances entre les langues chez des élèves plurilingues (Lucas, 2012). Le cadre de cette recherche-action était pluridisciplinaire puisqu'elle associait psycholinguistique et sociolinguistique dans une perspective sociocognitive de la didactique du plurilinguisme (Lucas, 2020). Ce premier travail a permis de poursuivre ce questionnement à propos du bilinguisme et des transferts entre les langues sur une thématique particulière : l'activité réflexive des enfants bilingues sur la langue française. Selon quels facteurs cognitifs et sociaux se développe-t-elle ? Comment les contacts des langues influencent-ils l'organisation de cette réflexion ? Dans quelle mesure le bilinguisme des enfants influence leurs compétences métalinguistiques ? Par ailleurs, en tant qu'enseignant, mais aussi dans ma vie personnelle, je suis en contact avec des parents d'enfants bi/plurilingues qui m'expliquent leurs pratiques langagières et leurs attitudes vis-à-vis du bilinguisme. D'autres me sollicitent régulièrement pour être conseillés sur ces sujets. La stratégie « une personne-une langue » est très souvent affichée dans nos échanges. Je constatais alors que les différentes stratégies utilisées par les

parents pour interagir avec leur enfant avaient des conséquences sur les pratiques langagières utilisées en famille, sur la transmission des langues et qu'elles révélaient les attitudes des parents face au bilinguisme de leur enfant. Enfin, tous ces échanges sur le terrain m'ont aussi fait prendre conscience qu'en tant que professeur des écoles de formation, mes représentations sur les capacités métalinguistiques des enfants plurilingues étaient principalement liées au cadre scolaire, à ma réflexion didactique et à mes pratiques pédagogiques. C'est la raison pour laquelle j'ai voulu étudier les capacités métalinguistiques des enfants bilingues en sortant du champ didactique et aller au-delà de la salle de classe pour intégrer à ma réflexion la première instance de socialisation de l'enfant : la famille. Parmi la myriade de cas de figure, j'ai choisi, d'une part, de travailler avec les familles d'enfants bilingues franco-norvégiens scolarisés à l'école française d'Oslo au CM2 et dont les parents déclarent utiliser la stratégie « une personne - une langue » pour communiquer avec eux depuis leur naissance. D'autre part, devant l'étendue de ce questionnement à propos de la réflexion sur la langue, j'ai choisi de limiter cette étude au domaine de la syntaxe en situation de compréhension de phrases à l'écrit. Le thème général de cette recherche est donc la conscience et les compétences métasyntaxiques des enfants bilingues franco-norvégiens.

Dès la fin du XIXème siècle et jusqu'aux années 60 approximativement, le bilinguisme était considéré comme un phénomène négatif qui interférait avec le développement des fonctions cognitives chez l'enfant (Hakuta, 1986 ; Tabouret-Keller, 2011, pour une revue). Il était déconseillé de l'élever en parlant plusieurs langues en évoquant des conséquences sur son acquisition du langage, son développement intellectuel mais aussi la construction de son identité (Baker & Wright, 2017). C'est pourtant dès le début du XXème siècle que des parents-chercheurs se sont intéressés à l'acquisition bilingue du langage de leur propre enfant montrant déjà que l'acquisition simultanée de deux langues n'occasionnait pas de retards langagier, cognitif ou social (Ronjat, 1913 ; Leopold, 1970). Ces chercheurs étaient dans des couples mixtes où chacun était désireux de transmettre sa langue à leur enfant. La stratégie de Grammont-Ronjat « une personne - une langue » (*ibid.*, 1913) est déjà étudiée à cette époque, notamment dans l'étude longitudinale fondatrice de Leopold (1970). Selon King & Fogle (2017), au-delà de son orientation psycholinguistique, cette étude suggère l'impact de la stratégie « une personne - une langue » sur l'acquisition d'une réflexion sur le

langage en montrant l'existence de relations entre le bilinguisme de l'enfant, sa conscience métalinguistique et sa flexibilité cognitive.

C'est à partir des années 60 (Peal & Lambert, 1962, par exemple) qu'apparaissent de plus en plus de recherches d'orientation psycholinguistique présentant l'acquisition bilingue des langues comme favorable au développement des capacités cognitives et métalinguistiques (Cummins, 1978 ; Volterra & Taeschner, 1978 ; Bialystok, 1986, 1991, 2001b ; Barac & Bialystok, 2011, entre autres). D'autres recherches d'orientation sociolinguistique ont aussi mis en valeur l'impact de la stratégie « une personne - une langue » sur le développement bilingue de l'enfant (Döpke, 1992 ; Lanza, 1997/2004 ; Barron-Hauwaert, 2004) et indiquent que cette dernière ne reflète pas nécessairement les pratiques langagières réelles des parents qui déclarent pourtant l'utiliser (Goodz, 1989 ; Lanza, 2007 ; Quay, 2008).

Dans le cadre du bilinguisme, de nombreuses recherches ont étudié depuis plusieurs décennies l'effet des contacts de langues chez l'enfant sur sa conscience et ses compétences métalinguistiques. Parmi elles, certaines localisent ces contacts chez l'enfant et étudient l'influence des transferts existant entre leurs langues et prennent en compte l'impact des facteurs cognitifs sur la présence et la nature des transferts entre les langues (Blom *et al.*, 2017a). D'autres, d'orientation sociolinguistique, localisent ces contacts dans l'environnement sociolangagier de l'enfant. Elles avancent l'idée que les politiques linguistiques familiales façonnent son développement cognitif (King *et al.*, 2008) et influencent l'acquisition bilingue des langues (King & Fogle, 2013, 2017). Concernant la syntaxe, l'ordre des mots est le phénomène linguistique le plus sujet à être affecté par les contacts langagiers (Heine, 2006). Par ailleurs, de nombreux chercheurs s'accordent à dire que les transferts interlinguistiques influencent les compétences et la conscientisation métalinguistiques des plurilingues à propos de la syntaxe des langues (Jarvis & Pavlenko, 2008). À ma connaissance, il n'existe pas d'études qui s'intéressent à ce sujet chez des enfants bilingues franco-norvégiens.

Après toutes ces constatations, mon questionnement sur la construction des compétences métasyntaxiques chez les enfants bilingues franco-norvégiens s'est centrée sur deux points que je voulais croiser : l'existence de transferts interlinguistiques chez les enfants bilingues d'une part, et d'autre part, l'attitude des parents vis-à-vis du bilinguisme de leur

enfant, de son parler bilingue et les pratiques langagières qu'ils utilisent. Existe-t-il des liens entre ces deux points ? Influencent-ils la construction d'une conscience et de compétences métasyntaxiques ? Quelle est le rapport entre ces transferts et les attitudes et pratiques langagières des parents ?

En tenant compte des différents constats énoncés, ce travail de recherche associe les approches psycholinguistique et sociolinguistique. Ce choix pour l'interdisciplinarité est un chemin assez peu emprunté dans la recherche en acquisition bilingue des langues, comme le témoigne De Houwer (2009 : 306) citée au début de cette introduction, mais qui est de plus en plus utilisée pour étudier les phénomènes des contacts de langues en contexte bi/plurilingues (Zenner *et al.*, 2018). L'association de ces approches permet d'ancrer cette recherche dans un cadre sociocognitif et socio-interactionniste en considérant que la conscience métalinguistique est un phénomène issu de l'interaction et l'influence mutuelle de l'activité cognitive humaine sur le langage et des dimensions sociales qui le constituent, comme le souligne la citation de Dufva & Alanen (2004 : 100/101) également citées au début de l'introduction. Dans cette perspective, ce choix demande de se positionner sur ce que l'on entend par bilinguisme. C'est une notion polysémique et plurifactorielle qui couvre une vaste réalité d'expériences et de compétences langagières (Beatens Beardsmore, 1986). Dans cette recherche, j'explique pourquoi j'adopte une vision holistique du bilinguisme qui associe bilinguisme individuel et bilinguisme social dans une conception dynamique, fonctionnelle et intégrative des langues (Grosjean, 2001, 2008, 2015).

L'objet de cette étude est donc la construction d'une conscience et de compétences métasyntaxiques chez des enfants franco-norvégiens âgés de 9-10 ans dans une situation d'acquisition bilingue des langues. Sa problématique est de savoir si leur bilinguisme influence le mode d'organisation, l'accès et l'usage de leurs compétences métasyntaxiques en situation de compréhension écrite ; et si oui, comment. Pour cela, deux questions centrales sont posées et développées : i) existe-t-il des transferts (méta)syntaxiques conscientisés entre les deux langues ? ii) Existe-t-il un impact sur les compétences métasyntaxiques des bilingues et leurs transferts provenant des pratiques langagières des parents et de leur attitude vis-à-vis du bilinguisme ?

Pour répondre à ces questions, une méthodologie mixte, peu rencontrée dans d'autres recherches à propos des compétences métalinguistiques chez les enfants bilingues, a été

utilisée. Elle combine des données quantitatives avec des données qualitatives d'une part, et des analyses statistiques avec des analyses de discours d'autre part. Trois outils ont été conçus pour collecter les données. Tout d'abord, les enfants ont passé un test de jugement de grammaticalité sous forme de phrases écrites en français. Les erreurs que certaines contiennent sont dues à l'utilisation du calque syntaxique norvégien. À la suite du test, dans une deuxième phase, des entretiens semi-directifs ont été menés avec certains enfants dans lesquels ces derniers expliquent comment ils ont répondu au test, ont identifié les erreurs et ont proposé des corrections. Par ailleurs, en France, un groupe composé d'enfants de la même tranche d'âge et uniquement exposés au français depuis leur naissance a aussi passé le test de jugement de grammaticalité. Parallèlement, chaque parent a répondu à un questionnaire sociolinguistique dont les items renseignent sur ses pratiques langagières et choix de langues, ses pratiques de correction du parler bilingue de son enfant et son attitude vis-à-vis du bilinguisme. Après une analyse séparée des données collectées, je croise les variables du test de jugement de grammaticalité des enfants franco-norvégiens avec celles étudiées dans les deux autres outils.

Cette thèse se divise en trois parties réunissant 11 chapitres dans lesquels sont intégrés les champs disciplinaires de la psycholinguistique cognitive, de la sociolinguistique interactionniste et de la linguistique énonciative.

La première partie, composée de cinq chapitres, présente le cadre théorique de la recherche. Elle développe, confronte, articule et permet de prendre position sur les notions qui sous-tendent la problématique générale et les questions et hypothèses de recherche proposées.

Le premier chapitre expose le positionnement des grandes théories de l'acquisition du langage sur la relation entre conscience et réflexion sur le langage écrit et les langues ainsi que les arguments qui ont conduit à choisir un cadre théorique sociocognitif interdisciplinaire.

Le deuxième chapitre a pour but de caractériser, de définir le bilinguisme et l'acquisition bilingue du langage chez les enfants. Il présente dans un premier temps les théories linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique sur le bilinguisme en général et ensuite l'acquisition bilingue du langage en particulier en centrant le propos sur l'influence des politiques linguistiques familiales et la stratégie « un parent – une langue ».

Le troisième chapitre, toujours dans le cadre de l'acquisition bilingue du langage, présente l'organisation et la dynamique des systèmes linguistiques grammaticaux chez l'enfant en situation de lecture silencieuse en termes d'interaction et d'activation. Il développe un des phénomènes centraux de la problématique, les transferts interlinguistiques syntaxiques, en exposant leur possible conscientisation et les facteurs à la fois psycholinguistiques internes puis externes sociaux responsables de leur existence.

Le quatrième chapitre définit la terminologie fondée sur les préfixes *épi* et *méta* en termes de processus d'une part, et de verbalisation, de formulation par le langage, d'autre part, l'un comme l'autre renseignant sur l'activité métasyntaxique de l'enfant bilingue. L'approche interdisciplinaire vise à dépasser la dichotomie entre facteurs externes et facteurs internes pour définir les consciences métasyntaxique, interlinguistique et plurilingue en exposant leur manifestation en discours selon les théories dialogique et praxématique. Ce chapitre introduit donc, en partie, les outils d'analyse de discours à venir.

Le cinquième chapitre retrace les étapes de la problématisation puis annonce la problématique générale ainsi que les questions et hypothèses de recherche.

La deuxième partie de ce travail, composée de trois chapitres, sera dédiée à la présentation du terrain et aux choix méthodologiques pour mener cette recherche, tant pour la collecte des données que pour leur analyse.

Le sixième chapitre présente certaines facettes du terrain de recherche où vivent les familles et leur enfant selon trois niveaux imbriqués : macro, méso et micro. Le niveau macro décrit le contexte sociolinguistique particulier de la Norvège, puis, le niveau méso, celui d'Oslo, ville où évoluent quotidiennement les enfants et leurs parents. Enfin, le niveau micro, présente les lieux spécifiques des collectes de données : la classe de « l'élève » et le foyer familial de « l'enfant ».

Le septième chapitre présente la méthodologie des collectes de données et la démarche épistémologique dans laquelle elle s'est effectuée. Il y est expliqué la constitution de l'échantillonnage et le choix de la méthode mixte. La conception et l'articulation des trois outils de collectes choisis y est détaillée.

Le huitième chapitre présente la méthodologie des analyses. Les choix des tests statistiques y sont expliqués ainsi que la démarche qualitative d'analyse de discours selon les théories dialogique et praxématique.

La troisième partie de ce travail, composée de trois chapitres, est consacrée à la présentation des analyses.

Le neuvième chapitre présente l'analyse statistique des réponses au test de jugement de grammaticalité administrés aux sujets et cherche à mettre en évidence la présence de transferts interlinguistiques syntaxiques, la manifestation de compétences métasyntaxiques, voire le transfert conscientisé de connaissances.

Partant de l'analyse statistique des réponses des parents au questionnaire sociolinguistique, le dixième chapitre croise les variables créées avec celles des réponses au test de jugement de grammaticalité afin d'étudier s'il existe des relations entre les critères des politiques linguistiques familiales étudiés et les résultats, les réponses au test.

Le onzième chapitre porte sur l'analyse du discours explicatif des enfants à propos de leurs réponses au test de jugement de grammaticalité lors des entretiens semi-directifs en utilisant conjointement les outils analytiques linguistiques, dialogiques et praxématiques.

La conclusion de cette étude intègre les analyses quantitatives et qualitatives pour discuter des résultats et répondre aux questions de recherche. Elle fait aussi le point sur les limites et difficultés rencontrées ainsi que sur les perspectives de recherche et les éléments de réflexion didactique que cette étude permet de développer.

Première partie : théories

Chapitre 1. Acquisition et développement de la réflexion sur le langage

> « Le savoir linguistique est multiple et il débute naturellement dans la conscience de l'homme parlant. » (Auroux, 1989 : 18)

1 Introduction

Pour saisir comment l'enfant acquiert et développe une réflexion sur le langage et les langues, je propose d'exposer le positionnement des grandes théories de l'acquisition du langage à ce sujet. Ces théories ont déjà été exposées dans leur ensemble maintes fois (Moreau & Richelle, 1981 ; Lust, 2006 ; Daviault, 2011 ; Hoff, 2014 entre autres). Il ne s'agit pas d'en résumer les principes, ni de simplifier ces théories complexes, mais surtout d'en restituer les éléments essentiels qui permettent de faire part de leur explication des processus mis en jeux pour que l'enfant développe une réflexion (plus ou moins) explicite sur le langage. D'autre part, toujours à travers cette question-prisme à propos de la réflexion sur le langage, je confronterai ces théories, articulerai leurs points de vue et mettrai en exergue les débats

sur lesquels elles se rejoignent ou s'opposent. J'exposerai enfin les arguments qui m'ont conduit à choisir un cadre théorique spécifique parmi ceux exposés pour ma recherche.

Par ailleurs, la notion de conscience est au cœur de mon questionnement. Son aspect polysémique et les glissements sémantiques dont elle fait l'objet la rendent difficile à définir (Zelazo *et al.*, 2007). Mon intention n'est pas ici d'entreprendre ce travail, mais plutôt de me borner à définir le lien entre conscience et réflexion sur le langage (Itkonen, 2008 ; Zlatev, 2008 ; Łyda & Szcześniak, 2013) à travers le rôle qui lui est attribué dans la construction et l'acquisition d'une capacité à réfléchir sur celui-ci au sein des grandes théories de l'acquisition.

Un des débats fondateurs dans l'acquisition du langage est celui concernant la part de l'inné et celle de l'acquis chez l'homme. La question est de savoir dans quelle mesure l'acquisition d'un comportement dépend du patrimoine génétique humain, de sa spécificité biologique (facteurs internes) ou de l'environnement dans lequel l'individu vit, évolue et agit (facteurs externes) (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Puisqu'une partie de ma problématique porte sur la capacité des enfants à réfléchir plus ou moins consciemment sur la langue écrite et sa syntaxe en situation de lecture silencieuse, je relierai, dans le cadre des théories mentionnées, leurs propositions sur l'acquisition de la réflexion sur le langage et la compréhension de l'écrit, en tenant compte des facteurs internes et/ou externes sur lesquelles elles se fondent.

2 Rappels historiques

La réflexion de l'homme sur le langage va de pair avec la prise de conscience de son savoir linguistique (Auroux, 1989). Celui-ci s'est tout d'abord élaboré par une réflexion sur le discours oral. Reprenant le terme introduit par Culioli (1968, 1999), Auroux (1989) affirme, dans une dimension historique, que le savoir linguistique est :

> « *épilinguistique*, non posé pour soi dans la représentation, avant d'être *métalinguistique*, c'est-à-dire représenté, construit et manipulé en tant que tel à l'aide d'un métalangage. » (1989 : 18)

Auroux développe donc l'idée d'une continuité entre ce qui est un savoir, une réflexion qui n'est pas encore constituée et celle qui est en devenir de l'être par la conscientisation humaine. Il pense que c'est l'altérité qui est réellement à la source de la réflexion humaine sur la langue et ce, dès l'antiquité, trois millénaires avant notre ère. Par altérité, selon Auroux, il

faut comprendre les difficultés que pose une langue qui se transforme, qui se modifie diachroniquement, mais aussi, les contacts de langues au fil des migrations de population et des territoires conquis qui pressaient les hommes à utiliser des langues différentes à un même endroit. Il évoque, en effet, la première apparition d'une terminologie grammaticale témoignant d'une réflexion sur le langage « au début du second millénaire dans des bilingues sumérien/akkadien » (1989 : 25). Il ajoute aussi que, dans l'histoire de l'humanité, le seuil de l'écriture est fondamental pour un passage au métalinguistique, en précisant que le processus d'apparition de l'écriture permet d'objectiver le langage.

Les premiers ouvrages témoignant de la réflexion sur le langage sont les grammaires. Les grammaires sont « une des formes de savoir linguistique les plus travaillées en Occident » (Auroux, 1989 : 26) et se développent tout au long de l'histoire. Certaines des premières réflexions formalisées sur le langage nous viennent du sanscrit, au VIème ou Vème siècle avant J.-C.. Pāṇini développe une grammaire se distinguant par son effort de formalisme et de description en développant des termes métalinguistiques, un premier métalangage (Rey-Debove, 1997). Un autre type d'ouvrage, avec l'avancée de la lexicographie entre le VIème et le XVIème siècle, notamment en langue latine, apparait plus tardivement : le dictionnaire (Matoré, 1971). La réflexion humaine sur le langage s'est donc traduite par l'émanation d'écrits témoignant de la capacité à traiter le langage comme objet d'étude.

Par ailleurs, le questionnement sur l'acquisition du langage chez l'homme, plus particulièrement de la parole, est aussi ancré dans l'histoire et remonte, là encore, au moins à l'antiquité (Roux, 2012). Selon Van Essen (2008), c'est à la fin du XIXème siècle qu'apparait, dans une perspective acquisitionnelle, un intérêt sur la réflexion consciente de l'homme à propos du langage et le degré de conscientisation de la connaissance à son propos.

C'est dans cette perspective acquisitionnelle que je propose d'aborder la question de la réflexion humaine sur la langue à partir du début du XXème siècle.

3 Théories extrêmes : behaviorisme et innéisme

3.1 Théories behavioristes

3.1.1 Principes fondamentaux

En réaction aux méthodes introspectives développées au XIXème siècle pour expliquer l'acquisition du langage, les théories behavioristes se fondent sur l'idée empirique que la

connaissance nous vient du monde extérieur et s'acquiert par l'expérience. Elles se développent au début du XXème siècle et donnent donc un rôle dominant aux facteurs externes.

Zuriff (1985) suggère plusieurs dénominateurs communs à tout positionnement behavioriste. Tout d'abord, l'objet d'étude est le comportement de l'individu en relation avec son environnement envisagé comme source de facteurs externes. Ensuite, les behavioristes évitent toute notion de pensée et rejettent toute intentionnalité ou cause interne supposée au nom de l'objectivité de la science. Zuriff ajoute que la notion de construction sociale est rejetée, la prise en compte l'introspection du sujet est évitée, l'environnement d'apprentissage est uniquement relié à des réponses comportementales à travers des facteurs externes qui sont les seuls observables. Enfin les questions autour du langage doivent être abordées en considérant celui-ci comme un comportement.

En effet, selon Watson (1913), le langage n'a rien de spécifique et doit pouvoir s'expliquer comme tout comportement, c'est-à-dire comme la liaison entre un stimulus et des réponses décrite par le modèle théorique (S-R). L'acquisition et l'apprentissage du langage seraient donc dus à des réflexes (R) conditionnés par des stimuli (S) issus de l'environnement extérieur. En développant un behaviorisme méthodologique, il postule que la pensée, la réflexion, la conscience sont disqualifiées puisque non mesurables expérimentalement. Il décide donc de rejeter, d'un point de vue théorique, les interprétations faisant appel à la notion de conscience (Auroux *et al.*, 2006), et, d'un point de vue méthodique, l'usage de l'introspection. Une telle position écarte donc la réflexion humaine sur le langage de l'étude du comportement humain. Ce chercheur a temporairement avancé que la pensée chez l'homme émanait du fonctionnement du larynx (Watson, 1920), ce qui explique sa relation mécaniste avec le langage.

Les behavioristes ne remettent pas en question l'existence de processus internes, ils soulignent plutôt l'impossibilité de les étudier directement et de les utiliser comme source de données fiables et scientifiques. Ce qui peut être attribué à la conscience ou l'introspection chez l'humain se résumerait à une succession de réactions, de processus physiologiques et neurologiques complexes (Lashley, 1923a, b). En effet, les propos tenus par un individu pour expliquer son comportement reviendraient à attribuer une action à des pensées intérieures ou des sentiments, donc des causes qui sont inobservables (Kantor, 1977 ; Baum, 2017). Ces

états sont alors appelés événements internes ou privés (Skinner, 1974). La réflexion humaine, sur le langage a fortiori, entre dans le cadre de cette notion, de par son processus interne et les instruments jugés comme non fiables avec lesquels on pourrait avoir accès à cette réflexion.

3.1.2 Conséquences sur l'acquisition : de l'oral à la compréhension écrite

C'est Skinner (1957, 1974) qui, dans le cadre d'un behaviorisme réductionniste, développe en détail la conception behavioriste du langage et son acquisition. Il fait évoluer le modèle (S-R), ou conditionnement classique, en conditionnement opérant. Ce qui le diffère du conditionnement classique, c'est l'action de l'environnement après qu'une réponse a été produite. Une action positive, l'attitude des parents par exemple, renforce le comportement de l'enfant et l'incite donc à le répéter, il facilitera alors l'apprentissage. En revanche, si l'action est négative, le comportement sera inhibé et donc peu répété. Selon Skinner, en ce qui concerne le langage oral, l'enfant l'acquiert par imitation qui sera renforcée si récompensée. Skinner définit donc l'acquisition du langage comme un comportement verbal acquis par imitation à travers un conditionnement opérant.

Concernant l'acquisition du langage écrit, Skinner introduit la notion de comportement opérant textuel (1957). Celle-ci ne couvre pas les processus mis en jeu dans la compréhension du texte, mais situe plutôt l'activité d'oralisation d'un texte dans la théorie du conditionnement opérant, le texte étant considéré comme un stimulus vocal non auditif. Plus tard, Goldiamond & Dyrud (1966) adaptent la théorie du conditionnement opérant à la lecture, en précisant que lire n'est possible que par le contrôle de stimuli textuels. Ces contrôles sont la base de l'acquisition de la compréhension écrite selon les behavioristes. À la différence qu'à l'écrit, ce n'est pas un organisme vivant qui émet directement les stimuli.

Concernant la compréhension de l'écrit, les behavioristes ont contribué à la théorie *Bottom-up*. Cette théorie, chez les behavioristes, ne prend pas en compte les processus cognitifs ayant lieu en compréhension écrite. Comprendre ce qui est écrit résulterait d'une activité perceptuelle qui commencerait par l'identification de signaux visuels (Skinner, 1957), puis la transformation de ceux-ci en sons qui s'assembleraient en mots, et enfin en phrases (Alvermann *et al.*, 2013) sans faire appel aux règles de syntaxe. L'enfant accèderait au sens de ce qu'il lit par ce processus linéaire (Pearson & Stephens, 1998) sans tenir compte des processus internes pouvant intervenir dans la construction du sens (Samuels & Kamil, 1988).

L'idée même que l'enfant réfléchisse sur le langage écrit apparait comme disqualifiée dans l'étude scientifique behavioriste. Pourtant, au sein de cette théorie, on observe progressivement un certain nombre de divergences quant à la prise en compte de l'activité psychique humaine.

3.1.3 Nuances sur la prise en compte des événements internes

Powell *et al.* (2016) avancent que le behaviorisme n'est pas une théorie monolithique et que même si la plupart des behavioristes s'accordent à considérer la conscience et l'introspection comme sources de données non valides scientifiquement, ils ne partagent pas tous la position radicale de Watson (1913) sur le statut des événements internes. En effet, en présentant la diversité des théories behavioristes, O'Donohue & Kitchener (1998) soulignent des désaccords entre les différentes branches existantes. Pour certains néo-behavioristes (Hull, 1951), les événements internes sont considérés comme des médiateurs de type physiologique entre le stimulus et le comportement réponse, et pour d'autres défendant un behaviorisme cognitif (Tolman, 1932), ils sont même envisagés comme des processus cognitifs internes capables d'expliquer les comportements. En revanche les behavioristes cognitifs tout comme les néo-behavioristes continuent à rejeter l'expérience consciente et ne reconnaissent pas l'introspection comme un outil scientifique.

Même si l'on observe une prise en compte de plus en plus significative des événements internes pour expliquer les comportements, l'introspection comme mode d'accès à ces événements, à travers les propos de personnes, reste toujours critiqué.

3.2 Théories innéistes

3.2.1 Chomsky, grammaire universelle et conscientisation

Chomsky (1959), dans sa critique à propos de l'ouvrage *Verbal Behavior* de Skinner (1957), explique que le langage adulte ne peut être décrit en termes de séquences de comportements et de réponses. Il avance que cette modélisation est inadéquate pour décrire la complexité du langage. Il propose une théorie dans laquelle l'enfant acquiert le langage grâce à un dispositif biologique dont il hériterait génétiquement. Cette théorie implique donc l'existence d'universaux dans le langage.

Chomsky s'oppose fondamentalement aux théories behavioristes en avançant l'argument de la pauvreté du stimulus (1980) pour expliquer qu'un enfant ne peut acquérir la

richesse d'une langue et l'ensemble de ses caractéristiques seulement par l'environnement linguistique dans lequel il évolue. Selon lui, non seulement l'input linguistique n'y est pas suffisant qualitativement et quantitativement pour expliquer l'acquisition du langage durant les premières années de l'enfant, mais, de plus, il est peu fiable de fonder cet apprentissage sur le comportement de parents qui, pour une certaine partie d'entre eux, ne corrigent pas leurs enfants. Les facteurs externes sont donc quasiment inexistants et relayés au rôle de déclencheurs qui actionnent l'acquisition du langage au contact de stimuli langagiers pauvres dans une langue naturelle donnée. Chomsky (1965) avait précédemment fait l'hypothèse d'une grammaire universelle (GU, dorénavant) dont l'enfant nait équipé biologiquement, il n'aurait donc pas besoin de l'apprendre. Elle serait indépendante de tout autre système cognitif et la syntaxe y jouerait un rôle prépondérant. En effet, la GU contiendrait les unités syntaxiques minimales universelles du langage qui permettraient de générer un nombre infini d'énoncés avec un nombre fini de constituants. L'enfant acquiert alors le langage par ses propres moyens grâce à un *Language Acquisition Device* (LAD) lui permettant d'explorer et d'utiliser l'ensemble des indices linguistiques de sa langue inscrits génétiquement dans la GU sous forme de *principes* universaux, communs à toutes les langues naturelles, ou de *paramètres* qui spécifient les variations, voulues comme très limitées, entre langues naturelles.

Emanant de ce système, Chomsky distingue alors, pour l'individu, sa *compétence linguistique* de sa *performance linguistique* :

> « Nous devons donc faire une distinction fondamentale entre compétence (la connaissance de sa langue) et performance (l'usage actuel de cette langue dans des situations concrètes). […]. La grammaire d'une langue est censée être la description des compétences intrinsèques d'un locuteur-auditeur. Si la grammaire est, en outre, parfaitement explicite – en d'autres mots, si elle ne repose pas sur l'intelligence du lecteur apte à comprendre mais fournit plutôt une analyse explicite de sa contribution – nous pouvons la nommer (de manière redondante) grammaire générative. » (*ibid.*, 1965 : 4, ma traduction)[3]

[3] « We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). A grammar of a language purports to be a description of the ideal speaker-hearer's intrinsic competence. If the grammar is, furthermore, perfectly explicit - in other words, if it does not rely on the intelligence of the understanding reader but rather provides an explicit analysis of his contribution -we may (somewhat redundantly) call it a generative grammar. »

Chomsky se positionne donc clairement : la grammaire générative explicite des règles dont l'utilisation est observable dans les performances du locuteur. En revanche, les connaissances qu'il en a sont intrinsèques, autrement dit implicites. Par ailleurs, lorsqu'il déconnecte la grammaire de l'intelligence humaine, Chomsky réfère au fait que le langage est autonome et indépendant des autres fonctions cognitives. Les nativistes se positionnent ainsi dans un débat sur la nature des processus psychologiques avec lesquels l'individu acquiert et utilise le langage et qui intéressera toute théorie de l'acquisition du langage afin de déterminer le lien structurel et fonctionnel entre le langage et la cognition humaine. Une partie de ce débat est au cœur de ma problématique puisque les enfants qui ont participé à ma recherche sont bilingues depuis leur naissance. C'est de par le contact des langues dans le cadre de l'acquisition simultanée de deux langues que je m'intéresserai plus particulièrement à cette question pour choisir le cadre théorique adéquat à cette recherche.

Pour revenir sur l'aspect implicite de la compétence linguistique, Chomsky (1965, 2002, 2006) parle lui-même de compétence tacite qu'il relie, lorsqu'elles sont exprimées, à une intuition linguistique. Cet avis est partagé par certains psycholinguistes générativistes :

> « La compétence linguistique constitue une connaissance du langage, mais cette connaissance est tacite, implicite. Cela signifie que les gens n'ont pas un accès conscient aux principes et règles qui régissent la combinaison des sons, des mots et des phrases ; cependant, ils reconnaissent quand ces règles et ces principes ont été violés. » (Cairns, 2010 : 60, ma traduction)[4]

Il apparaît donc que les théories nativistes supposent l'existence d'un ensemble de connaissances non conscientisées et que son expression est observable à travers des jugements de grammaticalité. Réfléchir sur la langue se définirait ainsi par la capacité des humains à porter des jugements sur la langue. Ces jugements seraient fondés sur des savoirs intériorisés que les individus utilisent à travers leurs connaissances intuitives. Ils expriment de cette manière leur sentiment linguistique (Schütze, 2016). Cette théorie défend donc la notion d'intuition sur la langue plutôt qu'une réflexion consciente.

[4] « Linguistic competence constitutes knowledge of language, but that knowledge is tacit, implicit. This means that people do not have conscious access to the principles and rules that govern the combination of sounds, words, and sentences; however, they do recognize when those rules and principles have been violated. »

Deux points sont encore à souligner. Tout d'abord, dans l'approche formaliste des théories innéistes, les connaissances non conscientisées sur la langue portent principalement sur l'aspect syntaxique formel d'une langue puisque la GU est fondée avant tout sur la syntaxe même si cette position théorique évoluera (Chomsky, 2006) et que certains générativistes de formation s'en détacheront pour inclure les unités phonétiques et sémantiques (Jackendoff, 2003, 2007). Ensuite, ces considérations ne sont pas sans faire écho à ce que Culioli (1968, 1999) a nommé *activité épilinguistique*[5] dans une théorie linguistique énonciative et cognitive s'opposant notamment à la thèse générativiste :

> « Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (défini comme "activité métalinguistique non consciente"), ainsi qu'une relation entre un modèle (la compétence, c'est-à-dire l'appropriation et la maitrise acquise d'un système de règles sur des unités) et sa réalisation (la performance) dont nous avons la trace phonique ou graphique, des textes. » (*ibid.*, 1968 : 108)

Culioli souligne le caractère non conscient lié à la notion de compétence mais aussi que la maitrise de celle-ci s'acquiert et s'approprie contrairement à la théorie innéiste qui insiste sur son héritage génétique, basée sur le système linguistique et non sur l'individu et le fait que celui-ci ne s'inscrive pas dans un apprentissage pour maitriser la GU. Par ailleurs, Culioli (1990) relie aussi l'activité épilinguistique à un processus à travers lequel divers degrés de conscientisation et de représentions sont décrits et que je développerai ultérieurement.

3.2.2 Relation avec l'analyse grammaticale de phrases à l'écrit

Dans ma problématique, mon questionnement concerne plus particulièrement les enfants bilingues franco-norvégiens et s'inscrit dans leur capacité à juger la syntaxe des phrases écrites. Dès la fin des années 50, les chomskiens ont avancé que la compréhension du langage était une performance fondée sur une compétence innée qui se développait tout comme le développement du langage oral chez l'enfant (Duke *et al.*, 2004). Les enfants acquièrent les règles syntaxiques de leur langue sans apprentissage explicite, mais à l'oral. Or, l'accès à l'écrit demande un apprentissage (Smith, 2004). Celui-ci permet à l'individu de choisir des valeurs aux paramètres syntaxiques spécifiques à leurs langues naturelles (Chomsky, 1988 ; Christophe, 2002). Cependant, pour les individus bilingues, certains innéistes avancent que l'analyse syntaxique des phrases (sentence parsing) est un mécanisme universel hérité,

[5] Je définirai plus en détail cette notion dans le chapitre 4.

une performance unique qui est partagée entre les langues utilisées par l'individu (Inoue & Fodor, 1995). En suivant cette logique, la compétence associée à l'analyse syntaxique reste une connaissance tacite, et donc non conscientisée, qui est fondamentale dans la compréhension de l'écrit. Elle est mise à l'œuvre pour comprendre la phrase-exemple citée par Chomsky : « des idées vertes sans couleur dorment furieusement » (2002, ma traduction)[6]. Selon lui, ces connaissances tacites concernant les marqueurs morphosyntaxiques et l'ordre des mots permettent en partie la compréhension de cette phrase sans que celle-ci ait un sens réel. Il souligne aussi, de cette manière, la primauté du rôle de la syntaxe dans la compréhension écrite des langues.

3.2.3 Une remise en question de l'innéisme et de la conception de la syntaxe

J'ai exposé plus particulièrement la perspective mentaliste et rationaliste du langage proposée par Chomsky à partir des années 60 étant donné l'impact qu'elle a eu sur le développement de la psycholinguistique et des théories sur le développement du langage à venir. Mais la conception de la syntaxe a évolué, tant du point de vue de son autonomie que de son aspect formel (Caron, 2008). D'une part, l'aspect syntaxique du traitement du langage n'est plus l'unique objet au cœur des recherches en psycholinguistique car, pour comprendre une phrase, l'être humain utiliserait plusieurs sources d'information qu'il mettrait en interaction et dont l'analyse syntaxique ne serait qu'une partie se mélangeant aux aspects sémantiques et pragmatiques. En plus de cette vision interactive, une conception fonctionnelle de la syntaxe a émergé : plus qu'un système de règles, c'est aussi un ensemble de moyens utilisés à des fins de communication (*ibid.*, 2008). D'autre part, la notion d'innéisme a été soit réfutée, soit redéfinie à plusieurs reprises (Elman *et al.*, 1996), et de surcroit, certains chercheurs dans les différents courants psycholinguistiques, qui sont pourtant nés des théories chomskiennes, ont critiqué la position de Chomsky qui voulait séparer strictement le langage de la cognition (Dominiek *et al.*, 2009).

Ces prises de position et l'évolution même de la conception de la syntaxe au sein de nouveaux courants psycholinguistiques changent alors fondamentalement la manière de concevoir la notion d'activité réflexive sur la langue. Par ailleurs, un certain nombre de chercheurs jugent la dichotomie extrême entre behaviorisme / innéisme comme dépassée de

[6] « colorless green ideas sleep furiously. »

nos jours pour expliquer l'acquisition du langage chez l'enfant (Daviault, 2011 ; Hoff, 2014) et postulent même que la théorie behavioriste sur le langage n'a plus cours dans l'acquisition (Hoff, 2014). On observe depuis ces trois dernières décennies des courants théoriques qui se positionnent sur un continuum entre ces deux extrêmes et qui d'une part, envisagent langage et cognition reliées entre eux de diverses manières et, d'autre part, ont un avis plus partagé sur la responsabilité des facteurs internes et externes dans l'acquisition du langage.

4 Théories considérant les déterminants sociaux et cognitifs

En réaction à la théorie innéiste qui traite l'acquisition du langage en la séparant de toute autre acquisition cognitive, et tenant compte du développement de la psycholinguistique développementale et cognitive, un certain nombre de théories sont nées au cours de la deuxième moitié du XXème siècle et du début du XXIème. Elles constituent une vaste constellation dans laquelle il n'est pas simple de les situer les unes par rapport aux autres. Ainsi, alors que Daviault (2011) et Lust (2006) proposent de séparer les théories fonctionnalistes du cognitivisme et du connexionnisme, Kail (2000b, 2012) propose de les regrouper toutes sous l'étiquette des théories cognitivistes étant donné qu'elles défendent toutes l'idée commune d'un préalable cognitif supposé pour l'acquisition du langage. Afin de clarifier la situation, je propose de les présenter en soulignant les tensions entre déterminants cognitifs et déterminants sociaux sur lesquels elles se fondent pour préciser en quoi ces théories se rapprochent ou s'éloignent. En outre, je continuerai à mettre en exergue leurs propositions sur l'acquisition de la réflexion sur le langage, l'acquisition de la syntaxe et la compréhension de l'écrit.

4.1 La théorie constructiviste de Piaget

4.1.1 La primauté du cognitif

Commencer par exposer le constructivisme piagétien n'est pas un choix hasardeux. En effet, il a été élaboré durant tout le XXème siècle, et a donc été à ses débuts contemporain du behaviorisme, puis des idées innéistes de Chomsky ainsi que du développement de la psycholinguistique cognitive.

Cette théorie se fonde sur l'idée principale que le développement des habiletés cognitives précède le développement du langage et en est un prérequis fondamental (Piaget, 1923). Contrairement à la thèse chomskienne, le langage n'a pas de statut particulier par

rapport aux autres domaines cognitifs. Ainsi, pour Piaget, le développement du langage est subordonné aux lois du développement cognitif général qui le président. Le sujet y est considéré comme agissant sur le milieu extérieur, il est actif dans son environnement et l'interprète pour se construire et ainsi acquérir et développer progressivement à partir des capacités antérieures des connaissances et des conduites spécifiques dont le langage.

Un des facteurs essentiels de la théorie piagétienne pour expliquer le développement cognitif est l'équilibration. Pour Piaget, chaque apprentissage est un processus de construction passant par des phases de déséquilibre et de rééquilibre. Ce processus d'équilibration comporte deux pôles complémentaires : l'*assimilation* et l'*accommodation*.

L'*assimilation* est le processus par lequel le sujet appréhende le réel à travers des schèmes, ou encore les comportements cognitifs qu'il a développés et constituant son système cognitif (Troadec & Martinot, 2003). L'a*ccommodation* est le processus complémentaire qui permet au système cognitif déjà construit du sujet de se modifier et de se transformer pour s'adapter à l'objet ou au milieu extérieur. Cette équilibration est donc due à une autorégulation du sujet (Piaget & Inhelder, 1966).

Malgré son opposition à Chomsky, Piaget ne nie pas la nécessité d'une part innée chez l'homme dans l'acquisition du langage mais il lui donne une signification et un rôle différents. Selon Moreau & Richelle (1981), dans la théorie piagétienne, l'*inné* représente les dispositions avec lesquelles on nait pour acquérir le langage et parler une langue naturelle, la maturation biologique nécessaire au développement cognitif par exemple. Un comportement est alors le résultat d'une interaction de l'organisme avec son environnement.

4.1.2 Conception constructiviste de la réflexion sur le langage

Plusieurs chercheurs ont relié les théories de Piaget et la réflexion sur le langage chez l'enfant en se référant à la prise de conscience (Sinclair, 1978 ; Elliot, 1983). Pour expliquer le positionnement du constructivisme piagétien sur l'acquisition de la réflexion humaine sur la langue, les constructivistes se réfèrent aussi aux stades de développement cognitif de l'enfant élaborés par Piaget. Après avoir présenté la logique sous-jacente à la construction de ces stades, je n'en ferai pas une description exhaustive que Piaget et ses collaborateurs ont déjà fourni (Piaget & Inhelder, 1966) ainsi que d'autres chercheurs (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 ; Daviault, 2011 ; Hoff, 2014). En revanche, j'en préciserai les éléments cités dans les

travaux que j'utilise pour exposer le point de vue constructiviste à propos de la réflexion sur le langage. Pour ce faire, je propose de relier l'acquisition du langage à des notions clés développées par Piaget : pensée, jugement, raisonnement (1924) et prise de conscience chez l'enfant (1974b).

4.1.2.1 Stades et développement de la conscience du langage chez l'enfant

Piaget décrit la construction graduelle du développement de l'enfant sous forme de stades, des cadres mentaux réunissant un certain nombre d'opérations sous forme de fonctions logico-mathématiques supposées construites et acquises pour acquérir les opérations du stade suivant.

Piaget et Inhelder (1966) ont regroupé, entre autres, les différentes structures logico-mathématiques acquises selon l'âge de l'enfant selon quatre stades, des cadres mentaux (Tableau 1). Afin de rester ciblé sur la problématique de ma recherche, pour chaque stade, je ne citerai que les éléments que Piaget nomme comme impliqués dans la construction du langage, du raisonnement et de la prise de conscience chez l'enfant, et que j'utiliserai pour développer mon propos.

Stade 1 : Stade sensorimoteur (de la naissance à environ 2 ans)
Intelligence antérieure au langage, utilisation des sens. Pensée autistique non verbale. Aspects cognitifs et affectifs « irréductibles, indissociables et complémentaire » (Piaget & Inhelder, 1966 : 20). **Conscience pratique.**
Stade 2 : Stade préopératoire (de 2 ans à 6-7 ans)
Développement du langage, langage égocentrique. Passage de l'action directe à l'action intériorisée, représentée, grâce à la pensée symbolique (représentation des choses avec des mots, des images). **Intuition plutôt que raisonnement logique.**
Stade 3 : Stade des opérations concrètes (de 6-7 ans à 11-12 ans)
Capacité à se décentrer et à appréhender les événements hors de sa propre vie Premiers raisonnements logiques nécessitant des supports concrets. Langage socialisé. **Introspection.** **Conscience conceptuelle.**
Stade 4 : Stade des opérations formelles (de 11-12 ans à 15 ans et après)
Raisonnement logique abstrait, établissement de relations abstraites. Intelligence formelle hypothético-déductive. **Conscience réflexive.**

Tableau 1. Stades de développement de la conscience sur langage (Piaget & Inhelder, 1966).

Sachant que je travaille avec des enfants de 9-10 ans pour cette recherche, je me concentrerai plus particulièrement sur les stades 3 et 4 dans la suite de mes propos.

4.1.2.2 Une co-construction du langage et de la prise de conscience

Dès la publication de ses recherches sur la pensée et le langage (1923), Piaget relie le développement de ces deux notions. Il avance que le langage de l'enfant nait de l'expression d'une fonction générale particulière, la fonction symbolique, qu'il acquiert et développe au stade préopératoire. Progressivement, les schèmes qu'il ne pouvait exprimer que par l'action sont évoqués à l'aide de mots. Dans le stade préopératoire, le langage est *égocentrique* « d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se

placer au point de vue de l'interlocuteur » (Piaget, 1923 : 18). Le contenu en est peu organisé et peu cohérent. C'est vers sept ans que l'enfant, au stade des opérations concrètes, commence à prendre en compte son interlocuteur dans les échanges en se libérant de son égocentrisme grâce au développement des premiers raisonnements logiques élémentaires. C'est aussi à partir du stade des opérations concrètes que l'évolution de la compréhension de l'écrit chez l'enfant se construit particulièrement et continue à se développer (Roberge & Flexer, 1984). La grammaire, la syntaxe notamment, se construit à mesure que l'enfant développe ses capacités de raisonnement logique et qu' il commence à questionner le fonctionnement du langage (Piaget, 1923). Johnston (1985) émet l'hypothèse que les structures cognitives abstraites sont les prérequis de structures linguistiques correspondantes, en particulier les structures syntaxiques.

Vers sept ans, l'enfant arrive aussi à dissocier son point de vue propre et celui des autres et il investit des rapports interindividuels. Les discussions deviennent possibles et l'enfant commence à y justifier et expliquer sa pensée. Il commence à développer ce que Piaget (1923) appelle le langage socialisé : l'enfant cherche à agir sur l'autre et commence à différencier son point de vue de celui d'autrui.

À ce propos, Piaget écrit au sujet des enfants de 7-8 ans :

> « C'est en acquérant la justification logique de l'explication causale que l'enfant prend conscience du sens pris par son raisonnement. Il est capable de donner des définitions des concepts, ce qui suppose une conscience d'une proposition générale et la possibilité de les combiner. » (Piaget, 1924 : 196)

On remarque ici le lien qui se tisse entre les premiers raisonnements logiques déterminant le développement du langage de l'enfant et la prise de conscience de son raisonnement à l'aide du langage. Celui-ci est alors un outil de conscientisation.

Piaget continue dans ce sens lorsqu'il affirme que « prendre conscience d'une opération, c'est la faire passer du plan de l'action sur celui du langage » (1924 : 282) et ajoute qu'une justification logique « exige la réflexion et le langage, bref, une introspection construisant au-dessus de la pensée spontanée une "pensée de la pensée" qui seule est capable de nécessité logique » (*ibid.*, 1924 : 192).

En croisant les citations ci-dessus, je remarque que Piaget tisse ici deux articulations fondamentales qui s'inscrivent dans la problématique de cette recherche à propos de la réflexion sur le langage. Tout d'abord, il articule construction de la réflexion chez l'enfant avec les développements du langage et de la prise de conscience. En effet, Piaget considère le langage de l'enfant comme un indicateur de prise de conscience de sa réflexion à travers l'acquisition de la justification logique. C'est par le langage que l'enfant exprime la prise de conscience de ses raisonnements. Ensuite, il articule justification logique, réflexion et langage avec la capacité d'introspection de l'enfant étant donné qu'elle lui permet de considérer sa réflexion en tant qu'objet et d'exprimer sa pensée par le langage. Cela confirme ce que Piaget (1924) précise au sujet de l'introspection : son développement entre 9 et 12 ans, donc au stade des opérations concrètes, donne à l'enfant la capacité à exprimer verbalement un raisonnement.

Quant à la conscience, les observations faites ci-dessus s'éclairent avec le travail d'analyse de Pons & Harris (2001) à propos de la conception piagétienne de la conscience sous l'angle de la relation entre le sujet connaissant et son objet de connaissance. Ils développent l'hypothèse des *trois niveaux de conscience*. En effet, cette hypothèse avance trois niveaux de développement de conscientisation selon les différents stades nommés ci-dessus, un niveau de conscience se construisant sur le précédent. Le passage d'un stade à l'autre est encore une fois conditionné par la construction de plus en plus complexe du raisonnement logico-mathématique de l'enfant. L'enfant acquiert tout d'abord la *conscience pratique* (stade sensorimoteur) en prenant conscience du but d'une action et des moyens pour la réaliser. Il atteint ensuite le stade de la *conscience conceptuelle* (stade des opérations concrètes) en prenant conscience des relations entre le but d'une action et les moyens pour la réaliser. L'enfant atteint enfin *la conscience réflexive* (stade des opérations formelles) définie en comparaison à la *conscience conceptuelle* de la manière suivante :

> « La *conscience réflexive* se différencie de la conscience conceptuelle par le fait qu'à ce troisième niveau, le sujet prenne explicitement son propre fonctionnement comme objet de conscience. » (Pons & Harris, 2001 : 222, ma traduction)[7]

[7] « Reflective consciousness is to be differentiated from conceptual consciousness by the fact that the subject at this third level explicitly takes his or her own functioning as an object of consciousness. »

Différents éléments sont à souligner ici. Tout d'abord, la conscience réflexive est associée à un comportement introspectif (son propre fonctionnement comme objet de conscience). Ensuite, les auteurs insistent sur le caractère explicite de ce comportement, qui, comme je l'ai écrit ci-dessus, selon Piaget, va de pair avec la réflexion et le langage.

Mais qu'en est-il lorsque l'objet de connaissance, l'objet de la réflexion est le langage à proprement parler ? Van Kleeck (1982) propose d'étudier dans un cadre théorique piagétien l'émergence des compétences métalinguistiques[8], expression d'une conscience métalinguistique[9] chez l'enfant au stade des opérations concrètes (Hakes, 1980). Elle regroupe ces compétences selon les stratégies cognitives utilisées par l'enfant dans les tâches métalinguistiques. Le langage y est considéré comme l'outil permettant de transmettre sa réflexion. De cette manière, Van Kleeck avance que les compétences métalinguistiques sont subalternes aux processus cognitifs et qu'elles se développent de par l'interaction de l'enfant avec son environnement. Elle précise que l'évolution des compétences de raisonnement entre le stade préopératoire et le stade des opérations concrètes est un facteur explicatif des différentes manifestations des compétences métalinguistiques qui se complexifient :

> « Il est suggéré que les compétences métalinguistiques qui émergent durant le stade préopératoire reflètent les capacités de raisonnement de l'enfant durant cette période. Ces changements de raisonnement émergeant avec le début des opérations concrètes conduisent, avec succès, à des tâches métalinguistiques plus complexes. » (*ibid.*, 1982 : 238, ma traduction) [10]

Cette théorie ne fait pas l'unanimité et sera remise en question au sein des cognitivistes par Abrahamsen (1982) qui critique le fait que la théorie piagétienne s'applique indirectement au langage. En partant de cette remise en question, elle préconise l'élaboration d'une théorie alternative fondée plus particulièrement sur le traitement de l'information pour

[8] Le chapitre 4 définit en détail ce terme. Ici, il peut être compris comme « the ability to reflect consciously upon the nature and properties of language » (*ibid.*, 1982 : 237).

[9] De même pour ce terme. Ici, il peut être compris comme « […] metalinguistic awareness is manifested when language temporarily becomes the object of thought rather than functioning, as it does in most ongoing discourse, as a vehicle for the transmission of thought » (*ibid.*, 1982 : 239).

[10] «It is suggested that the metalinguistic skills which emerge during the preoperational stage reflect the child's reasoning abilities during this period. The changes in reasoning that emerge with the onset of concrete operations result in success on more complex metalinguistic tasks » (*ibid.*, 1982 : 238).

mettre en exergue l'articulation existante entre les développements cognitifs et métalinguistiques de l'enfant.

Par ailleurs, Ioanna Berthoud-Papandropoulou (1991) pense qu'un autre concept piagétien entre dans l'équation pour expliquer l'émergence des connaissances métalinguistiques : l'abstraction réfléchissante.

4.1.2.3 Abstraction réfléchissante et métalinguistique

Berthoud-Papandropoulou (1991) associe la théorie constructiviste piagétienne et le rôle des connaissances métalinguistiques dans le développement du langage. Selon l'auteure, les connaissances métalinguistiques dans la théorie de Piaget sont considérées comme « une reconstruction de plus en plus réflexive des énoncés en tant qu'objets de connaissance, au cours du développement de l'enfant » (*ibid.*, 1991 : 47) grâce au mécanisme de l'abstraction réfléchissante définie de la manière suivante :

> « Toute connaissance nouvelle suppose une abstraction, […]. Cette […] abstraction, celle qui nous intéresse dans cette définition, en est une fondamentale, car elle recouvre tous les cas d'abstractions logico-mathématiques : nous l'appellerons donc l'"abstraction réfléchissante" parce qu'elle est tirée, non pas des objets, mais des coordinations d'actions (ou d'opérations), donc des activités mêmes du sujet. » (Piaget, 1974a : 83)

Dans ce passage, Berthoud-Papandropoulou souligne deux aspects. D'une part, l'abstraction réfléchissante est un mécanisme qui n'utilise pas les objets directement. Elle procède à la conceptualisation d'une action ou la représentation d'une action en utilisant ce qui a été construit au stade inférieur. D'autre part, elle reconstruit à un nouveau stade ce qui a été utilisé du stade inférieur, ce qui créée les nouvelles connaissances sur le langage. On remarque donc, ici, que le développement de la réflexion sur le langage s'ancre dans la pensée constructiviste et dans un processus dynamique de reconstruction.

Elle conclut que :

> « Ainsi, pouvoir juger, comparer, définir et analyser des énoncés n'est pas seulement un fait de langue : c'est un signe que les énoncés sont devenus objets de conceptualisation, et que l'action de parler ainsi que ses produits sont thématisés. » (*ibid.*, 1991 : 48)

Il apparait alors que la construction de la réflexion métalinguistique chez l'enfant s'exprime grâce aux faits de langue témoignant d'une attitude à conceptualiser le langage en l'objectivant.

4.1.2.4 Synthèse

Après avoir présenté la pensée constructiviste piagétienne sur les développements du langage et la prise de conscience, ainsi que plusieurs travaux sur le développement de la conscience et l'acquisition des connaissances métalinguistiques, on voit ici se construire une conception de la réflexion sur le langage constituée de quatre développements interconnectés : ceux du raisonnement logico-mathématique, de la conscience dont la *prise de conscience* est le processus de développement, de la capacité d'introspection et du langage.

Respectant la logique de la primauté du cognitif sur le langage, le développement de la réflexion métalinguistique est possible grâce au développement du raisonnement logico-mathématique, de la pensée formelle chez l'enfant. Elle suit les stades développés par Piaget et se construit par le mécanisme de l'abstraction réfléchissante. Après avoir dépassé le stade de l'égocentrisme de la pensée et développé le langage socialisé, l'enfant coconstruit sa réflexion métalinguistique avec le développement de la prise de conscience de ses raisonnements en construisant sa conscience réflexive. Ce phénomène de co-construction implique le développement de l'introspection qui est nécessaire à la réflexion de l'enfant et lui donne la capacité d'exprimer verbalement un raisonnement. Ainsi, en se développant au stade des opérations concrètes, le langage devient l'instrument qui rend possible pour l'enfant l'expression de la prise de conscience de ses raisonnements métalinguistiques. C'est d'ailleurs à ce même stade que l'acquisition de la syntaxe et de la compréhension écrite commence à se développer.

Il apparait que la dimension sociale de l'environnement dans lequel l'enfant construit sa réflexion sur le langage est évacuée ou, au mieux, fortement diminuée dans le processus.

4.1.3 Constructivisme et dimension sociale du langage

4.1.3.1 La critique de Lev Vygotski[11]

Vergnaud (1999) synthétise les contrastes les plus saillants entre Piaget et Vygotski à propos de leur théorie sur l'acquisition du langage. Alors que Piaget prône l'action, et le rôle de cette action, venant de l'enfant sur son environnement dans son développement cognitif, Vygotski y oppose le langage au lieu de l'action, le rôle du contact direct et continu entre individus qui rend possible une médiation à travers l'interaction adulte-enfant. Cette conception interactive sujet-sujet s'oppose à l'interaction sujet-objet développée par Piaget et exposée ci-dessus.

Vygotski a lu les travaux de Piaget qui étudient la pensée et le langage (1923) ainsi que le raisonnement chez l'enfant (1924) dans lesquels ce dernier analyse particulièrement leurs verbalisations. Il en dresse une analyse critique (Vygotski, 1997) et remet en cause la notion d'égocentrisme à la fois pour la pensée et le langage dans la théorie de Piaget. En effet, celui-ci définit la pensée égocentrique comme un intermédiaire entre une pensée non dirigée, ce qu'il appelle la pensée autistique (Piaget, 1924), et une pensée socialisée, dirigée, celle de l'adulte. Le langage égocentrique est alors considéré comme un intermédiaire entre « l'autisme et le langage socialisé » (Vergnaud, 1999 : 48). Vygotski (1997) critique cette définition. Tout d'abord parce qu'elle opère exclusivement avec ce qui environne l'enfant et l'expérience qu'il a dans cet environnement, et ensuite, parce qu'elle présuppose, de la part de Piaget, que l'enfant ne possède pas encore la capacité d'interaction sociale :

> « Le social n'apparait qu'au terme du développement, bien plus, le langage social ne précède pas le langage égocentrique mais le suit. » (*ibid.*, 1997 : 114)

À l'inverse, Vygotski écrit :

> « […] le langage initial de l'enfant est purement social, il serait incorrect de l'appeler langage socialisé, puisqu'à ce mot est liée l'idée de quelque chose de non social au départ, qui ne le devient qu'en se modifiant et en se développant. » (*ibid.*, 1997 : 115)

C'est avec cette idée de primauté du social qu'il replace le langage égocentrique, certes dans une position intermédiaire, mais opposée à celle de Piaget :

[11] Il ne sera souligné, ici, que les critiques de Vygotski sur la théorie piagétienne. Sa conception de l'acquisition du langage sera exposée plus en détail dans ce chapitre, sous-partie 4.3.

> « Le langage égocentrique est par conséquent une forme transitoire du langage extériorisé au langage intérieur, […]. Langage social – langage égocentrique – langage intérieur, tel est donc le schéma dans son ensemble. Il s'oppose […] au schéma de Piaget où les principaux stades génétiques de son développement de la pensée logique verbale s'ordonnent ainsi : pensée autistique non verbale – langage égocentrique et pensée égocentrique - langage socialisé et pensée logique. » (*ibid.*, 1997 : 116)

Pour Vygotski, c'est par la socialisation que l'enfant se libère de la pensée et la parole égocentriques. Par conséquent, Les critiques de Vygotski à l'égard de Piaget laissent entrevoir l'impact de la socialisation de l'enfant sur sa capacité à réfléchir sur le langage, ce que je développerai ultérieurement dans ce chapitre.

4.1.3.2 Une remise en question par la communauté scientifique

Vygotski n'est pas le seul à questionner les thèses de Piaget. Plusieurs auteurs (Bideaud *et al.*, 1993 ; Troadec & Martinot, 2003) remettent en question l'interaction apparente des facteurs internes et externes dans sa théorie. Ils ont souligné que dans le processus de construction cognitive de la pensée et du savoir, Piaget donne un poids plus important à l'assimilation :

> « L'environnement, comme l'accommodation qu'il suscite, est un prétexte à l'action assimilatrice et constructive. » (*ibid.*, 1993 : 36)

En effet, ces auteurs montrent en cela que Piaget décentre l'interaction **entre** l'enfant et son environnement en privilégiant l'action de l'enfant **sur** son environnement.

Par ailleurs, tout comme Vygotski (1997), Moreau & Richelle (1981) avancent que Piaget diminue l'importance des aspects socioculturels de l'environnement dans lequel l'enfant construit le langage. En effet, ils remettent en question la relation entre le langage et la socialisation de l'enfant. Selon eux, chez Piaget, le langage n'est considéré que dans sa dimension d'outil logique et de moyen de représentation. Ainsi, sans nier la dimension sociale du langage, Piaget en évacue à la fois une autre origine possible, l'interaction sociale avec son entourage dans son environnement, mais aussi l'idée que l'enfant est un être communiquant avec autrui dès sa naissance. Ces mêmes auteurs soulignent aussi l'ambigüité du lien entre le langage et le cognitif en expliquant que Piaget fait une concession pour le stade des opérations formelles où le cognitif peut être subordonné au langage. Mais le langage ne l'engendre pas à proprement parler. Pourtant Piaget précise que « l'esprit ne prend, en effet, conscience de

lui-même, n'existe, par conséquent, qu'à l'occasion de contact avec les choses, ou avec les esprits » (1924 : 265) mais peu d'éléments dans ses recherches étudient ce lien avec les esprits.

Pour recentrer ces critiques sur la question de la réflexion sur la langue, il est possible de conclure que le constructivisme piagétien n'y implique que très peu les facteurs externes et sociaux et reste ambigu quant au rôle qu'ils y jouent, gardant de toute manière la primauté du développement cognitif sur celui du langage alors que, selon Lust (2006), même si des parallèles développementaux existent entre les deux, « il est impossible d'y attribuer un rapport de causalité, i.e., de conclure qu'un aspect spécifique du développement cognitif détermine un aspect spécifique du développement linguistique » (2006 : 225, ma traduction)[12].

Après avoir exposé la théorie constructiviste piagétienne, je vais maintenant présenter des théories qui associent de manière plus explicite les facteurs internes lié à la cognition et les facteurs externes sociaux dans le développement du langage, cherchant à dépasser un constructivisme strict. De la même manière, j'extrairai de ces théories ce qui constitue leur positionnement à propos de la réflexion sur le langage chez l'enfant.

4.2 Théories fonctionnalistes

Avant de parler plus particulièrement des théories fonctionnalistes, il me semble important de définir deux notions qui sont variablement interconnectées avec celles-ci aussi bien dans les postulats théoriques que dans l'élaboration de modèles en acquisition du langage. Il s'agit de l'émergentisme et du connexionnisme.

4.2.1 L'émergentisme

4.2.1.1 Présentation

Selon Hilton (2017), une théorie émergentiste en acquisition du langage est :

> « […] un modèle où les connaissances et les compétences langagières émergent (sans prédispositions spécifiquement dédiées au langage) des interactions entre les capacités

[12] « […] it is not possible to attribute causality, i.e., to conclude that a specific aspect of cognitive development determines a specific aspect of linguistic development. »

> sociales et cognitives du bébé d'un côté – et les caractéristiques de la langue maternelle et les comportements de son entourage de l'autre. » (2017 : 3)

On remarque tout d'abord que les théories émergentistes sont définies ici par des interactions. La première donne autant d'importance à l'expérience sociale qu'aux capacités cognitives du bébé qui interagissent. De cette interaction émerge le langage. La seconde souligne l'importance de l'appropriation des caractéristiques de la langue naturelle de l'environnement chez les adultes qui vont interagir avec ce bébé.

Par ailleurs l'émergentisme accorde une importance à la théorie de l'évolution et à la biologie – la maturation biologique de l'être humain, la neurobiologie et la génétique – pour prendre en compte des interactions à tout niveau possible : des gènes à l'environnement social (Elman *et al.*, 1996 ; MacWhinney, 1999) .

La définition de Hilton (2017) peut être complétée par le positionnement émergentiste sur le mécanisme d'apprentissage d'une langue :

> « Des mécanismes d'apprentissage simples – fonctionnant dans et à travers les systèmes humains de la perception, la motricité, la cognition, selon leur exposition aux informations de la langue, comme faisant partie d'un environnement social, suffisent comme moteurs de l'émergence des représentations langagières complexes. » (Ellis, 1998 : 631, ma traduction)[13]

On remarque alors que dans les théories émergentistes, le développement d'un langage est un apprentissage. Un rôle important est accordé à l'input langagier dans un cadre sociale et interactionniste, que l'on peut qualifier de sociocognitif étant donné la nature des interactions présentées dans les deux citations ci-dessus. Ces considérations s'opposent alors à la théorie innéiste sur plusieurs points.

4.2.1.2 Opposition à l'innéisme chomskien

MacWhinney (2015) précise un certain nombre de divergences entre l'émergentisme et l'innéisme chomskien. Tout d'abord, l'émergentisme réfute une prédisposition spécifique au langage chez l'être humain et s'oppose à une théorie de l'acquisition du langage sous-tendue

[13] « Simple learning mechanisms, operating in and across the human systems for perception, motor-action and cognition as they are exposed to language data as part of a social environment, suffice to drive the emergence of complex language representations. »

par la GU. En effet, dans la théorie émergentiste, contrairement à l'innéisme, le langage n'est pas modulaire et isolé : toutes ses composantes sont en interaction. Alors que les innéistes s'attachent à un système de règles structurant la GU et discréditent le rôle de l'input, les émergentistes lui donne un rôle primordial puisque sa richesse apporte à l'enfant les indices permettant de comprendre comment des schémas récurrents surgissent dans l'usage de la langue. Les structures linguistiques émergent de ces schémas qui sont organisés et généralisés par l'enfant. Pour terminer, contrairement aux innéistes, le langage est présenté comme émergeant des interactions sociales dans une communauté.

MacWhinney (2015) souligne aussi que le concept d'émergence a donné naissance à un nombre très important d'approches théoriques qui se différencient plus par l'objet de recherche qu'elle privilégie et la méthodologie utilisée plutôt que dans les fondamentaux théoriques énoncés ci-avant. Cependant, même si à la fois la sociolinguistique et la psycholinguistique cognitiviste ont contribué à définir l'émergentisme (Ellis, 1998), il n'en reste pas moins que leur point de vue reste différent sur le degré d'importance, voire la primauté, à donner entre l'entourage social, l'aspect sociohistorique et le mécanisme biologique qui soutient la cognition humaine. En effet, alors que Batstone (2010) explique que la cognition ne peut être exclusivement située dans le cerveau étant donnés les liens fondamentaux entre le corps, l'esprit et le monde social, Hilton (2017), quant à elle, rappelle l'irréductible nécessité du mécanisme neurologique dans le cerveau humain pour acquérir une langue :

> « […] les millions d'informations formelles qui font partie de la langue/ de nos langues (L1, L2, etc.) se situent dans le cerveau (où elles sont distribuées dans toutes les aires du néocortex […]) – ce qui ne les empêche pas de nous aider à construire, avec notre entourage social, du sens, ainsi que d'autres objets culturels partagés. » (2017 : 7)

L'émergence des connaissances et compétences langagières est donc conditionnée par des facteurs jugés comme universels puisque partagés par tous les êtres humains (Hilton, 2017) mais qu'il est difficile de hiérarchiser par ordre d'importance dans l'acquisition du langage.

4.2.2 Le connexionnisme

4.2.2.1 Définition

Les modèles connexionnistes se sont développés depuis la fin des années 80 (Bates & MacWhinney, 1989 ; Elman, 1993 ; Elman *et al.*, 1996). Ils sont issus des modèles computationnels et représentent l'aspect dynamique des processus cognitifs dans une perspective développementaliste et interdisciplinaire en prenant en compte l'environnement de l'individu (Coulson & Matlock, 2009).

Les modèles connexionnistes envisagent le langage comme un réseau de connexions de neurones formels qui rappellent les systèmes neuronaux physiologiques en soulignant leur adaptabilité au contexte dans lequel l'individu évolue. Certains neurones du modèle reçoivent des informations de l'input ce qui déclenche un processus d'activation/inhibition au sein du système neuronal modélisé (Elman, 1993). Dans cette théorie, on essaie de comprendre le fonctionnement du cerveau pour expliquer la structure du langage de par les changements neurologiques qui ont lieu à l'apparition de nouvelles connaissances linguistiques. Le langage est représenté à travers l'organisation de réseaux de nœuds et de connexions neuronales qui se transforment, s'adaptent et s'améliorent en fonction de l'input langagier que l'enfant a à sa disposition (Koda, 2004 ; Daviault, 2011). Les modèles connexionnistes supposent une architecture parallèle, i.e. l'activation simultanée de processeurs multiples qui provoquent des interactions inhibitrices ou stimulatrices entre le réseau de nœuds (Koda, 2004 ; Koda & Zehler, 2008), notamment pendant la lecture de phrases (MacWhinney & Bates, 1989).

Selon Elman *et al.* (1996), les neurosciences ont permis d'intégrer à des systèmes computationnels inspirés par l'intelligence artificielle un cadre théorique biologique pour comprendre des comportements complexes. Ainsi, le connexionnisme envisage une interaction entre l'innée et l'appris, mais en redéfinissant l'innéisme. En effet, les modèles connexionnistes s'opposent à l'idée que le langage soit hérité génétiquement (*ibid.*, 1996 ; Parisse, 2005). À ce sujet, ils questionnent et redéfinissent l'innéisme chomskien à travers les avancées scientifiques en biologie et dans les neurosciences pour confronter les hypothèses innéistes à leur plausibilité biologique. Concernant la grammaire, ces auteurs avancent que l'idée d'un système de règles universelles génétiquement hérité et

prédéterminé est incompatible avec la plasticité cérébrale de l'individu qui s'adapte à l'input langagier reçu dans son environnement.

Pour les connexionnistes, des comportements complexes peuvent être appris. Ils associent moins l'innéisme à l'héritage d'un contenu génétique mais plutôt à l'héritage de mécanismes biologiques inhérents à l'espèce humaine et qui conditionnent le fonctionnement neurologique. Pour eux, l'acquisition du langage peut alors être envisagée comme le fruit de l'interaction entre apprentissages rendus possibles grâce aux expériences de l'individu dans son environnement et un fonctionnement biologique et neurologique, certes propres à l'espèce humaine, mais dont l'architecture et les contraintes sont influencées par l'héritage génétique (Elman *et al.*, 1996). Donc, même si les théories connexionnistes portent un intérêt à l'input langagier dans un environnement social, elles affirment vouloir donner un poids égal aux facteurs internes incarnés par les mécanismes biologiques et cérébraux humains dont l'architecture est spécifiée par des contraintes génétiques liées à l'espèce humaine (Parisse, 2005).

Les modèles connexionnistes ont été développés dans les domaines liés à la problématique de ma recherche : l'acquisition de la grammaire (Goodman & Bates, 1999) et les contacts de langues lors de la compréhension du langage écrit chez les individus bilingues (MacWhinney, 1992, 2005b, a, 2012).

4.2.2.2 Connexionnisme et jugement de grammaticalité

Allen & Seidenberg (1999) s'intéressent plus particulièrement à l'utilisation des jugements de grammaticalité, une tâche que j'utilise pour collecter des données auprès d'enfants bilingues dans ma recherche.

Selon ces chercheurs, connaitre une langue veut dire que l'individu est capable d'utiliser une fonction essentielle : pouvoir comprendre et produire des énoncés. La capacité à pouvoir juger de la grammaticalité d'une phrase en est une conséquence. Il vient, d'un point de vue développemental et fonctionnel, que l'enfant apprend d'abord à communiquer avec sa langue naturelle avant de pouvoir la juger et que cet apprentissage est nécessaire pour pouvoir le faire.

La capacité à juger de la grammaticalité d'une phrase émerge de la capacité à pouvoir traiter un ensemble d'informations dépendant de facteurs inhérents à la phrase. Allen &

Seidenberg soulignent que le jugement est indiqué de manière fiable par « les informations statistiques locales concernant la suite des mots » (1999 : 122, ma traduction)[14]. Deux choses sont à préciser ici : tout d'abord, selon les connexionnistes, ces informations statistiques, ces probabilités d'utilisation, viennent de l'expérience que l'individu a acquise en utilisant lui-même la langue, au cours de son apprentissage. Le jugement est alors envisagé comme un processus qui va comparer la version lue avec ce qui a été construit comme exact dans les connaissances de l'individu, tant sur les aspects formels probabilistes de suite de mots que les aspects sémantiques de la langue. Mais dans quelles mesures ce processus est-il conscient et réfléchi ? Ensuite, la remarque citée met en exergue une notion importante : la syntaxe de la phrase. Pour Allen & Seidenberg, elle est un élément essentiel au jugement de grammaticalité.

4.2.2.3 Lien avec l'émergentisme

Tout d'abord, Ellis (1998) a souligné l'intérêt et l'adéquation des modèles connexionnistes avec les théories émergentistes comme un outil de recherche pertinent :

> « Le connexionnisme fournit un ensemble d'outils de calcul pour explorer les conditions dans lesquelles les propriétés émergentes apparaissent. » (1998 : 231, ma traduction)[15]

Ensuite, certains chercheurs ajoutent qu'au-delà de l'outil puissant qu'il incarne, le connexionnisme nourrit le cadre conceptuel émergentiste :

> « Le connexionnisme fournit un cadre conceptuel utile pour comprendre la forme émergente et l'interaction des contraintes à plusieurs niveaux […]. Le connexionnisme fournit un véhicule conceptuel pour étudier les conditions dans lesquelles la forme émergente se présente et la manière dont l'émergence peut être limitée. » (Elman *et al.*, 1996 : 359, ma traduction)[16]

Par ailleurs, MacWhinney (2006) resitue le connexionnisme dans un cadre émergentiste plus large car désireux de considérer les interactions biologiques, cognitives et sociales comme étant à la base la naissance des formes linguistiques :

[14] « by local statistical information concerning subsequences of words. »
[15] « Connectionism provides a set of computational tools for exploring the conditions under which emergent properties arise. »
[16] « Connectionism provides a useful conceptual framework for understanding emergent form and the interaction of constraints at multiple levels […]. Connectionism provides a conceptual vehicle for studying the conditions under which emergent form arises and the ways in which emergence can be constrained. »

> « […] le connexionnisme n'est juste que l'un des divers sous-composants du cadre émergentiste plus large. Des théories émergentistes plus ancrées dans le corps et la corporalité […] postulent que la forme linguistique découle dans les interactions entre la forme du corps, les traitements cognitifs et la nature des interactions sociales selon une grande variété d'échelles de temps. » (MacWhinney, 2006 : 732, ma traduction)[17]

C'est dans cette même perspective pluridisciplinaire qu'Ellis (1998), avait déjà souligné en quoi le cadre émergentiste empruntait, entre autres, à la psycholinguistique cognitive et la sociolinguistique qui ont contribué à son élaboration.

Ayant éclairé l'émergentisme, le connexionnisme et leur articulation, je vais maintenant présenter les théories fonctionnalistes de l'acquisition du langage partageant un certain nombre d'éléments avec ces deux notions.

4.2.3 Définition du fonctionnalisme

Le fonctionnalisme en acquisition du langage peut être défini par le fait que les formes que prennent les langues naturelles sont créés, acquises et utilisées au service d'une fonction fondamentale : celle de s'engager à communiquer socialement (MacWhinney *et al.*, 1984). Il rejoint en ce sens les théories émergentistes et se présente comme une alternative s'opposant aux théories dissociant structure et fonction de la langue :

> « Cette approche est l'alternative naturelle aux théories du langage qui postulent une séparation sévère entre la structure et la fonction, et / ou des théories qui tentent de décrire et d'expliquer des faits structurels sui generis, sans référence aux contraintes imposées par les objectifs de communication et les capacités et les limites du traitement de l'information par l'être humain. » (Bates & MacWhinney, 1989 : 3, ma traduction)[18]

Dans les théories fonctionnalistes, le développement du langage s'effectue par un apprentissage qui ne nécessite pas de structures cognitives spécifiques au langage (Bates & MacWhinney, 1989 ; Daviault, 2011). Le langage émerge de l'interaction entre les

[17] « […] connectionism is just one of the various sub-components of the broader emergentist framework. More fully embodied and grounded emergentist accounts […] hold that linguistic form arises from interactions between the shape of the body, cognitive processing, and the nature of social interaction across a wide variety of timescales. »

[18] « This approach is the natural alternative to theories of language that postulate a severe separation between structure and function, and/or theories that attempt to describe and explain structural facts sui generis, without reference to the constraints on form that are imposed by the goals of communication and the capabilities and limitations of human information processing. »

capacités cognitives de l'enfant et son expérience langagière, dans un environnement social où il est exposé à un input langagier (MacWhinney, 1999 ; Tomasello, 2003, 2014). C'est à travers l'usage du langage pour communiquer que nait la structure même du langage que l'enfant va intégrer (Bybee, 2010 ; Bybee & Beckner, 2012).

4.2.4 Fonctionnalisme probabiliste et fonctionnalisme basé sur l'usage

Tout comme les théories émergentistes et connexionnistes, les fonctionnalistes vont donc mettre en avant l'importance du l'input langagier dans l'usage et l'acquisition du langage. Les partisans d'un fonctionnalisme probabiliste (Bates & MacWhinney, 1989) avancent que l'enfant acquiert en premier les formes syntaxiques qu'il entend suffisamment et qui lui sembleront les plus probables selon un nombre d'occurrence suffisant dans l'input langagier (Daviault, 2011). Les partisans d'un fonctionnalisme basé sur l'usage (usage-based theory) (Tomasello, 2000a, 2003 ; Tomasello & Lieven, 2008 ; Bybee, 2010 ; Bybee & Beckner, 2012 ; Ibbotson, 2013) intègrent et fédèrent plusieurs disciplines linguistiques pour former un système descriptif et explicatif cohérent (Legallois & François, 2011). Ils ne rejettent pas la conception probabiliste, mais, ils insistent sur le fait que :

> « […] le développement du langage chez les enfants peut s'expliquer en termes d'apprentissage spécifique à l'espèce et de communication intentionnelle. Nous soutenons que l'enfant apprend le langage à partir d'événements "réels", c'est-à-dire à partir d'énoncés particuliers dans des contextes particuliers, et construit à partir de celles-ci des représentations linguistiques de plus en plus complexes et abstraites. » (Tomasello & Lieven, 2008 : 168, ma traduction)[19]

En effet, selon Daviault (2011 : 6), le fonctionnalisme basé sur l'usage insiste sur le fait que « l'enfant est attentif aux intentions de gens qui l'entourent et se base sur son interprétation de ces intentions pour interpréter les mots et les phrases ».

Ces théories mettent donc en lumière le caractère intentionnel chez l'enfant dans son interprétation des échanges et interactions langagières avec l'adulte. Il me semble que ces éléments font ici écho à deux notions qui ne sont pas développées dans les théories

[19] « […] children's language development can be explained in terms of species-specific learning and intentional communication. We argue that the child learns language from actual "usage events," i.e. from particular utterances in particular contexts, and builds up increasingly complex and abstract linguistic representations from these. »

fonctionnalistes, mais qui, cependant, sont intéressantes à rapprocher ici vu leur utilité dans la construction du cadrage théorique de cette recherche. J'aborderai donc la notion d'*intrapsychique*, telle qu'elle est développée par Vygotski (1978) dans le processus d'internalisation et celle d'*appropriation*, issue de la sociolinguistique et de la didactique-didactologie des langues (Castellotti, 2017).

Vygotski (1978) défend l'idée qu'acquérir le langage, comme toute autre capacité humaine, est un apprentissage construit par une médiation à travers les interactions sociales dans un culture donnée[20] et s'effectue selon deux processus fondamentaux :

> « Un processus interpersonnel se transforme en un processus intrapersonnel. Chaque fonction du développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : d'abord sur le plan social et ensuite sur le plan individuel ; d'abord entre personnes (interpsychologiques), puis à l'intérieur de l'enfant (intrapsychologique). Cela vaut également pour l'attention volontaire, la mémoire logique et la formation de concepts. » (1978 : 57, ma traduction)[21]

On remarque ici le parallèle avec les propos de Daviault étant donné l'importance de l'entourage social de l'enfant qui nourrit le processus interpsychique, d'une part, et, d'autre part l'enfant attentif, interprétant les intentions des autres dans l'input langagier et ainsi intégrant le langage, ce que décrit le processus intrapsychique. Dans cette même perspective, l'engagement de l'enfant dans ce processus fait écho à celui d'appropriation du langage et des langues étayé par Castellotti (2017) :

> « Le processus d'appropriation est alors pleinement considéré comme une transformation, une confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des "langues". Comme je l'ai précisé précédemment, cette transformation des êtres humains s'instaure à travers, précisément, une mobilisation/confrontation réflexive de leur expérience mutuelle, qui se traduit en l'occurrence, […] à travers les dimensions linguistico-culturelles. » (2017 : 45)

Dans le processus d'appropriation, l'enfant acquiert le langage en se mobilisant, en adoptant une conduite réflexive sur son expérience en relation avec celle des autres.

[20] La théorie socio-interactionniste de Vygotski sera développée en détail ultérieurement dans ce chapitre.

[21] « An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. »

L'appropriation englobe l'apprentissage, qui met plutôt l'accent sur le résultat de l'appropriation. Ce processus donne lieu à une transformation qui ne peut pas s'entendre au sens de prendre possession. Il convient plutôt de la définir comme « entrer dans une relation avec des autres, dans une rencontre qui engage chacun avec toute sa personne » (*ibid.*, 2017 : 45). L'appropriation fait ici écho, à mon sens, aux processus interpsychiques et intrapsychiques dans un contexte social, dans une relation engagée vers et avec l'autre. Elle souligne alors les caractères intentionnels et attentionnels de l'enfant que la théorie fonctionnaliste basée sur l'utilisation met en exergue en évoquant l'interprétation que fait l'enfant de l'input langagier pour construire le langage.

Les différents liens que je tisse ici entre fonctionnalisme, processus inter/intrapsychiques et appropriation ont comme dénominateur commun l'interaction sociale de l'homme au cœur de l'acquisition du langage, ce qu'Ellis (2015), dans une perspective fonctionnaliste basée sur l'usage, résume par :

> « Il n'y a rien qui caractérise aussi bien l'action sociale humaine que le langage. Comprendre ces interactions est au cœur des approches basées sur l'utilisation de l'acquisition du langage. » (2015 : 16, ma traduction)[22]

4.2.5 Fonctionnalisme et grammaire

4.2.5.1 Développement de la grammaire

Les fonctionnalistes défendent, comme les émergentistes, une conception non modulaire du langage et de la grammaire dans laquelle la syntaxe n'est pas au cœur du système (Bates & MacWhinney, 1989). Ces positions s'opposent au modèle proposé par Chomsky étant donné que les idées défendues par celui-ci :

> « […] sont moins compatibles avec les modèles de performance dans lesquels différents types de données linguistiques (phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques) sont assistés par des processeurs distincts et encapsulés qui communiquent uniquement après avoir terminé leurs analyses spécifiques à un domaine. » (ibid, 1989 : 4, ma traduction)[23]

[22] « There is nothing that so well characterizes human social action as language. Understanding these interactions is at the heart of usage-based approaches to language acquisition. »

[23] « They are less compatible with models of performance in which different linguistic data types (phonological, morphological, syntactic, semantic) are subserved by distinct and encapsulated processors that communicate only after they have completed their domain-specific analyses. »

Au contraire, les fonctionnalistes resituent le développement de la grammaire dans l'environnement langagier où les formes linguistiques sont utilisées et dans lequel la fonction de communication est essentielle, ce qui s'oppose également aux thèses chomskiennes :

> « Chomsky […] conteste avec force les tentatives de relier la structure de la phrase à des aspects de l'environnement, et Chomsky […] plaide pour une sorte d'autonomie de la syntaxe qui la couperait des pressions des fonctions de communication. » (*ibid.*, 1989 : 6, ma traduction)[24]

Pour le fonctionnalisme fondé sur l'usage, la grammaire est pensée comme l'organisation cognitive de l'expérience individuelle du langage (Bybee, 2006 ; 2010). Les partisans de cette théorie se réfèrent plus particulièrement à la grammaire cognitive (Langacker, 1987 ; Heine, 1997 ; Langacker, 2008) qui privilégie les facteurs externes et sociohistoriques dans le développement et l'utilisation du langage :

> « Puisque les motivations pour utiliser et développer le langage sont externes à la structure du langage, les explications externes du langage sont plus puissantes que celles internes. […] La langue est un produit historique et doit être expliquée en premier lieu par référence aux forces qui l'ont façonnée. » (*ibid.*, 1997 : 3/4, ma traduction)[25]

Tout comme cette dernière, la grammaire fonctionnelle défend aussi l'idée que syntaxe et sémantique sont inséparables (Bates & MacWhinney, 1989 ; Tomasello, 2003). Comme le défendent les émergentistes, la grammaire n'est donc pas envisagée ici comme un ensemble de règles. En effet, la langue parlée autour de l'enfant est constituée d'indicateurs (morphologiques, syntaxiques, sémantiques etc.) signalant la présence de fonctions communicatives spécifiques. L'enfant construit ensuite un réseau complexe de correspondances entre ces fonctions communicatives et les formes linguistiques qui sont utilisées pour les exprimer. Cela nécessite :

[24] « Chomsky […] argues forcefully against attempts to relate sentence structure to aspects of the environment, and Chomsky […] argues for a kind of autonomy of syntax that would cut it off from the pressures of communicative functions. »

[25] « Since the motivations for using and developing language are external to language structure, external explanations of language are more powerful than internal ones. […] Language is a historical product and must be explained first of all with reference to the forces that have shaped it. »

> « […] la capacité de l'enfant à comprendre non seulement l'énoncé adulte dans son ensemble, mais aussi le rôle fonctionnel joué par les différents éléments linguistiques de cet ensemble. » (Tomasello, 2000a : 66, ma traduction)[26]

Pour ces raisons, les fonctionnalistes se réfèrent à des modèles qui prennent en compte l'activation de tous ces indicateurs et leur traitement par l'individu. L'un des modèles les plus aboutis est le modèle de compétition.

4.2.5.2 Modèle de compétition, compréhension écrite et contact des langues

Le modèle de compétition (Bates & MacWhinney, 1987, 1989) s'oppose à la distinction compétence performance développée par Chomsky et les innéistes. Il s'apparente au connexionnisme dans sa manière de traiter l'information. Il part du principe que l'organisme de l'être humain s'adapte aux propriétés de l'input linguistique pour déterminer les étapes du développement langagier. Ce sont les propriétés statistiques de l'input linguistique qui sont déterminantes. Ce modèle est utilisable dans les théories fondées sur l'usage (Kail, 2012) avec, comme Tomasello le précise, la nécessité d'intégrer les aspects fonctionnels et intentionnels de la communication chez l'enfant :

> « Le connexionnisme est évidemment une approche beaucoup plus dans l'esprit de l'approche actuelle fondée sur l'usage, mais il doit incorporer dans ses modèles une prise en compte des intentions et des fonctions de communication avant de pouvoir fournir une théorie psychologiquement réaliste de l'acquisition du langage chez les enfants. » (2003 : 194, ma traduction)[27]

Le modèle de compétition peut s'appliquer à la compréhension écrite (Kroll & de Groot, 1997). L'approche fonctionnaliste continue à souligner l'interaction particulière entre « […] le système cognitif déclenchant certaines opérations mentales et les demandes particulières de l'environnement » (Nicolas, 1998 : 127, ma traduction)[28] se traduisant par la coordination des traitements perceptifs, syntaxiques et sémantiques lors de la lecture d'un texte. Ceci étant dit, puisque je m'intéresse, dans cette recherche aux enfants bilingues, je développerai plus particulièrement **le modèle de compétition unifié** (Unified Competition

[26] « the child's ability to comprehend not only the adult utterance as a whole, but also the functional role being played by the different linguistic elements in that whole. »
[27] « Connectionism is obviously an approach much more in the spirit of the current usage-based approach, but it needs to incorporate into its models some account of communicative intentions and function before it can provide a psychologically realistic theory of child language acquisition. »
[28] « […] the cognitive system triggering some mental operations and the particular demands of the changing environment. »

Model) qui est une version étendue du premier modèle et qui s'adapte à l'acquisition bilingue simultanée des langues ainsi qu'aux situations de compréhension écrite de phrases (Kroll & de Groot, 1997 ; MacWhinney, 2005a, b). Mon objectif, ici, n'est pas de résumer l'organisation et le fonctionnement de ce modèle complexe, mais plutôt d'en décrire l'esprit et de détailler les éléments qui éclairent les notions clés de cette recherche, c'est-à-dire le contact des langues chez des enfants bilingues en situation de compréhension écrite de phrases, d'une part, et leur capacité à réfléchir consciemment sur le langage, d'autre part.

Suivant la logique des théories fonctionnalistes basées sur l'usage, l'input langagier joue un rôle important dans ce modèle puisqu'il est l'initiateur d'une réponse dynamique chez l'individu tout le long de sa vie. À l'oral comme à l'écrit, cet input est constitué de différents composants ou indices qui sont sélectionnés par un mécanisme cognitif général de traitement de la phrase et qui est au cœur du modèle. Dans ce mécanisme, les différents composants entrent en compétition. Les vainqueurs entrainent des processus d'activations qui attribuent du sens à la phrase (*ibid.*, 2005a). Plus les enfants sont exposés à l'input langagier, plus ils vont utiliser les indices les plus récurrents, jugés fiables et valides, et donc leur donner plus de poids pour assigner des fonctions et construire du sens. L'importance de la force d'un indice est généralisable dans l'ensemble des sous-systèmes du modèle de compétition unifié. MacWhinney (2005a, b) explique que ce mécanisme général peut être décomposé en six sous-mécanismes interreliés et au sein desquels des indices spécifiques vont rivaliser pour déterminer le sens de ce qui est lu :

Les domaines de compétitions (arenas) qui situent les domaines linguistiques interagissant et entre lesquels il y aura compétition. Pour la compréhension écrite, MacWhinney énumère les domaines suivants : l'orthographe, l'activation lexicale, le décodage grammatical et l'interprétation.

Les indices (cues and mappings) qui sont au cœur du modèle de compétition et mettent en relation formes et fonctions. En effet, le modèle présuppose deux niveaux d'information : le niveau fonctionnel où sont représentées toutes les significations et les intentions qui peuvent être exprimées dans un énoncé, et le niveau formel où sont représentées toutes les formes disponibles dans une langue donnée, les structures de surfaces pour s'exprimer. L'enfant va donc utiliser dans l'input les différents indices formels (syntaxiques, morphologiques, sémantiques etc.) qui vont entrer en compétition pour

assigner des fonctions et des rôles (sujet animé, genre masculin, compléments…) et ainsi produire du sens. Les forces des relations entre indices et fonctions sont spécifiques à chaque langue (Kail, 2000a) et résultent de conventions sociales apprises (MacWhinney, 2005a). Plus un indice a une valeur informative forte (cue validity), plus l'individu utilise un indice pour assigner une fonction (cue strengths), et plus ils l'emporteront pour donner du sens à ce qui est lu.

Le chunking précise comment les manières dont l'enfant découpe l'énoncé ou la phrase entrent en compétition.

Le stockage (storage) détermine le rôle de la mémoire dans le processus.

Les codes (codes) renseignent sur l'activation des codes linguistiques que l'enfant bilingue a à sa disposition. Le modèle distingue ici deux composants : le *transfert* et *l'interaction des codes*. Le premier prédit les transferts positifs et négatifs dans les différents domaines de compétition (arenas). Quant au second, il détermine la sélection du code activé et des alternances codiques possibles. Le choix d'un code particulier est interrelié notamment aux indices formels sélectionnés.

La résonnance (support/resonance) est le sous-système qui explique, dans un esprit intégratif, la coactivation, à partir d'indices support, des deux codes linguistiques dans les processus de compétition à l'intérieur les sous-modèles. Selon MacWhinney (2005a, b), la résonnance est une notion fondamentale dans le modèle unifié. Il précise d'ailleurs que le mécanisme général de compétition, dont sont issus ces sous-mécanismes, est fondé sur l'accumulation des indices et de la résonnance.

Il s'agit maintenant de dire comment ce modèle éclaire la manière dont les fonctionnalistes envisagent la réflexion de l'individu à propos du langage. Pour cela, je propose, dans un premier temps, d'apporter un éclairage issu des théories cognitives et connexionnistes constitutives de ce modèle, et, dans un deuxième temps, de mettre en perspective des éléments de la problématique de ma recherche pour la relier avec des sous-mécanismes précis du modèle unifié.

4.2.6 Fonctionnalisme et conscience du langage

4.2.6.1 Une perspective connexionniste et cognitive

Je propose de revenir sur la conscience du langage à travers les disciplines qui sont à la fois à la base du fonctionnalisme et du modèle de compétition unifié. J'évoquerai aussi l'acquisition seconde du langage qui se réfère aussi à ce modèle.

De par ses racines connexionnistes et émergentistes, la linguistique fondée sur l'usage envisage le langage comme un système dynamique complexe (Ellis, 2015) dans lequel il existe une interface possible entre connaissances implicites et explicites sur le langage appris (Ellis, 2009). Ellis (2015) défend l'idée que même si l'individu est conscient de communiquer, il ne traite pas consciemment les fréquences d'occurrences des unités du langage et les informations mutuelles entre ces unités. Ce traitement est rendu possible grâce au réseau neuronal cérébral (Ellis, 2002).

Un certain nombre de travaux issus de la psychologie cognitive (Schmidt, 1994 ; Jiménez, 2003), de l'acquisition de langue seconde (Robinson & Ellis, 2008 ; Ellis, 2009 ; Komorowska, 2014) et de la recherche sur le bilinguisme (Rebuschat, 2015) questionnent la définition de connaissances explicites et implicites et de leur rapport dans le processus de conscientisation.

En ce qui concerne les connaissances sur le langage, Ellis (2009) fait le point sur les définitions avant d'en questionner la dichotomie apparente. D'abord, il précise que les connaissances implicites sont définies comme inconscientes, tacites et intuitives, ne demandant pas de ressources cognitives attentionnelles et ne pouvant pas être verbalisées. À l'inverse, les connaissances explicites sont définies comme conscientes, mettant en jeu des processus attentionnels et de contrôle et verbalisables par les individus. Ellis (2009 ; 2015) désire ensuite questionner ces définitions à travers la notion de continuité/discontinuité des processus conscients et inconscients mis en jeu en s'appuyant sur des travaux qui remettent en question, par exemple, l'absence de processus attentionnels dans l'apprentissage implicite (Jiménez, 2003). Il met en avant la possibilité que des connaissances implicites et explicites soient en interrelation et se nourrissent l'un l'autre, à travers un processus de réflexion consciente (Ellis, 2015).

Revenant sur le fait que le langage émerge et se construit chez l'enfant selon la fréquence d'apparition de modèles collectés dans les formes et les fonctions du langage lui-même lors de son utilisation, Ellis (2015) avance que ces interactions entre processus conscient et inconscient accompagnent et soutiennent l'apprentissage d'une langue. Cette idée avait déjà été amorcée dans les années 90 pendant lesquelles Phaf & Wolters (1997) avançaient que le processus de conscientisation se construit sur des processus non conscientisés et que l'ensemble de ces processus sont en constante interaction et se basent sur les capacités d'attention de l'individu vis-à-vis de l'input environnemental.

Dans le même ordre d'idées, concernant l'acquisition du langage et en prenant compte des avancées de la recherche dans les neurosciences et les modélisation artificielles, Hulstijn (2015) critique la position de Krashen (1981, 1985). Celui-ci défend l'idée d'une dichotomie entre acquisition du langage, processus implicite et inconscient, et apprentissage, explicite et conscient, ce dernier étant le seul à pouvoir mener l'individu à atteindre des connaissances au sujet du langage, ce à quoi s'oppose le modèle de compétition unifié (MacWhinney, 2012) . Hulstijn contredit cette idée et propose de ne plus concevoir la conscience du langage au sein de ces dichotomies mais plutôt de la replacer sur un continuum inconscient/conscient.

Pour revenir plus particulièrement sur le rôle de la conscience dans la réflexion sur le langage, la psychologie cognitive, au service de la linguistique appliquée, considère le terme *conscience* comme polyvalente et comme un construit de plusieurs autres notions : *intentionnalité, attention, prise de conscience*[29]*, et contrôle* (Schmidt, 1994 ; Komorowska, 2014). Ces quatre notions clés font écho à deux éléments importants pour la construction de la problématique de cette recherche. Tout d'abord, de par les processus intentionnels et attentionnels de l'enfant mis en jeu dans les théories fonctionnalistes vis-à-vis de la communication de l'autre, dans sa communication avec l'autre et par rapport à l'input langagier, la réflexion sur le langage apparaît se construire à travers ces notions dans un processus de communication. Ensuite, les notions de prise de conscience et de contrôle ont déjà été suggérées par la psychologie cognitive développementale, notamment à travers les travaux de Jean-Émile Gombert (1990) qui fait référence, d'après un certain nombre de

[29] Schmidt utilise le mot *awareness* en référence à un apprentissage explicite et Komorowska le traduit par *prise de conscience* dans le cadre de l'acquisition du langage.

recherche anglo-saxonnes (Hakes, 1980 ; Pratt & Grieve, 1984 ; Tunmer & Herriman, 1984), à l'activité la conscientisation du langage à travers le terme *métalinguistique*[30] :

> « L'activité métalinguistique se trouve […] caractérisée par le contrôle délibéré […] que le sujet opère sur les processus d'attention et de sélection en œuvre dans le traitement du langage. » (Gombert, 1990 : 14)

Là encore, les termes *contrôle* et *attention* sont mis en exergue en terme de processus. Il apparait aussi le terme *sélection* dans le traitement du langage qui fait écho, dans ce chapitre, au modèle unifié et aux indices sélectionnés qui entrent en compétition. En ce qui concerne la prise de conscience, elle est suggérée dans le terme métalinguistique puisqu'elle conditionne le développement de la capacité de contrôle, Gombert précisant que « la prise de conscience des traits structuraux du langage étant un prérequis de leur prise en compte délibérée dans le contrôle par le sujet de ses propres activités de traitement linguistique. » (1990 : 232). Par ailleurs, Gombert, dans ses travaux, toujours dans une perspective développementale, s'interroge sur la relation inconscience/conscience et questionne la dichotomie implicite/explicite en développant ce que signifie les termes épilinguistique/métalinguistique dans le contrôle cognitif lors du traitement du langage écrit (Gaux & Gombert, 1999 ; Gombert, 2006). Il souligne dès 1990, le lien fort entre conscience, contrôle, réflexion sur le langage et l'idée d'un processus dynamique lors du traitement du langage :

> « Il nous semble, en particulier, difficile de ne pas reconnaitre les possibilités de modulations en cours d'activité, ouvertes par le contrôle conscient des différentes étapes de la résolution d'un problème et les possibilités de choix délibérés, avant et au cours de la résolution, rendues possibles par la réflexion. » (*ibid.*, 1990 : 252/253)

4.2.6.2 Conscience et verbalisation

Pour revenir maintenant sur l'aspect verbalisable des connaissances explicites, conscience et verbalisation se rejoignent dans les travaux de Pierre Vermersch (2000) situés dans un cadre phénoménologique qui, selon Hilton (2017) se retrouve dans les théories émergentistes dans le développement du langage, donc dans le fonctionnalisme, ce que j'ai mis en évidence ci-dessus. Elles se rapprochent aussi de l'idée qu'une connaissance explicite

[30] Le terme métalinguistique et les débats qu'il suscite sont présentés en détail dans le chapitre 4.

est verbalisable. Ainsi, Vermersch, faisant le lien entre la psychologie cognitive et la phénoménologie, précise que la verbalisation établit « la manifestation de la conscience réfléchie » (2000 : 269).

4.2.6.3 Retour sur le modèle de compétition unifié

Même si les théories cognitives envisagent le traitement de l'information chez l'enfant comme implicite (Ellis, 2015) et que cela s'applique dans une certaine mesure au modèle unifié en envisageant que le mécanisme de compétition et le traitement des indices sélectionnés sont implicites et non conscientisés, il est aussi possible d'avancer, en prenant en considération ce qui a été développé ci-dessus, que la conscience du langage, chez les fonctionnalistes, est reliée au mode d'apprentissage et à la condition d'utilisation de ses connaissances sur la langue. Elle émerge sur un continuum conscient/inconscient et la réflexion s'apparente à la verbalisation des connaissances.

En ce sens, certains mécanismes du modèle de compétition unifié peuvent être conscientisés à partir d'un certain point. En effet, puisque les théories issues de la linguistique cognitive envisagent langage, communication et cognition comme inextricables (Ellis & Robinson, 2008), les processus contrôlés et verbalisés sont considérés comme des processus conscientisés ou, du moins, en voix de conscientisation. Il est alors pertinent, à la lumière des liens que je viens d'exposer entre fonctionnalisme, cognition et verbalisation, et de la problématique en construction, de comprendre dans quelle mesure l'enfant bilingue contrôle et est conscient d'une part, de la coactivation de ses deux langues et du degré de contrôle qu'il témoigne avoir, et, d'autre part, des transferts et des interactions possibles entre les codes possiblement activés. Les sous-mécanismes issus du modèle unifié impliqués dans ce questionnement sont donc les indices, les codes et la résonnance.

Il m'est alors possible de conclure qu'au travers de ses racines phénoménologiques, émergentistes, cognitives et connexionnistes, le fonctionnalisme envisage le développement d'une conscience du langage comme une construction individuelle émergeant de l'usage intentionnel et fonctionnel de la part de l'enfant du langage pour communiquer avec l'autre. L'attention aux processus de communication utilisés par les adultes et son exposition à un input langagier à partir duquel il construit la grammaire de sa langue ont un impact sur le processus de conscientisation. Cette conscience est ancrée dans une dynamique favorisant un

continuum inconscient/conscient. Le contrôle cognitif et la capacité de verbalisation témoignent de son aspect réfléchi et explicite à propos du langage.

Pour terminer la présentation des différentes théories d'acquisition du langage, il s'agit maintenant de rendre compte de celles qui donnent un rôle primordial aux facteurs extérieurs liés au social et à l'interaction entre individus.

4.3 Les théories socio-interactionnistes

Les théories socio-interactionnistes privilégient les facteurs externes sociaux pour rendre compte de l'acquisition du langage chez l'enfant. Vygotski (1978, 1997) et Bruner (1983, 1985a, b) sont les principaux représentants de ce courant.

C'est en articulant langage et pensée que Lev Vygotski (1997) s'inscrit dans une perspective constructiviste de l'acquisition du langage en critiquant, dans le constructivisme piagétien, l'insuffisance de la prise en compte des variables sociales et du rôle de l'adulte dans la construction et l'appropriation du langage et de la pensée chez l'enfant. Vygotski entend redonner ses lettres de noblesse aux racines sociales du langage et de la pensée au sein d'une culture donnée. Je me tiendrai ici à exposer cette théorie de l'acquisition du langage à travers sa relation avec les facteurs externes et internes, les déterminants socioculturels expliquant les phénomènes de conscientisation et définissant la réflexion sur le langage chez l'enfant dans le domaine de la langue écrite.

4.3.1 Médiation et appropriation du langage

4.3.1.1 Un cadre sociohistorique et socioculturel

Vygotski (1978) avance l'idée qu'il est nécessaire de tenir compte du développement historique de la société dans laquelle l'enfant évolue pour expliquer l'acquisition de systèmes cognitifs complexes. En effet, chaque société développe ses pratiques et ses modes de pensée élaborées collectivement, ce qui implique que « le rapport du sujet à l'environnement est médiatisé par le groupe social auquel le sujet appartient » (Schneuwly, 1985 : 71). Alors que les théories développées précédemment insistent sur la dépendance du langage à la cognition, le socio-interactionnisme, quant à lui, avantage le rôle de la médiation des interactions sociales dans la construction du langage chez l'enfant. En ce sens, selon Jérôme Bruner :

> « Pour Vygotsky, la vie mentale se traduit d'abord dans l'interaction avec autrui. Le résultat des interactions est ensuite intériorisé et intégré au flux de la pensée. Puisque l'interaction sociale est principalement organisée et médiatisée par le langage, ce qui est intériorisé dans le flux de la pensée de l'enfant, ce sont les significations et les formes produites au cours de l'échange verbal, elles-mêmes produits du système historico-culturel. » (2000 : 244)

Vygotski s'oppose donc radicalement aux théories behavioristes, qui envisagent une intériorisation passive du langage, ainsi qu'aux théories piagétiennes favorisant l'action du sujet sur son environnement. En effet, il défend que la médiatisation sociale, avec les outils socialement et culturellement marqués qu'elle utilise et transmet, permet l'acquisition du langage chez l'enfant. Celui-ci, comme je l'ai déjà précisé, acquiert le langage en deux temps : le premier, socialement médiatisé, impliquant un processus interpsychologique par lequel il développe son langage puis, l'intériorise dans un second temps, par un processus intrapsychologique (Vygotski, 1978).

4.3.1.2 Acquisition et interaction avec l'autre

Par ailleurs, chez les socio-interactionnistes, les interactions parent-enfant, adulte-enfant jouent un rôle fondamental dans le développement langagier et cognitif de l'enfant. Dans cette orientation, les travaux de Bruner (1974, 1983) étudient l'impact des interactions sociales et de la communication entre individus, par le langage, sur le développement cognitif et l'acquisition du langage. Faisant écho aux théories fonctionnalistes (Troadec & Martinot, 2003), Bruner rappelle tout d'abord que l'enfant parle grâce à son désir de communiquer. Il développe ensuite l'idée que :

> « Le langage s'acquiert en tant qu'instrument de régulation de l'activité conjointe et de l'attention conjointe. Indiscutablement, sa structure même reflète ces fonctions et son acquisition en est imprégnée. » (1983 : 210)

En effet, selon Bruner (1983), le développement du langage est une quête de signification via une négociation du sens par l'enfant dans ses interactions intentionnelles et conjointes avec autrui. Le langage est un instrument de la pensée et de l'action, où l'interaction sociale est incontournable pour donner forme à la cognition (Delahousse, 2017). Pour cette raison, le sens, la sémantique, précède le syntaxique, ce qui est une position théorique opposée aux thèses chomskiennes. Ces négociations de sens propices à l'acquisition du langage ont lieu pendant des *formats* :

> « Le format est un microcosme lié à des règles dans lequel l'adulte et l'enfant font des choses les uns avec les autres. Dans son sens le plus général, il est l'instrument de l'interaction humaine modélisée. Puisque les formats modélisent l'interaction communicative entre le nourrisson et le gardien avant le début des discours lexico-grammaticaux, ils constituent des véhicules essentiels dans le passage de la communication à la langue. » (Bruner, 1985b : 39, ma traduction)[31]

Dans cette recherche, je m'intéresse, certes, à des enfants plus âgés : ils ont 10 ans. Cependant, je questionne l'impact des attitudes des parents, issus d'un couple mixte, vis-à-vis du bilinguisme enfantin ainsi que leur pratique langagière dans leurs interactions avec l'enfant lorsque ce dernier y alterne les codes linguistiques. De plus, ces pratiques linguistiques sont à resituer dans une politique linguistique familiale plus ou moins consciente et affichée qui définit, là aussi, un certain type de microcosme dans lequel tous les membres de la famille interagissent.

4.3.2 Conscience et langage, conscience du langage

Vygotski considère la conscience comme l'un des plus hauts niveaux de l'activité mentale et constituée deux sous-composants : intellect et affect (Vygotski, 1997). Ces deux composants interagissent, se transformant l'un et l'autre. Pour définir la conscience dans la théorie vygotskienne, Wertsch (1985) ajoute qu'elle est :

> « […] l'organisation objectivement observable du comportement qui s'impose à l'homme par la participation à des pratiques socioculturelles. Ce "critère organisationnel" a servi de fondement à sa compréhension de la conscience. » (1985 : 187, ma traduction)[32]

L'auteur souligne alors le rôle organisationnel de la conscience et son origine sociale. Par ailleurs, pour Vygotski, une théorie de l'acquisition du langage chez l'enfant implique deux éléments importants. Tout d'abord « étudier fructueusement le rapport entre pensée verbale avec la vie de la conscience dans son ensemble et avec ses fonctions les plus importantes » (1997 : 72) et ensuite prendre en compte qu' « une prise de conscience progressive des

[31] « The format is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to and with each other. In its most general sense, it is the instrument of patterned human interaction. Since formats pattern communicative interaction between infant and caretaker before lexico-grammatical speechs begins, they are crucial vehicles in the passage from communication to language. »

[32] « the objectively observable organization of behavior that is imposed on humans through participation in sociocultural practices. This "organizational criterion" served as the foundation of his understanding of consciousness. »

concepts et des opérations de la pensée propre » (1997 : 317) participe au développement du langage chez l'enfant. La conscience joue donc ici un rôle primordial à la fois dans l'acquisition langagière et dans le développement cognitif (Yvon & Zinchenko, 2011), et est indissociable d'une pensée verbalisée. On remarque alors que les termes pensée, langage et conscience s'articulent de manière complexe dans les travaux de Vygotski. Il défend d'ailleurs l'idée que « la pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la conscience humaine » (1997 : 509). Elle n'est pas uniquement une représentation, une organisation mentale de l'activité ; elle n'est pas un état isolé :

> « En revanche, en passant d'une activité dans une autre elle se « réalise ». Elle n'est donc pas seulement représentation et organisation mentale d'une activité […] mais la traduction d'une activité dans une autre activité, rapport entre activité, liaison des activités. » (Clot, 2003 : 12)

Donc, la conscience est un processus organisationnel en action et dans l'action du sujet. Elle est le liant dans ses activités, en tant que pratiques socioculturelles et sociohistoriques puisque « le mécanisme du comportement social et de la conscience sont un seul et même » (Vygotski, 2003 : 89) et ensuite, que la conscience est un « cas particulier de l'expérience sociale » (*ibid.*, 2003 : 92).

Le langage est essentiel à la prise de conscience des activités que l'enfant réalise et qu'il maitrise suffisamment. Cette conscientisation est, selon Bruner & Hickmann (1983) constituée de trois propriétés essentielles. Tout d'abord son ancrage social :

> « C'est-à-dire qu'être conscient c'est tout d'abord être social, et le développement de la conscience chez l'enfant nécessite de ce point de vue sa participation dans des interactions avec les autres. » (1983 : 284)

Vient ensuite sa systématicité en ce sens où la conscience permet d'extraire, d'interpréter et de mettre en relation des événements. On voit ici souligné le caractère attentionnel de la conscience. Enfin, son instrumentalité, ce qui décrit l'instrument dont les règles de fonctionnement sont socio-culturellement codées et transmises. Et cet instrument est applicable aussi « au niveau plus abstrait de la représentation comme celle qu'on trouve dans le langage » (*ibid.*, 1983 : 284).

La conscience permet en même temps un second degré d'analyse. Pour illustrer cette idée, Vygotski utilise l'exemple du *nœud*. Il y distingue conscience de l'action (faire un nœud) et conscience des modalités de l'action (quoi faire précisément pour faire ce nœud) :

> « La conscience représente toujours un certain fragment de la réalité. Ce qui est l'objet de ma conscience c'est l'acte de nouer et ce que je fais et non pas les actes que j'effectue en faisant le nœud, non pas la façon dont je le fais. Mais justement, ça peut devenir l'objet de ma conscience. La prise de conscience est un acte de conscience, dont l'objet est l'activité même de la conscience. » (1997 : 326)

Vygotski exprime ici la prise de distance s'opérant sur l'objet conscientisé et développe l'idée de deux niveaux de conscientisation. Le premier considère l'action réelle comme objet de conscientisation alors que le second prend pour objet les modalités de réalisation et se rapproche d'une conscience réfléchie. C'est **comment** faire un nœud qui devient l'objet de ce qui est conscientisé et mène l'enfant à prendre du recul sur son action. Cette action peut d'ailleurs être motrice, sociale ou cognitive (Bruner & Hickmann, 1983).

Par ailleurs, pour Vygotski, la conscience s'exprime dans et à travers l'énonciation du sujet (Vygotski, 2003). Le rapport entre conscience et langage est alors annoncé : ce dernier est une réalisation de la première dans l'action langagière du sujet. Or, pour les socio-interactionnistes, le langage est un outil multifonctionnel :

> « Outil de communication, d'action sur l'autre, le langage extérieur et social devient de plus en plus aussi un outil pour agir sur soi-même, pour mieux contrôler ses propres processus de résolution de problème, pour mieux structurer une situation problématique. » (Schneuwly, 1985 : 172/173)

Cette dernière citation souligne deux éléments importants : la capacité du langage à agir sur lui-même et sa capacité de contrôle sur les processus cognitifs. Ils font alors écho à la réflexivité[33] du langage, puisque que celui-ci est à la fois objet de réflexion et outil pour communiquer cette réflexion. C'est la réflexivité du langage qui permet de passer du couple conscience **et** langage à conscience **du** langage. L'enfant prend conscience, dans des situations de communication socialement médiatisées, que le langage extérieur et social est aussi un

[33] La réflexivité dans l'acquisition du langage a été abordée, entre autres, par Clark (1978), Tamine-Gardes & Bonnet (1984), Trevise (1996), et par Tore (2013) pour une étude détaillée de sa définition. Le terme doit être ici compris comme la capacité du langage à pouvoir se prendre lui-même pour objet.

outil doué de réflexivité. Cette prise de conscience a lieu, là encore, grâce aux processus interpsychique puis intrapsychique mis en jeu (Vygotski, 1978) et qui permettent d'intérioriser cette propriété du langage permettant de réfléchir sur le langage et de contrôler l'activité langagière.

En d'autres mots, ces dernières remarques évoquent le préfixe *méta* que l'on retrouve dans *métalinguistique* et *métalangage,* en ce sens où il est suggéré une prise de distance pour objectiver ce de quoi l'enfant est conscient, ce sur quoi il réfléchit, le tout en utilisant le langage pour réaliser cela. Bruner & Hickmann (1983) feront d'ailleurs allusion au métalangage en ajoutant, toujours dans une perspective vygotskienne, que le langage participe au développement de la conscience à travers des actes de la parole qui « peuvent référer ou renvoyer […] aux actes de parole eux-mêmes » (1983 : 285) et qu'un des modes d'emploi existant de la parole est de faire référence aux signes eux-mêmes.

4.3.3 Conscientisation, langage écrit et école

Pour Vygotski, le développement du langage écrit ne reproduit pas celui du langage oral, il le réorganise pour se développer en atteignant un niveau d'abstraction suffisant :

> « Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. Son développement […] exige un haut niveau d'abstraction. […] – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là-même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » (1997 : 348/349)

Il écrit que « la conscience et l'intention gouvernent dès le début le langage écrit de l'enfant » (1997 : 352). En effet, selon lui, le langage écrit a un caractère conscient et volontaire. Le développement de la prise de conscience et de la maitrise du langage oral détermine le développement du langage écrit. Ce dernier est plus conscient que le premier. Vygotski avance que le langage écrit, rencontré à l'école, participe à la prise de conscience du langage :

> « Mais l'enfant apprend à l'école, en particulier grâce au langage écrit et à la grammaire, à prendre conscience de ce qu'il fait et, par conséquent, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. Il y a un transfert de son savoir-faire, d'un plan inconscient, automatique sur un plan volontaire, intentionnel et conscient. » (1997 : 355)

Il ajoute que « […] cette prise de conscience et cette maitrise de son propre langage par l'enfant ont une importance primordiale pour la maitrise du langage écrit » (*ibid.*, 1997 : 355). Le langage oral participe donc à la prise de conscience du langage écrit. Le premier est, selon l'auteur, spontané, non conscient, involontaire alors que le second, lui, est intentionnel et conscient. De plus, les socio-interactionnistes relient la capacité de contrôle de l'enfant sur le langage écrit à celle à considérer l'écrit comme un objet de réflexion :

> « Apprendre le langage écrit […], implique aussi apprendre à prendre sa propre activité langagière et son produit comme objet ; cela signifie contrôler d'une manière ou d'une autre son activité langagière. » (Schneuwly, 1985 : 200/201)

La réflexion de l'homme sur le langage est donc une construction sociale et culturelle médiatisée dans l'interaction humaine. Le langage y est considéré comme un outil multidimensionnel dont l'une des possibilités est de s'utiliser lui-même afin de se prendre comme objet de réflexion. La conscientisation du langage écrit est liée à la maitrise de la grammaire, à la conscientisation du langage oral et à une restructuration des savoirs faire langagiers oraux à un niveau d'abstraction supérieur. Mertz & Yovel (2009) concluent que dans la théorie vygotskienne, la conscience métalinguistique chez l'enfant est construite et (re)négociée dans l'interaction entre sujets. Elle s'élabore comme un cadre interprétatif du langage où les aspects sociaux et cognitifs se rencontrent.

5 Synthèse du chapitre et choix du cadrage théorique

Dans ce chapitre sur les conceptions d'une réflexion humaine à propos du langage dans les grandes théories de l'acquisition, dans le cadre de la compréhension écrite, j'ai mis en évidence les rôles accordés à la fois aux facteurs internes et facteurs externes, en tenant compte de leur pondération, et à la syntaxe.

Le courant behavioriste réfute la notion de processus interne chez l'humain pour comprendre ce qu'il lit et réduit cette activité à l'identification de signaux visuels (Skinner, 1957) sans utilisation et réflexion sur la syntaxe . Donc, l'étude de la réflexion enfantine sur le langage écrit y est disqualifiée. Même si le courant néo behavioriste (Powell *et al.*, 2016) tend à prendre en compte de plus en plus significativement les événements internes pour expliquer les comportements, la méthodologie introspective pour y avoir accès reste toujours très critiquée (Baum, 2017).

A l'inverse, l'innéisme chomskien conçoit le langage comme hérité génétiquement, autonome et déconnecté des processus cognitifs. Il réduit les facteurs extérieurs à un stimulus déclencheur d'une machine gouvernée par la syntaxe et la GU (Chomsky, 1965). Il n'y a aucune prise en compte interactionniste. L'analyse syntaxique de l'écrit est un mécanisme universel hérité et les compétences sous-jacentes sont tacites, assimilées à des intuitions linguistiques (Chomsky, 2002, 2006) non conscientisées. Ce positionnement disqualifie à son tour, certes pour des raisons opposées aux behavioristes, une réflexion consciente de l'homme sur le langage (Schütze, 2016)

Dépassant ces théories extrêmes, un certain nombre d'autres vont prendre en compte de manière plus pondérée les facteurs internes et les facteurs externes.

La théorie constructiviste piagétienne défend l'idée que le développement cognitif précède et préside le développement langagier de l'enfant. Son développement général se construit progressivement sur ses capacités antérieures par son action sur l'environnement. La construction des raisonnements logico-mathématiques, de la pensée formelle chez l'enfant détermine sa maitrise de la syntaxe en situation de compréhension de l'écrit, la co-construction d'une réflexion sur le langage et de la prise de conscience de ses raisonnements (Pons & Harris, 2001). Cette co-construction est possible grâce au développement de l'introspection et de la verbalisation. Les capacités de réflexion sur le langage sont dues à « une reconstruction de plus en plus réflexive des énoncés en tant qu'objets de connaissance » (Berthoud-Papandropoulou, 1991 : 47) grâce au mécanisme de l'abstraction réfléchissante.

Les théories fonctionnalistes, partageant les idées émergentistes, connexionnistes et constructivistes, donnent un poids particulier aux relations entre facteurs cognitifs internes et facteurs externes, ces derniers étant définis dans une perspective interactive entre adultes et enfants, contrairement aux piagétiens qui la minimise. Les fonctionnalistes défendent une conception non modulaire du langage et de la grammaire dans laquelle la syntaxe n'est pas au cœur du système (Bates & MacWhinney, 1989). Selon eux, le langage s'acquiert lorsque les langues naturelles sont utilisées au service d'une fonction fondamentale : celle de s'engager à communiquer socialement (MacWhinney *et al.*, 1984). Pour le fonctionnalisme basé sur l'usage, c'est à la fois en portant son attention sur l'input langagier et l'utilisation de ses ressources langagières pour communiquer que l'enfant construit le langage. S'opposant aux

chomskiens, la grammaire n'est pas envisagée comme un ensemble de règles prédéterminées. Elle est pensée comme l'organisation cognitive de l'expérience individuelle du langage (Bybee, 2006 ; 2010). Ce fonctionnalisme envisage le développement d'une conscience du langage comme une construction individuelle émergeant de l'usage intentionnel et fonctionnel du langage par l'enfant pour communiquer avec l'autre, de l'attention portée aux processus de communication utilisés par les adultes et de l'exposition de l'enfant à un input langagier. Cette conscience est ancrée dans une dynamique favorisant un continuum inconscient/conscient (Ellis, 2015). Le contrôle cognitif et la capacité de verbalisation témoignent de son aspect réfléchi et explicite à propos du langage.

Pour terminer, les théories socio-interactionnistes privilégient les variables sociales et la médiatisation de l'adulte dans la construction et l'appropriation du langage et de la pensée chez l'enfant dans un cadre sociohistorique et culturel donné (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1997). Sans interaction sociale, il n'y a pas de langage. La conscience a une origine sociale (Wertsch, 1985) et est l'un des plus haut niveaux de l'activité mentale. C'est un processus organisationnel indissociable d'une pensée verbalisée et qui s'exprime à travers l'énonciation du sujet (Vygotski, 2003). La conscience ainsi définie et couplée à la réflexivité du langage permet à l'être humain de développer une capacité de réflexion sur le langage lui-même. Cette réflexion est donc une construction sociale et culturelle médiatisée par l'interaction humaine (Schneuwly, 1985). Quant à la conscientisation du langage écrit, elle est liée à la fois à la maitrise de la grammaire, à la conscientisation du langage oral et à une restructuration des savoirs faire langagiers oraux à un niveau d'abstraction supérieur.

Après cette présentation, je peux maintenant annoncer que c'est à la croisée des théories fonctionnalistes et socio-interactionnistes que je choisis de situer le cadrage théorique de cette recherche puisqu'elles me permettent d'articuler interaction sociale et cognition en avançant que « ni l'usage du langage, ni son apprentissage peuvent être correctement définis ou compris sans reconnaitre qu'ils ont à la fois une dimension sociale et une dimension cognitive qui interagissent » (Batstone, 2010 : 5, ma traduction)[34]. Le cadrage théorique de cette recherche est donc sociocognitif. C'est un cadre dans lequel, adapté aux

[34] « neither language use nor language learning can be adequately defined or understood without recognizing that they have both a social and a cognitive dimension which interact. »

enfants bilingues pour lesquels des langues entrent en contact lors de l'acquisition du langage (Hamers, 2004), je peux articuler les disciplines linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques pour continuer à construire la problématique dont j'ai commencé à donner quelques détails au cours de ce chapitre. Plus particulièrement, Pütz *et al.* (2014b) soulignent le lien fondamental entre les approches linguistiques fondées sur l'usage et une sociolinguistique intégrant une vision cognitive du langage. Je partage ici l'idée que « […] des aspects sociaux et cognitifs ont coévolué dès le départ, et donc qu'ils fonctionnent de manière interdépendante, sinon inséparablement » (Atkinson, 2002 : 530, ma traduction) [35].

Chacune des théories choisies pour le cadrage évoque à leur manière la nécessité d'une démarche interdisciplinaire en développant ainsi la prise en compte de pistes sociocognitives par lesquelles il est possible de construire un dénominateur commun. En effet, dans cette orientation, les approches fonctionnalistes fondées sur l'usage défendent une approche sociocognitive de l'acquisition du langage :

> « […] un modèle basé sur l'usage dans lequel les enfants apprennent de manière imitative des expressions linguistiques concrètes à partir de la langue qu'ils entendent autour d'eux et - utilisant leurs compétences cognitives générales et sociocognitives - catégorisent, schématisent et combinent avec créativité ces expressions et structures apprises. » (Tomasello, 2000b : 56, ma traduction)[36]

Par ailleurs, Atkinson (2002) souligne la nécessité d'ouvrir les théories socio-interactionnistes aux théories connexionnistes de la cognition propices à prendre en considération le monde social, comme le propose les théories fonctionnalistes :

> « Il est nécessaire à ce stade d'examiner plus en détail comment le sujet cognitif et le monde socialement construit et médiatisé contribuent de manière intégrée à l'activité linguistique dans ce monde. Pour ce faire, j'adopterai une conception connexionniste de la cognition, mais elle ira plutôt directement dans le monde social et vice versa. » (2002 : 531, ma traduction)[37]

[35] « I consider the social and cognitive aspects of language to have co-evolved from the beginning, and therefore to function interdependently—if not inseparably. »
[36] « […] a usage-based model in which children imitatively learn concrete linguistic expressions from the language they hear around them, and then – using their general cognitive and social-cognitive skills – categorize, schematize and creatively combine these individually learned expressions and structures […]. »
[37] « It is necessary at this point to consider in more detail how the cognizing individual and the socially-constructed and mediated world make their integrated contributions to linguistic activity in that world. In order

Ellis & Robinson (2008) établissent aussi un pont sociocognitif supplémentaire entre socio-interactionnisme et linguistique cognitive en les articulant dans :

> « [Une] théorie socioculturelle qui analyse comment l'apprentissage des langues se déroule dans un contexte social, impliquant l'action, la réaction, l'interaction collaborative, l'intersubjectivité et la performance mutuellement assistée […] et comment l'apprentissage individuel des langues est une propriété émergente et holistique issue d'un système d'influences dialectiques, à la fois sociales, individuelles et contextuelles. » (2008 : 5, ma traduction)[38]

Afin d'étayer cette problématique, pour définir des questions de recherche précises, il convient d'en définir les notions clés et de faire l'état de la recherche sur les questionnements qu'elles suscitent. Je propose de commencer par définir dans un deuxième chapitre théorique ce que j'entends par bilinguisme et acquisition bilingue du langage.

to do so, I will adopt a connectionist understanding of cognition, but one that extends rather directly into the social world, and vice versa. »

[38] « Sociocultural theory which analyses how language learning takes place in a social context, involving action, reaction, collaborative interaction, intersubjectivity, and mutually assisted performance […], and how individual language learning is an emergent, holistic property of a dynamic system comprising many dialectic influences, both social, individual, and contextual. »

Chapitre 2. Acquisition bilingue du langage

> « Ainsi, un cadre théorique sur un domaine particulier du bilinguisme peut tenter de faire un ou plusieurs des objectifs suivants : intégrer une diversité de résultats (apparemment contradictoires) ; localiser les paramètres clés et les interactions en fonctionnement […] ; exprimer les différentes conditions qui permettront à la théorie d'être appropriée dans divers contextes. » (Baker, 2011 : XV, ma traduction)[39]

1 Introduction

Tenter de donner une définition générale de ce que revêt la notion *bilinguisme* reste difficile étant donné l'étendue de ce qu'elle représente, la diversité des individus concernés, la complexité du phénomène en soi mais aussi des situations qu'il tente de définir (Hamers & Blanc, 1983 ; Altarriba & Heredia, 2008b ; Grosjean, 2015). D'emblée, une définition simple et univoque est impossible à donner. D'un point de vue théorique et

[39] « Thus, a theoretical framework on a particular area of bilingualism may attempt to do one or more of the following: attempt to explain phenomena; integrate a diversity of (apparently contradictory) findings; locate the key parameters and interactions operating […]; express the various conditions that will allow the theory to be appropriate in a variety of contexts. »

disciplinaire, une multitude d'aspects peuvent éclairer la notion en question. En effet, le *bilinguisme* peut être appréhendé dans sa dimension biologique, psychologique, développementale, linguistique, cognitive, sociale, éducative, culturelle etc. qui, pour chacune d'entre elles éclaire notre compréhension de l'acquisition, l'apprentissage, le traitement et l'utilisation du langage (Altarriba & Heredia, 2008a ; Genesee, 2016). Ainsi, au cours de ces dernières décennies, la littérature fait l'état d'un grand nombre de dimensions du bilinguisme. Selon le cadrage théorique dans lequel ces dimensions ont été développées, elles mettent en exergue un paramètre, un facteur ou une situation qui ressort plus particulièrement, le tout composant une longue liste dont la volonté est de raffiner cette notion complexe mais qui donne parfois l'impression d'atomiser l'individu bilingue et l'environnement dans lequel il vit. De ce fait, la recherche oscille épistémologiquement et méthodologiquement entre deux objectifs difficiles à relier : la volonté d'isoler un paramètre du bilinguisme en question dans une recherche et la fidélité de retranscrire la réalité multiple et complexe de la vie d'un individu bilingue. Il s'agit là d'une complémentarité essentielle à la compréhension d'un phénomène constitué de tant de dimensions.

Il me faut donc dès à présent cerner le bilinguisme dans ma recherche et ce par deux aspects : théorique et disciplinaire, puis empirique et méthodologique. Premièrement, cette recherche s'inscrit dans les sciences du langage. Je me limiterai donc aux aspects du bilinguisme en abordant les points de vue linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique dans un cadre sociocognitif s'intéressant au contact des langues. Ensuite, après m'être positionné sur une conception particulière du bilinguisme, je reviendrai sur un point empirique fondamental afin de définir les critères du bilinguisme importants dans ma recherche : le profil des enfants participant à cette recherche. C'est en décrivant au mieux le public concerné par cette recherche que je pourrai mettre en exergue les critères sur lesquels je m'appuie et qui sous-tendent mon questionnement ainsi que ma méthodologie.

Dans un premier temps, je reprendrai des définitions clés qui ont été exposées par des chercheurs depuis une centaine d'années en les recontextualisant dans les œuvres dont elles sont issues. En les confrontant, j'en dégagerai les critères qui ont fait naitre les débats autour de la notion. Dans un second temps, je réunirai les aspect linguistiques, individuels et sociaux du bilinguisme au travers des disciplines linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique.

J'exposerai alors ma prise de position sur une définition du bilinguisme et l'appliquerai au contexte empirique de mon terrain de recherche.

2 Plusieurs aspects, plusieurs définitions

2.1 Historique d'une définition à grande variabilité

La difficulté à définir *le bilinguisme* a déjà interrogé la recherche de tout horizon depuis plusieurs décennies (Hall, 1952 ; Mackey, 1962 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Oksaar, 1989 ; Romaine, 1995 ; Chin & Wigglesworth, 2007 ; Heller, 2007 ; Altarriba & Heredia, 2008b ; García & Wei, 2014). Les définitions citées pour montrer les différents positionnements théoriques sont souvent utilisées de manière décontextualisée du texte où elles apparaissent. Afin de montrer les prises de position différentes sur la notion en question, il me faut revenir sur ces définitions spécifiques qui ont marqué la recherche avant les années 70 et qui constituent le point de départ d'une réflexion sur le bilinguisme (Harding-Esch & Riley, 2003 ; Baker, 2011 ; Ritchie & Bhatia, 2013 ; Baker & Wright, 2017). Le but, bien évidemment, n'est pas d'entreprendre une liste exhaustive des définitions mais plutôt d'en sélectionner certaines, en les recontextualisant dans les œuvres pionnières d'où elles ont été tirées, qui rendent compte à la fois d'une prise de conscience graduelle de l'aspect multiple de la notion par les différents chercheurs tout en priorisant certains éléments de cette complexité. Une première divergence porte sur le choix entre deux critères principaux pour définir le bilinguisme : la maitrise des langues ou leur pratique (Grosjean & Li, 2012).

2.1.1 Le critère de *maitrise*

Un certain nombre de citations auxquelles les travaux de recherche sur le bilinguisme se réfèrent souvent se concentrent principalement sur la maîtrise des langues.

Dans un premier temps, Bloomfield (1933), dans son ouvrage pionner sur l'étude et la description du langage, avance une définition stricte du bilinguisme selon des critères de maitrise comparables à des locuteurs natifs et « monolingues » :

> « Dans les cas extrêmes d'apprentissage des langues étrangères, le locuteur devient tellement compétent qu'il est impossible de le distinguer des locuteurs natifs qui l'entourent. Cela se produit parfois […] fréquemment dans le changement d'enfance […]. Dans les cas où cet apprentissage parfait en langue étrangère ne s'accompagne pas de la perte de la langue maternelle, il en résulte un *bilinguisme*, le contrôle identique à celui des

> natifs de deux langues […]. Bien sûr, on ne peut définir le degré de perfection auquel un bon locuteur étranger devient bilingue : la distinction est relative. » (1933 : 55/56, ma traduction)[40]

Le bilinguisme est ici envisagé au niveau de l'individu qui atteint des compétences idéales, résultats d'un apprentissage d'une langue considérée comme étrangère, l'idée d'un processus acquisitionnel en deux langues étant de facto évitée. Pour vérifier ce bilinguisme, une seule comparaison est valable : celle avec les locuteurs natifs, monolingues. Cette citation met en exergue deux alternatives fondamentales dans la conception de l'individu bilingue : d'une part la compétence bilingue est une compétence originale et complexe qui ne se compare pas aux monolinguismes, d'autre part, comme Bloomfield le prétend, elle est la somme de deux compétences monolingues qui ne se mesure qu'à travers les compétences linguistiques de l'étalon monolingue. Cette position stricte décrivant en fait un cas particulier idéal a continué à être adoptée ultérieurement (Lebrun, 1982 ; Hagège, 1996)[41] mais a aussi souvent été critiquée par les psycholinguistes (Grosjean, 1989, 2008, 2012b ; Grosjean & Li, 2012 ; Grosjean, 2015) de par son aspect fractionné – je développerai cette idée plus loin dans ce chapitre – ainsi que par les acquisitionistes qui s'intéressent au bilinguisme (Genesee, 2016). De même pour les sociolinguistes qui ont remis en question la définition de langue maternelle jugée comme terme ambigu, composite et sujet à la variabilité (Dabène, 1994), mais aussi celle du locuteur natif idéalement compétent qui est jugée comme non opérationnelle étant donné qu'il est impossible, avec une définition aussi restrictive, de trouver ce genre d'individu et difficile de mesurer la maitrise parfaite d'une langue (Deprez, 1994). Par ailleurs, ce locuteur monolingue est difficilement représentatif d'une norme, étant donné que plus de la moitié des enfants naissant dans le monde sont bilingues (Harding-Esch & Riley, 2003 ; Kroll & De Groot, 2005 ; Daviault, 2011 ; Grosjean, 2015).

Cependant, Bloomfield n'exclut pas l'existence de facteurs internes et externes pour expliquer le bilinguisme. En effet, la définition donnée ci-dessus est citée dans le chapitre

[40] « In the extreme case of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers round him. This happens occasionally […] frequently in the childhood shift […]. In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism*, native-like control of two languages […] Of course, one cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes a bilingual: the distinction is relative. »

[41] Lebrun utilise plutôt le terme de polyglotte pour définir les personnes « qui usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance » (1982 : 129). Quant à Hagège, il souligne une « perfection dans les deux compétences » (1996 : 218) où ici, *compétences* est synonyme de *langues*.

étudiant les communautés linguistiques dans lequel l'auteur décrit, brièvement certes, les facteurs appuyant cette maitrise parfaite et idéale. Il fait tout d'abord référence à l'âge d'exposition en évoquant l' « early childhood » (1933 : 56) mais aussi à des facteurs sociolinguistiques tels que le contexte d'apprentissage de la langue étrangère, l'immigration, le mode de garde choisi dans les familles socio-culturellement favorisées.

Dans un second temps, on trouve aussi souvent citée dans la littérature, une définition très ouverte du bilinguisme chez Macnamara (1967) qu'il énonce dans un article étudiant les performances bilingues dans un cadre psycholinguistique privilégiant les facteurs internes :

> « J'utiliserai le terme bilingue pour désigner les personnes possédant au moins une des compétences linguistiques, même minimes, dans leur langue seconde. C'est-à-dire que je considérerai comme bilingue une personne qui, par exemple, est un anglophone instruit et qui sait aussi lire un peu de français. Cela signifie que nous considérons le bilinguisme comme un continuum, ou plutôt comme une série de continuas, qui varient d'un individu à l'autre, dans toute une gamme de dimensions. » (Macnamara, 1967 : 59/60, ma traduction)[42]

Ici, tout comme pour Bloomfield, le bilinguisme est envisagé au niveau individuel et en termes de compétences linguistiques. L'une des différences fondamentales entre les deux auteurs est le degré de maitrise de ces compétences. Pour Macnamara, elle peut être minimale et présente dans au moins une des quatre compétences linguistiques de base : compréhension orale/écrite, expression orale/écrite. La référence principale aux compétences linguistiques fait écho au travaux de Hall (1952) qui avait insisté sur le degré de commande efficace des deux systèmes linguistiques mis en jeux. De plus, l'auteur ne fait pas référence à la dimension sociale du bilinguisme. Dans son article de 1967, il n'évoque que brièvement, dans une note, le caractère décisif des choix éducatifs parentaux pour les enfants bilingues en citant les travaux de Gumperz (1964) et aborde succinctement l'aspect sociolinguistique du bilinguisme en évoquant la fonction des langues en situation de diglossie. Mais ces aspects figurent tout de même dans le texte. Macnamara étaye deux critères principaux en relation avec sa définition du bilinguisme : le degré de maitrise auquel il associe

[42] « I will use the term bilingual of persons who possess at least one of the language skills even to a minimal degree in their second language. That is, I shall consider as bilingual a person who, for example, is an educated native speaker of English and who can also read a little French. This means that we consider bilingualism to be a continuum, or rather a whole series of continua, which vary amongst individuals along a whole variety of dimensions. »

l'idée de dominance des langues d'une part et, d'autre part, deux notions référant à l'organisation des systèmes linguistiques et leur relation. En effet, il oppose indépendance linguistique *vs* interférence linguistique[43]. Pour cette dernière, Macnamara évoque la meilleure manière de l'étudier, c'est-à-dire en recherchant sur « des enfants qui apprennent deux langues simultanément » (1967 : 69, ma traduction)[44]. L'auteur évoque d'ailleurs l'impact du contexte d'acquisition bilingue, en donnant l'exemple des « bilingual home » (1967 : 64), sur la fusion des systèmes de signification des deux langues.

Les deux chercheurs cités ci-dessus exposent des définitions qui fondent un continuum de possibilités mais qui n'ont pas les mêmes idées directrices. Chez Bloomfield, le continuum permet de placer le degré de maitrise relatif d'un bilingue par rapport à une norme idéalisée d'un locuteur natif alors que le continuum de Macnamara est un ensemble de continua relatifs à la maitrise des différentes compétences linguistiques constituant les deux systèmes linguistiques. Ils soulignent aussi, tous les deux, des degrés variables de commande, de maitrise des systèmes linguistiques évoqués.

Et cette conception centrée sur la maitrise des langues semble, selon Hélot (2006), se référant aux recherches de ces presque 60 dernières années, durablement marquer les chercheurs :

> « Si l'on cherche dans l'abondante littérature scientifique publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE), incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles. » (2006 : 193)

On remarque aussi que même si la maitrise de ces langues est au cœur de ces définitions, elles s'opposent selon le degré de maitrise pris en compte et sont ainsi les positions extrêmes d'un continuum entre maitrise maximale et connaissances minimales. De plus, en reprenant les contextes dans lesquelles celles-ci sont énoncées, on remarque que ces deux auteurs évoquent un grand nombre de facteurs autres que la maitrise des langues intervenant dans la définition du bilinguisme, mais sans leur donner une importance déterminante.

[43] « linguistic independence» et «linguistic interference. »
[44] « Children who are learning two languages simultaneously. »

2.1.2 Le critère de *pratique*

Une autre conception prend plus particulièrement comme critère principal celui de l'utilisation, l'usage des langues et moins celui des compétences du locuteur.

La variation individuelle du degré de compétence parmi les bilingues soulignée par Macnamara avaient déjà été exprimée par Weinreich (1953), mais celui-ci définit le bilinguisme comme :

> « La pratique de l'utilisation alternée de deux langues s'appellera BILINGUISME et les personnes impliquées, BILINGUES. Ces cas de déviation des normes de l'une ou l'autre langue qui apparaissent dans le discours des bilingues en raison de leur familiarité avec plus d'une langue, c'est-à-dire du fait d'un contact linguistique, seront appelées phénomènes d'INTERFÉRENCE. » (1953 : 1, ma traduction)[45]

L'usage individuel de deux langues est au cœur de cette définition. Ce qui est intéressant ici, c'est que Weinreich relie le bilinguisme avec un phénomène que questionne ma recherche : le contact de langues. Il suggère ici que l'un ne va pas sans l'autre. Et même si l'ouvrage cité ci-dessus traite principalement du contact de langues, l'auteur y développe un certain nombre d'éléments montrant qu'il n'est pas moins conscient des autres caractéristiques définissant le bilinguisme. Tout d'abord, ce dernier, même s'il n'en tient guère compte dans son ouvrage (*ibid.*, 1953), évoque la prise en compte du degré de différence entre les deux langues qui n'est pas sans faire écho à la typologie linguistique des langues en contact chez les individus bilingues. Ensuite, qui dit *pratique* implique communiquer avec l'autre. Weinreich évoque alors un certain nombre de variables « extralinguistiques » (1953 : 3) comme les situations d'énonciation, les environnements langagiers et socioculturels, les communautés linguistiques dans lesquelles s'exprime et évolue le bilingue et le statut que celui-ci accorde aux langues qu'il utilise. Weinreich montre ici qu'il est conscient des relations entre bilinguisme individuel et environnement sociolinguistique.

[45] « The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL. Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena. »

Pour continuer dans cette direction, Haugen (1969), soulignant le besoin de recherches sur le bilinguisme dans des disciplines variées, ajoute à la maitrise de compétences minimales, la nécessité de pouvoir communiquer :

> « Le bilinguisme […] peut être accompli à tous les niveaux, mais il est compris ici pour commencer au moment où le locuteur d'une langue peut produire des *énoncés complets et significatifs* dans l'autre langue. À partir de là, il est possible d'effectuer toutes les graduations possibles jusqu'au type de compétence permettant à une personne de passer pour un natif dans plusieurs environnements linguistiques. […] les locuteurs bilingues constituent un puissant moyen de lier différents groupes linguistiques. » (1969 : 6/7, ma traduction)[46]

On remarque dans cette citation que Haugen donne la priorité à la capacité minimale de communication, certes sous-tendue par des compétences linguistiques, en utilisant des langues dans des environnements sociaux linguistiquement différents dans la situation particulière d'une Amérique de la première moitié du XXème siècle. Il est ici important de rappeler que cette citation est tirée d'un ouvrage sur l'utilisation de la langue norvégienne aux USA par les immigrants et leurs descendants. Haugen s'attache à décrire l'environnement sociolinguistique de la société américaine de l'époque – entre 1936 et 1949 – et le dédain, voire la mauvaise réputation, qui était accordé aux individus bilingues alors qu'un grand nombre était issu de foyer dans lesquels une autre langue que l'anglais était majoritairement parlée. Haugen souligne donc l'idée d'une communication interculturelle. De surcroit, lui aussi évoque l'idée d'un continuum pour situer les compétences de communication d'un bilingue et dont l'extrême cas serait de pouvoir communiquer comme un natif dans chaque environnement linguistique.

2.1.3 Une prise de conscience de la complexité

Tout d'abord, par la recontextualisation des citations dans les ouvrages dont elles sont issues, on remarque que même si les chercheurs attribuent un facteur déterminant et prioritaire à leur définition du bilinguisme et se focalisent sur lui, ils sont conscients des autres aspects constitutifs de la notion. Ils n'en excluent pas l'existence et leur contribution possible

[46] « Bilingualism […] may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce *complete, meaningful utterances* in the other language. From here it may proceed through all possible graduations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment. […] bilingual speakers constitute a potent mode of binding different linguistic group together. »

à la définition du bilinguisme. En effet, sont cités à divers degrés l'aspect individuel, l'âge d'acquisition, la compétence linguistique, l'aspect social du bilinguisme, le statut des langues, l'environnement sociolinguistique familial et les choix familiaux dans la socialisation langagière de l'enfant. Des critères en lien avec ma problématique, tels que les contacts de langues au niveau individuel, l'organisation et les relations entre systèmes linguistiques chez l'individu sont au cœur du questionnement sur le bilinguisme et de sa définition.

Ensuite, ces citations montrent en quoi le bilinguisme est une notion dont la nature est relative et que ce relativisme peut se centrer sur l'individu mais aussi sur les sociétés ou les groupes sociaux de locuteurs (Baker & Wright, 2017). Le bilinguisme, c'est d'abord prendre en compte l'existence complémentaire d'individus bilingues dans un environnement social potentiellement bilingue qui forment une situation unique. Il n'existe donc pas un bilinguisme, mais **des bilinguismes**. C'est ce que Lam (2001) résume dans un premier temps sur un plan individuel en soulignant la dichotomie compétence/usage :

> « Le bilinguisme fait référence au phénomène de compétence et de communication en deux langues. Une personne bilingue est une personne qui a la capacité de communiquer dans deux langues en alternance. » (2001 : 93, ma traduction)[47]

Et, dans un second temps, rappelant la position de Haugen expliquée ci-dessus, elle situe l'individu bilingue dans une société elle-même possiblement bilingue en ajoutant :

> « Une société bilingue est une société dans laquelle deux langues sont utilisées pour la communication. Dans une société bilingue, il est possible d'avoir un grand nombre de monolingues (ceux qui ne parlent qu'une des deux langues utilisées dans cette société), à condition qu'il y ait suffisamment de bilingues pour remplir les fonctions exigeant une compétence bilingue dans cette société. Il y a donc une distinction entre le bilinguisme individuel et le bilinguisme sociétal. » (2001 : 93, ma traduction)[48]

Ces citations mettent donc en exergue deux perspectives dans le bilinguisme : individu et société, ce que Baker & Wright (2017) appellent bilinguisme individuel et bilinguisme

[47] « Bilingualism refers to the phenomenon of competence and communication in two languages. A bilingual individual is someone who has the ability to communicate in two languages alternately. »

[48] « A bilingual society is one in which two languages are used for communication. In a bilingual society, it is possible to have a large number of monolinguals (those who speak only one of the two languages used in that society), provided that there are enough bilinguals to perform the functions requiring bilingual competence in that society. There is therefore a distinction between individual bilingualism and societal bilingualism. »

sociétal. La première fait donc écho à ce qu'Hamers & Blanc (1983) ont nommé la *bilingualité* et que je définirai plus loin dans ce chapitre[49].

Pour terminer, les auteurs que j'ai cités ci-dessus ont tous avancé des définitions qui, remises au sein des textes dont elles sont issues, ont lancé les prémisses de la complexité des aspects du bilinguisme et ces définitions continuent à être réinterprétées selon les nouveaux cadres théoriques émergents, notamment dans le champs de la linguistique du contact des langues (Zenner *et al.*, 2018). De surcroit, leur point commun est qu'ils ont énoncé ces définitions en parlant de ou en travaillant sur un public bilingue spécifique dans un environnement bilingue spécifique. Ils utilisent tous une contextualisation empirique.

2.2 Enoncer les aspects d'une définition complexe

À partir des années 60 jusqu'à nos jours, la littérature a pleinement pris conscience de l'impossibilité à donner une définition générale du bilinguisme ainsi que de la complexité de cette notion aux aspects variés. La recherche a alors plutôt cherché à en décrire les différentes dimensions (Mackey, 1962, 1970 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Baetens Beardsmore, 1986 ; Romaine, 1995 ; Chin & Wigglesworth, 2007 ; Altarriba & Heredia, 2008b ; Baker, 2011 ; Baker & Wright, 2017). De critères définissant ce qu'il fallait être pour être bilingue, on évolue vers des descripteurs, des paramètres pouvant constituer les facettes multiples du bilinguisme. À chaque discipline, linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique, ensuite, d'en privilégier certaines plus que d'autres pour construire leur objet de recherche.

2.2.1 Lister les différents aspects du bilinguisme

Mackey (1962) a suggéré dès les années 60 :

> « Le bilinguisme est un schéma comportemental consistant à modifier mutuellement des pratiques linguistiques dont le degré, la fonction, l'alternance et l'interférence varient. C'est en fonction de ces quatre caractéristiques inhérentes que le bilinguisme peut être décrit. » (1962 : 53, ma traduction)[50]

À travers ces quatre critères généraux, Mackey propose une classification du bilinguisme selon le nombre de langues impliquées, leur proximité et typologie linguistique

[49] Voir sous-partie 2.2.2.1.

[50] « Bilingualism is a behavioral pattern of mutually modifying linguistic practices varying in degree, function, alternation, and interference. It is in terms of these four inherent characteristics that bilingualism may be described. »

qui selon lui précise le degré de bilinguisme, l'influence d'une langue sur l'autre, le degré de perfection atteint, l'alternance des langues selon les situations et les fonctions sociales et culturelles. Il continue en ce sens et développe cette typologie (Mackey, 1970) en croisant la distribution et l'utilisation des langues dans la cellule familiale, à l'école et dans l'environnement extérieur. On remarque tout de suite qu'il a la volonté d'intégrer des facteurs internes et externes, le bilinguisme individuel et le bilinguisme dans un environnement social, et ainsi de prendre en considération à la fois une vision psycholinguistique et sociolinguistique du bilinguisme. Dans la même orientation, si l'on regarde la littérature récente, Chin & Wigglesworth (2007) proposent cinq ensembles de descripteurs. Ces derniers réfèrent aux degrés de bilinguisme, au contexte de d'acquisition bilingue du langage, à l'âge d'acquisition, aux domaines d'usages et à l'orientation sociale. Mackey n'est donc pas le seul à souligner le contexte d'acquisition. Hoff (2006) illustre dans sa recherche comment le contexte social de l'enfant soutient et façonne son développement langagier. Ses études articulant biologie humaine et environnement social montrent que tout environnement humain propose une expérience communicative à l'enfant qui motive le processus d'acquisition du langage selon un certain nombre de critères influents : l'influence culturelle, le statut socioéconomique de la famille, l'ethnicité, le contexte plurilingue, l'input langagier général, la place dans la fratrie, l'identité des parents et leurs choix (fréquentation d'une crèche, la scolarité, input langagier familial) qui font écho aux politiques linguistiques familiales dans les familles plurilingues (King *et al.*, 2008 ; Spolsky, 2012b ; King & Fogle, 2013 ; Schwartz & Verschik, 2013).

Pour revenir sur l'influence culturelle, Titone (1974) avait souligné auparavant la nécessité de prendre en compte que le bilingue possède deux codes linguistiques mais aussi deux systèmes de pensée qu'il personnalise. Ainsi, selon lui, le bilinguisme est indissociable du biculturalisme. Il ajoute qu'un parfait équilibre concernant à la fois les langues et les cultures est illusoire. Par conséquent, on remarque que le bilinguisme est aussi difficile à définir de par les problématiques sociales (Harding-Esch & Riley, 2003) et culturelles qui le constituent.

Baker & Wright (2017) partagent le point de vue de Lam (2001) et de Mackey (1970) en insistant sur la différenciation entre bilinguisme individuel et bilinguisme sociétal mais aussi sur le fait qu'ils sont interreliés. Dans une perspective intégrative, ils présentent une

classification exhaustive qui résume les principaux aspects pris en compte dans une définition du bilinguisme et sur lesquels les travaux de recherche se sont penchés. Ils présentent sous forme d'une terminologie les dimensions générales qu'ils estiment interagissant entre elles et se superposant dans certains cas. Ils énoncent l'**habileté**, correspondant à ce qui j'ai appelé maitrise ci-dessus, l'**usage** couvrant les domaines d'utilisation des langues, l'**âge** d'acquisition, la **balance** entre les deux langues, le **développement** des langues au cours de la vie de l'individu, l'aspect culturel et le **contexte** communautaire endogène ou exogène.

Ces différentes typologies illustrent les tensions fortes apparaissant dans la définition du bilinguisme. Elles confirment tout d'abord, la polarisation entre maitrise des langues et usage des langues et celle entre individu et société, notamment la famille dans laquelle l'enfant bilingue évolue. C'est ce que Lüdi & Py évoquent en parlant d' « une dichotomie plus fondamentale entre la perspective de l'individu et celle de la communauté » (2013 : 5). Elles soulignent aussi enfin la polarisation entre les compétences linguistique au sens strict et les compétences de communication dans un environnement social.

On remarque tout de suite que la multiplication de ces descripteurs ouvre le champ à une vision analytique du bilinguisme, à une typologie de bilinguismes possibles selon l'aspect retenu et selon la discipline. Ainsi, pour les chercheurs, même s'ils sont conscients des différents aspects de la notion *bilinguisme*, un linguiste, un psycholinguiste ou un sociolinguiste ne donnera pas la même pertinence et la même importance à un aspect donné et ne construira pas un objet de recherche identique de la même manière.

Pour continuer vers une définition du bilinguisme, je voudrais choisir comme point de départ l'élément fondamental de cette recherche : les contacts des langues chez l'individu bilingue qui interagit dans et avec son milieu social, en ce sens où il est l'endroit où elles entrent en contact, et non un lieu géographique (Weinreich, 1953 ; Oksaar, 1989 ; Lüdi & Py, 2013). Je définirai le bilinguisme selon deux niveaux complémentaires. Tout d'abord celui de l'individu pour lequel j'exposerai la notion de *bilingualité* ou encore de bilinguisme individuel. Ensuite, en prenant en compte l'environnement bilingue dans lequel l'individu évolue, j'exposerai la notion de bilinguisme selon le contexte social, ou encore le bilinguisme social, en montrant comment elle s'articule avec la bilingualité.

2.2.2 Bilinguisme, individu et environnement bilingue

Selon plusieurs chercheurs (Grosjean, 1989 ; Paradis, 2001 ; Grosjean, 2008 ; Genesee, 2009 ; Grosjean, 2015 ; Genesee, 2016), deux conceptions du bilinguisme individuel s'opposent, l'une fractionnant le bilingue comme une somme de deux monolingues, faisant écho à la définition de Bloomfield (1933) et dont j'ai développé la critique par les chercheurs contemporains ci-dessus, et l'autre, qui propose une vision intégrative concevant l'individu dans son ensemble, unique et complexe : une vision holistique. Grosjean qui a critiqué la première conception exposée dès le milieu des années 80 en résume les limites dans son dernier ouvrage :

> « Depuis 1985, je défends une vision holistique du bilinguisme qui stipule la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues chez le bilingue ont créé un ensemble linguistique qui n'est pas décomposable. Un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière. » (2015 : 33)

Je partirai d'abord de la notion de bilingualité pour montrer que le bilinguisme individuel ne s'oppose pas au bilinguisme sociétal mais en est le complément (Baker & Wright, 2017). Ensuite, je replacerai ce questionnement à l'intérieur d'une une définition holistique et dynamique du bilinguisme évoquée dans la citation ci-dessus.

2.2.2.1 La bilingualité

Les travaux d'Hamers & Blanc (1983, 2000) développent une approche pluridisciplinaire dans laquelle ils articulent notamment les disciplines psycholinguistique et sociolinguistique pour décrire les problématiques concernant les contacts de langues et le bilinguisme. Celui-ci est alors envisagé de deux manières : au niveau individuel et au niveau interpersonnel et sociétal. Les auteurs définissent alors la bilingualité :

> « Par bilingualité, il faut comprendre un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, socioculturel et linguistique. » (1983 : 21)

Hamers & Blanc insistent sur le fait que « l'usage n'est pas une dimension mais une expression d'une ou plusieurs dimensions de la bilingualité » (1983 : 26) qui sont la relation entre langage et pensée, la compétence atteinte dans les deux langues, l'âge d'acquisition des

deux langues, le rapport des statuts socioculturels des deux langues, et enfin l'appartenance et l'identité culturelle.

Sur le plan du développement cognitif, Hamers & Blanc (2000) précisent aussi l'impact de l'environnement social, du contexte socioculturel de l'enfant sur son développement cognitif pour étudier et définir la bilingualité. Rejoignant Vygotski (1997) concernant le rôle du langage comme outil dans le développement des processus cognitifs, ces chercheurs considèrent aussi que langage et cognition sont intrinsèquement reliés à la socialisation langagière de l'enfant. Plus particulièrement, sur l'aspect métalinguistique et sur la bilingualité, Hamers & Blanc avancent que l'internalisation et l'utilisation de deux langues « améliorent la conscience de l'analyse et du contrôle dans les processus langagiers » (2000 : 85, ma traduction)[51].

Si l'on relie les points exposés ci-dessus, il apparait, à travers la bilingualité, une volonté de lier les dimensions psycholinguistique et cognitive à d'autres sociolinguistique et linguistique (Hamers, 1988, 2004). Dans cette perspective, Halsted (2013) met en évidence une corrélation entre la bilingualité des enfants et adolescents et leur structure familiale. Après utilisation de questionnaires sociolinguistique et socioéconomique ciblés, elle avance que la maitrise de plusieurs langues de la part des membres de la famille, le possible bi/plurilinguisme des parents, avec comme ordre d'impact celui du père, puis la mère et enfin de potentielles sœurs favorise la bilingualité des enfants concernés par cette recherche. Cette recherche fait apparaitre une complémentarité complexe entre bilingualité et environnement langagier familial qui est en accord avec la vision d'Hamers & Blanc (1983) qui considèrent bilingualité et bilinguisme associés au contact des langues, respectivement dans l'individu et dans la société. La bilingualité est donc une conception du bilinguisme individuel ouverte sur les dimensions sociolinguistique et psycho-cognitive, et notamment *métalinguistique*, terme auquel le chapitre 4 est consacré.

2.2.2.2 Bilinguisme holistique

François Grosjean développe une conception holistique du bilinguisme qui intègre la bilingualité et qu'il définit ainsi :

[51] « the awareness of the analysis and control components of language processing. »

> « Selon la conception bilingue ou holistique du bilinguisme, le bilingue est un tout intégré qui ne peut pas être facilement décomposé en deux parties distinctes. Le bilingue n'est pas la somme de deux monolingues complets ou incomplets ; il a plutôt une configuration linguistique unique et spécifique. La coexistence et l'interaction constante des deux langues chez le bilingue ont produit un système linguistique différent mais complet. » (Grosjean, 2008 : 13/14, ma traduction) [52]

Cette définition souligne tout d'abord le refus de la conception bloomfieldienne du bilinguisme et considère l'individu bilingue comme ayant un profil linguistique unique, une conception qu'il défend depuis les années 80 et partagée par un certain nombre d'autres chercheurs (Grosjean, 1985, 1989 ; Romaine, 1995 ; Cook, 1997 ; Herdina & Jessner, 2002 ; Clyne, 2003 ; Jessner, 2006 ; Grosjean, 2008 ; Jessner, 2008 ; Baker, 2011 ; Grosjean, 2012b ; Grosjean & Li, 2012 ; Grosjean, 2015 ; Hofer, 2015). L'auteur poursuit en reliant bilingualité et bilinguisme dans une perspective dynamique liée à l'environnement et l'interaction avec l'autre :

> « Selon la vision holistique, le bilingue est donc un être parlant et écoutant parfaitement compétent ; il a développé des compétences (dans les deux langues et éventuellement dans un troisième système combinant les deux premières) dans la mesure requise par ses besoins et ceux de l'environnement. Le bilingue utilise les deux langues - séparément ou ensemble - à des fins différentes, dans des domaines de la vie différents, avec des personnes différentes. » (Grosjean, 2008 : 14, ma traduction)[53]

La définition de Grosjean défend une compétence plurilingue qui peut se définir par les différents descripteurs proposés ci-dessus étant donné qu'elle se fonde sur une construction complexe et dynamique de l'individu bilingue en évolution interagissant dans un environnement lui-même sujet à se modifier. Dans sa théorie, les descripteurs du bilinguisme sont aussi sujet à évolution, ils sont donc considérés comme dynamiques (Grosjean, 2008, 2012b ; Grosjean & Li, 2012 ; Grosjean, 2015). Pour étayer sa conception, il développe deux

[52] « The bilingual or wholistic view of bilingualism proposes that the bilingual is an integrated whole which cannot easily be decomposed into two separate parts. The bilingual is not the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The co-existence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete language system. »

[53] « According to the wholistic view, then, the bilingual is a fully competent speaker-hearer; he or she has developed competencies (in the two languages and possibly in a third system that is a combination of the first two) to the extent required by his or her needs and those of the environment. The bilingual uses the two languages—separately or together—for different purposes, in different domains of life, with different people. »

notions clés : les modes langagiers bilingues (Grosjean, 2001, 2015) et le principe de complémentarité (Grosjean, 2008, 2015).

2.2.2.2.1 Principe de complémentarité

Par principe de complémentarité, Grosjean entend que :

> « […] les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées pour des objectifs distincts. Les différentes facettes de la vie requièrent différentes langues. » (2015 : 43/44)

Ainsi, selon le domaine d'expérience et la situation d'énonciation, le bilingue utilisera une langue plutôt qu'une autre, ce que Grosjean appelle un bilinguisme fonctionnel. Une complémentarité entre les langues se développe dans leur usage dans la vie du bilingue. En outre, il ajoute que même si l'accent est mis sur l'usage des langues, ce principe a des conséquences directes sur les connaissances linguistiques du bilingue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il le relie aussi à la question de dominance langagière, là encore relative à la vie et aux domaines d'activité du bilingue qui sont en constante évolution et qui peuvent changer au cours du temps. Il défend ainsi une conception du bilinguisme intimement liée à l'utilisation, i.e. la pratique dynamique des langues concernées. Cette pratique a un impact à la fois sur les aspects linguistiques et sur « l'ensemble des aspects psycholinguistiques de la personne bilingue » (2015 : 46). Le bilinguisme évolue tout au long de la vie et de facto la configuration linguistique de l'individu considéré.

2.2.2.2.2 Mode langagier

Grosjean relie le principe de complémentarité avec celui des modes langagiers. Ce dernier rend compte de la capacité d'un bilingue d'adapter sa manière de parler en fonction des connaissances de son interlocuteur dans les langues qu'il parle ainsi que la situation d'énonciation selon des facteurs socio-pragmatiques. C'est un parler bilingue qu'il définit ainsi :

> « Dans ses activités quotidiennes, la personne bilingue navigue donc entre différents modes appartenant au même continuum. À l'une des extrémités de celui-ci, elle est dans un mode monolingue : devant des monolingues qui ne connaissent pas son ou ses autres langues […] elle se trouve dans l'obligation de n'utiliser qu'une seule langue avec son interlocuteur. À l'autre bout du continuum, elle communique avec d'autres bilingues qui parlent les mêmes

> langues qu'elles et qui acceptent le mélange des langues (le parler bilingue). Entre ces deux extrêmes se trouvent une série de modes intermédiaires. » (2015 : 57)

Grosjean (2008, 2015) précise que ce questionnement et cette adaptation s'effectuent aussi en situation de lecture, de compréhension écrite, ce qui est fondamental pour la problématique de cette recherche. Il ajoute à cela que même en mode monolingue, « l'autre langue n'est jamais totalement désactivée » (2015 : 62). On peut alors se poser la question de l'activation du norvégien pendant une lecture en français.

Après avoir énoncé les débats autour d'une définition du bilinguisme, il m'est maintenant possible de dire que je me positionne en faveur de la définition du bilinguisme développée par Grosjean. En effet, si l'on reconnait tout d'abord l'attachement prioritaire à l'usage dynamique des langues, son approche intégrative permet de concevoir la recherche dans une perspective interdisciplinaire qui envisage le bilingue comme un individu complet en évolution et en adaptation perpétuelle, le bilinguisme comme dynamique et changeant. Dans son approche holistique, Grosjean s'oppose à une vision analytique et sclérosée du bilinguisme en développant une définition d'un bilinguisme dynamique, évolutif, et intégrant les aspects du bilinguisme individuel, interpersonnel et social (Baker & Wright, 2017) , ce qui permet d'y associer les disciplines linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique.

2.3 Articulation entre linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique

Il s'agit dès maintenant d'aller à contre-courant d'une vision dichotomique qui voudrait dissocier la psycholinguistique cognitive et développementale, la sociolinguistique et la linguistique. Déjà dans les années 80, Oksaar (1989) soutient l'idée que la psycholinguistique doit prendre en considération les interactions entre le langage et les structures sociales et donc développer une approche fonctionnaliste et communicative qui fait écho au cadre sociocognitif dans lequel je me positionne.

Dans la suite de mon propos, ma volonté n'est pas de réduire ou de présenter d'une manière trop simpliste les champs de recherche des disciplines susnommées mais plutôt de recentrer leurs préoccupations par rapport à cette présente recherche. Ainsi, même si la psycholinguistique cognitive et développementale du bilinguisme se préoccupe notamment des processus cognitifs dans la production et l'usage du langage sous forme de compréhension ou de production (Dominiek, 2009) en considérant ces processus comme le traitement

d'informations issues de deux langues, l'organisation des répertoires linguistiques et l'activation de ces langues (Kroll & De Groot, 2005 ; Kroll *et al.*, 2012 ; Kroll *et al.*, 2015), elle s'intéresse aussi aux processus cognitifs mis en jeux lors des interactions entre individus, aux effets culturels, au lien entre langage et culture (Altarriba & Heredia, 2008b ; Gianico & Altarriba, 2008). Quant à la sociolinguistique du bilinguisme, elle s'intéresse plus particulièrement à la variation langagière de l'individu bilingue, son identité, aux contacts de langues en interaction et leur évolution dans une communauté linguistique bilingue complexe de par ses facteurs sociaux les individus la constituant (Mesthrie, 2011 ; Wardhaugh & Fuller, 2015). Elle relie aussi ces éléments à l'étude des contextes d'acquisition des langues (Deprez, 1994 ; Spolsky, 2004). Cependant, une sociolinguistique cognitive émerge depuis quelques années (Kristiansen & Dirven, 2008 ; Geeraerts *et al.*, 2010 ; Hollmann, 2013 ; Pütz *et al.*, 2014a) et entend définir « l'étude de la variation langagière comme une perspective combinée de contraintes sociales et cognitives » (Pütz *et al.*, 2014b : 1, ma traduction)[54]. Toujours dans la perspective d'un croisement interdisciplinaire, un certain nombre de chercheurs qui défendent une approche intégrative du bilinguisme et, sans nier les différences épistémologiques et théoriques de ces disciplines, entendent construire des ponts entre elles et les articuler (Leikin *et al.*, 2012). Participant à l'élaboration d'un cadre sociocognitif et adoptant la définition intégrative du bilinguisme, je présente ici les points saillants propices à la réunion de ces disciplines dans le cadre de ma recherche et ainsi montrer qu'elles sont en phase et se rejoignent à travers la définition holistique du bilinguisme de Grosjean que je décide d'adopter.

2.3.1 Bilingualité et psycholinguistique cognitive et développementale

La psycholinguistique du bilinguisme s'intéresse entre autres aux conduites de l'individu bilingue (Pinto & El Euch, 2017) ainsi qu'au traitement de l'information linguistique écrite (Heredia *et al.*, 2016) pour construire ou produire du sens. Elle y associe le développement cognitif de l'enfant, sa capacité à traiter deux langues et plus particulièrement l'étude des interactions entre les systèmes linguistiques et leur activation (Kroll *et al.*, 2014 ; Kroll *et al.*, 2015) en étudiant notamment la syntaxe à l'écrit (Martohardjono *et al.*, 2005 ; Thierry & Sanoudaki, 2012). Ainsi, plusieurs psycholinguistes avancent que le

[54] « the study of language variation from the combined perspective of social and cognitive constraints. »

traitement du langage par un individu s'entremêle toujours avec les processus cognitifs et affectifs (Hamers & Blanc, 2000 ; Hamers, 2004 ; Kroll & Bialystok, 2013) et qu'il est fonctionnel en ce sens où les comportements langagiers ne peuvent exister en dehors de la fonction qu'ils accomplissent (Bates & MacWhinney, 1989 ; Ibbotson, 2013 ; Tomasello, 2014). Alors, pour étudier les processus de compréhension du langage écrit, certains psycholinguistes ont élargi leur conception du bilinguisme individuel :

> « Nous adoptons une approche inclusive pour considérer les bilingues comme des personnes qui utilisent activement deux langues dans une certaine mesure. Les bilingues sont rarement aussi compétents ou équilibrés dans l'utilisation des deux langues, ce qui en fait l'une des langues la plus dominante. [...] les contextes d'acquisition et d'utilisation du langage auront clairement des implications pour la compréhension. » (Schwartz & Kroll, 2006 : 967, ma traduction)[55]

Cette citation souligne l'aspect relatif de l'usage et de la dominance des deux langues par le bilingue. Elle montre aussi de la part de Schwarz & Kroll une prise en compte du contexte sur les processus de traitement du langage. Cette démarche inclusive rejoint l'aspect fonctionnaliste et intégratif de la définition de Grosjean lorsqu'il présente le principe de complémentarité exposé ci-dessus. De la même manière, Hamers & Blanc (2000) expriment les rôles importants du contexte et des interactions dans le bilinguisme individuel et montrent ainsi les relations fortes construites entre bilinguisme et bilingualité. Ils citent notamment les travaux de Grosjean (1982 ; 1985) comme participant à l'étude de cette bilingualité car ils aident à cerner la totalité du répertoire langagier à la disposition de l'individu en contexte.

2.3.2 Bilinguisme et sociolinguistique

Déjà en 1994, Deprez présente son étude du bilinguisme enfantin chez des enfants issues de villes cosmopolites. Elle annonce une définition du bilinguisme comme « toute personne qui comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues différentes » (1994 : 22). Elle l'entend comme une conception élargie et réaliste qui redonne au bilinguisme sa place dans la réalité. Elle s'oppose en cela à la conception de Bloomfield

[55] « We take an inclusive approach to consider bilinguals to be anyone who actively uses two languages to some degree of proficiency. Bilinguals are rarely equally proficient or balanced in their use of the two languages, rendering one of the languages the more dominant language. [...] contexts of language acquisition and use will clearly have implications for comprehension. »

qu'elle juge idéale et inopérationnelle étant donnée la difficulté à mesurer le degré de perfection dans la maitrise d'une langue ainsi que l'utilisation d'un individu monolingue comme étalon de mesure. Réunissant contact des langues et sociolinguistique, Lüdi & Py (2013) rejoignent aussi ce point de vue lorsqu'ils avancent que « le bilingue possède une compétence originale qui n'est pas caractérisée par une simple addition de L1 et L2 » (2013 : 83). Selon Deprez, les sociolinguistes tendent à replacer les langues utilisées par le bilingues dans « leur contexte d'acquisition et d'usage social » (1994 : 25). On remarque ici la priorité donnée aux facteurs externes environnementaux comme sociaux. Grosjean souligne lui-même le soutien de Deprez pour une conception holistique du bilinguisme lorsqu'il écrit à son propos :

> « […] Deprez avance ainsi que le bilingue est un être communicant global au même titre que le monolingue ; il dispose d'un répertoire de différents parlers qu'il utilise en fonction des circonstances qui président à chacune de ses prises de paroles. » (2015 : 34)

C'est sur l'usage social des langues et le contexte d'acquisition que se rejoignent la sociolinguistique et la théorie de Grosjean qui prend en compte la variation des contextes et l'unicité de l'individu en tant qu'être social. En ce sens, dans la recherche sur bilinguisme, le groupe social est un élément qui attire particulièrement l'attention de la sociolinguistique (Baker & Wright, 2017) et notamment le microgroupe que représente la cellule familiale de l'enfant bilingue, dans une perspective de contact entre les langues (Spolsky, 2004, 2012a ; Schwartz & Verschik, 2013).

2.3.3 Bilinguisme et linguistique

Le problème du cadre linguistique stricto-sensu est ici fondamental. Des éléments de linguistique structurale sont nécessaires pour développer une approche contrastive tirée de la typologie syntaxique du français et du norvégien. Or, tout comme le précise Deprez (1994), ces éléments des systèmes de langues sont incontournables pour l'étude des formes mais insuffisants pour s'intéresser à l'individu bilingue, qui dans ma recherche, est un sujet réfléchissant sur la langue. De plus, c'est en conjuguant la nature individuelle du bilingue, sa bilingualité, et la dimension sociale du bilinguisme que je peux me concentrer sur l'individu en interaction dans son environnement social proche, ici son cercle familial et plus précisément ses parents. Ce sont les raisons pour lesquelles je choisis d'utiliser une linguistique de l'énonciation (Benvéniste, 1974) et du discours (Culioli, 1990, 1999) capables de rendre

compte des indices discursifs de l'individu réfléchissant sur le langage (Culioli *et al.*, 1981 ; Pinto & El Euch, 2015). Il est ainsi possible de sélectionner le produit linguistique issu du discours, de la parole (Détrie *et al.*, 2017) pour rendre compte de la réflexion de l'enfant bilingue sur les langues dans un cadre où processus linguistiques et processus cognitifs sont reliés (Kroll & Bialystok, 2013).

Selon Hofer (2015), l'approche holistique englobe mais ne se restreint pas à l'étude de ce que les individus acquièrent en termes de structures linguistiques et grammaticales. Elle entraine plutôt une conception de systèmes multilingues qui comprennent le répertoire linguistique entier du bilingue, des stratégies linguistiques spécifiques à leurs langues, comme celles non linguistiques, leur compétence sociolinguistique et « peut-être le plus important, leur conscience ou sensibilité métalinguistique et interlinguistique » (Hofer, 2015 : XIX, ma traduction)[56].

2.4 Choisir les spécificités du bilinguisme dans la problématique

Après avoir adopté la définition du bilinguisme énoncée par Grosjean et, ensuite, avoir démontré sa capacité à articuler plusieurs disciplines des sciences du langage, il me faut énoncer les critères linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques que je privilégie dans ma recherche. Pour ce faire, je partage l'idée que le terme bilinguisme doit être défini « de manière stable pour être opérationnel » (Elmiger, 2000) . Pour asseoir cette stabilité, il me semble important d'articuler théorie avec le contexte et le public de cette recherche. Ainsi, il m'est possible d'exposer les aspects du bilinguisme qui sont pertinents pour construire ma problématique en présentant les enfants bilingues de cette recherche et leur environnement sociolinguistique.

C'est en considérant les particularités développementales, psycholinguistiques et l'environnement sociolinguistique des enfants pour mieux cerner leurs modes d'acquisition et d'apprentissage des langues (Lüdi & Py, 2013) qu'il est possible de choisir les descripteurs pertinents dans cette recherche et faire l'état de la recherche sur les notions la constituant. Les enfants participant à cette recherche vivent en Norvège, ont 10 ans, sont issus de couples mixtes franco-norvégiens, ont été exposés aux deux langues de leur parents dès leur naissance

[56] « […] perhaps most importantly, their metalinguistic and cross-linguistic awareness or sensitivity. »

et sont scolarisés à l'école française d'Oslo où le français est la langue de scolarisation utilisée majoritairement dans l'enseignement et donc dans les supports écrits.

Tout d'abord, dans une perspective dynamique, fonctionnaliste et intégrative du bilinguisme, je sélectionne et définis maintenant les éléments de construction de ma problématique dans le cadre particulier de l'acquisition bilingue du langage. Ensuite, dans ce cadre, je m'intéresse à un contact de langues particulier dans une situation spécifique : l'interaction entre les systèmes linguistiques de ces enfants en compréhension du langage écrit en français en me centrant spécifiquement sur la syntaxe de la phrase. Dans ce contexte spécifique, ma recherche se focalise sur le lien entre réflexion de l'enfant sur la syntaxe, interaction entre le français et le norvégien et influence interlinguistique.

Enfin, pour préciser ma population d'un point de vue interactionniste et interindividuel, ces enfants vivent au sein de familles qui mènent des politiques et des pratiques linguistiques spécifiques. Dans le cadre de cette recherche, j'entends me focaliser sur les politiques linguistiques familiales et je bornerai mon propos à l'influence de ces politiques sur deux points : la présence ou non d'influences interlinguistiques en compréhension du langage écrit chez l'enfant bilingue et le développement de sa réflexion sur ses langues. Pour chaque élément présenté, je donnerai les différents points de vue provenant de la recherche en psycholinguistique et en sociolinguistique et l'état de la recherche à leur sujet.

3 Acquisition bilingue du langage

3.1 Définition

Depuis une centaine d'années, un certain nombre de chercheurs se sont intéressés à l'acquisition des langues dans un contexte bilingue dans une perspective psycholinguistique développementale et cognitive comme sociolinguistique (Ronjat, 1913 ; Leopold, 1970 ; Swain, 1976 ; Volterra & Taeschner, 1978 ; Meisel, 1994 ; Romaine, 1995 ; Genesee, 2006 ; Cantone, 2007 ; Genesee & Nicoladis, 2008 ; De Houwer, 2009, 2012a) et ont essayé de clairement déterminer les critères définissant cette acquisition première du langage en deux langues.

Le terme *Bilingual First Language Acquisition (BFLA)*, que je traduis ici par Acquisition Bilingue du Langage (ABL, dorénavant) est apparu dans la littérature scientifique à fin la des années 70 (Swain, 1976) puis étudié plus particulièrement depuis le début des années 90 (Meisel, 1989, 2001a ; Genesee & Nicoladis, 2008 ; De Houwer, 2009, 2012a). De Houwer explique que divers termes étaient utilisés pour couvrir ce qu'était l'ABL. Depuis sa thèse fondée sur l'étude de cas de l'acquisition du langage chez une enfant bilingue anglais-néerlandais, De Houwer (1990) n'a cessé de développer les théories et les méthodologies liées à ce champ de recherche. Elle propose une définition de l'ABL que je prendrai comme point de départ de ma réflexion :

> « L'acquisition d'une langue première bilingue (ABL) est le développement de la langue chez les jeunes enfants qui entendent deux langues parlées depuis la naissance. Les enfants en situation d'ABL apprennent deux langues maternelles. Il n'y a pas de différence chronologique entre les deux langues quant au moment où les enfants ont commencé à les entendre. C'est pourquoi, en se référant à ces langues, il est préférable d'utiliser une notation qui n'implique pas la notion de "premier" et de "second". Reprenant les travaux de Wölck (1987/88), les deux langues des enfants en ABL seront appelées langue A et langue Alpha. » (*ibid.*, 2009 : 2, ma traduction)[57]

Tout d'abord, cette définition implique une exposition précoce simultanée et régulière aux deux langues. De Houwer (1990) la définit comme l'exposition quotidienne à deux inputs langagiers parentaux qui doit commencer au plus tard une semaine après la naissance de l'enfant et introduit ainsi la famille comme « […] l'agent de socialisation fondamental pour le développement de l'ABL » (2009 : 7, ma traduction)[58]. Nalls (2018) ajoute à ce sujet que la notion de bilinguisme simultané n'est pas synonyme de l'ABL en expliquant que même si la première se réfère à la dernière, l'ABL prend en considération l'identité socioculturelle du bilingue.

Même si cette définition est souvent jugée stricte, elle est opérationnelle en ce sens où elle permet d'éviter le biais scientifique de l'âge d'exposition aux langues, donne une première idée de l'aspect quantitatif de l'input et met au cœur du processus les interactions

[57] « Bilingual first language acquisition (BFLA) is the development of language in young children who hear two languages spoken from birth. BFLA children are learning two first language. There is no chronological difference between the two languages in terms of when the children started t hear them. This is why in referring to these languages it is best to use a notation that does not imply a notion of "first" and "second". Following Wölck (1987/88) I will refer to BFLA children's two languages as Language A and Language Alpha. »

[58] « […] the primary socializing agent for the development of BFLA. »

familiales. Sur le plan sociolinguistique, cette conception fait écho au bilinguisme familial (Barnes, 1990) qui réfère plus particulièrement au bilinguisme individuel au sein de la famille et au déséquilibre entre l'input d'une langue jugée majoritaire dans l'environnement de l'enfant et l'autre, minoritaire, et parfois seulement parlée par un des deux parents (Lanza, 1997/2004). De Houwer (2006) résume elle-même le bilinguisme familial dans le contexte d'ABL comme « le processus par lequel de jeunes enfants apprennent à fonctionner dans deux langues par le biais des interactions familiales. » (2006 : 30)

À ce propos, pour continuer à commenter la définition donnée ci-dessus, les appellations Langue A et Langue Alpha désirent donner une égale importance aux deux langues en question (Nalls, 2018). Or, des facteurs à la fois linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques peuvent être à l'origine d'un décalage entre les langues, ce qui se traduit dans la littérature, par l'utilisation du couple langue majoritaire/minoritaire, comme je viens de le préciser, mais aussi langue dominante/dominée (Treffers-Daller & Silva-Corvalán, 2016). Là encore, les difficultés à définir ce que l'on entend par *dominance* persistent. Mais si la définition de l'ABL règle la question de l'âge d'acquisition, la dominance d'une langue se définit-elle par la maitrise de la langue et/ou son usage ? Et par maitrise, de quelles compétences linguistiques et langagières parle-t-on ? Ces questions sont importantes étant donné que selon Silva-Corvalán & Treffers-Daller (2016), un certain nombre de recherches sur la compréhension chez les individus bilingues utilise dominance et maitrise des langues comme facteurs explicatifs deux notions au cœur de ma problématique : la directionnalité des interactions entre les systèmes linguistiques et les caractéristiques des influences interlinguistiques en termes de transferts (Yip & Matthews, 2007 ; Wei, 2010).

La recherche sur l'ABL se focalise de fait sur les premières années du développement du langage oral chez l'enfant. Selon De Houwer (2009), elle s'est moins spécifiquement intéressée à l'acquisition du langage écrit à la période où l'enfant est scolarisé. De plus, l'ABL soulève deux questionnements importants autour des langues A et Alpha et leur équivalence potentielle au sens large qui font débat dans la littérature. Je présenterai tout d'abord le questionnement autour de la notion de bilinguisme équilibré et donc de l'existence d'une dominance linguistique d'une langue sur l'autre. Ensuite, celle du bilinguisme harmonieux, qui intègre l'impact des politiques linguistiques familiales dans le développement du bilinguisme chez l'enfant et son appropriation des deux langues. Je mettrai en exergue dans cette

présentation l'importance des politiques linguistiques familiales et montrerai la pertinence de ce questionnement dans une approche holistique du bilinguisme développé par Grosjean et au sein du cadre sociocognitif que j'ai présenté dans le chapitre 1.

3.2 Bilinguisme et dominance d'une langue

3.2.1 Remise en question du bilinguisme équilibré

La notion de bilinguisme équilibré[59] est une situation idéale qu'il est très rare d'observer (Abdelilah-Bauer, 2012). Elle est critiquée par la communauté scientifique puisqu'elle est « […] fondée sur l'hypothèse fausse que les bilingues sont constitués de deux monolingues » (Romaine, 2010 : 29 , ma traduction)[60] et difficile à mesurer. Sur le plan psycholinguistique acquisitionnel, la littérature utilise les termes bilinguisme passif et actif pour faire référence aux types de compétences développées dans les deux langues. Le premier décrit la capacité de l'enfant à uniquement les comprendre et les lire alors que le second englobe les compétences d'expressions orale et écrite. J'emploierai le terme *bilinguisme réceptif* étant donné que les processus mis en jeu dans le bilinguisme passif requiert une activité cognitive qui n'a rien de « passive » et tout autant « active » comparée à celle intervenant dans les processus et compétences incarnant le bilinguisme actif (Baetens Beardsmore, 1986).

Dans le cadre de l'ABL, De Houwer (2009) nuance la notion de bilinguisme équilibré en croisant la notion d'usage et de compétence orale pour rendre compte des situations possibles dans le cadre de l'ABL. Elle reprend les compétences en compréhension et en production pour établir quatre paradigmes d'enfants :

[59] Ce terme est à comprendre ici, au niveau individuel, pour une compétence linguistique globale, comme un même niveau dans les deux langues (Hamers& blanc, 1983) et qui maitrise donc ces deux langues de manières équivalentes (Wei, 2000).

[60] « […] premised on the false assumption that bilinguals consist of two monolinguals. »

Box 1.1 Four patterns of language use in BFLA children over the age of 1;6 [a]

	Child understands Language A	*Child speaks Language A*	*Child understands Language Alpha*	*Child speaks Language Alpha*
Pattern 1	yes	yes	yes	yes
Pattern 2	yes	yes	yes	no
Pattern 3	yes	no	yes	no
Pattern 4	no	no	no	no

Tableau 2. Modèles d'usages langagiers chez les enfant en ABL (De Houwer, 2009 : 3).

On remarque ici que les paradigmes 1 à 4 créent un continuum discret partant d'un bilinguisme totalement actif allant vers un bilinguisme de plus en plus réceptif sous l'influence des interactions langagières avec les parents. Concernant les familles à profil d'ABL, suivant son étude réalisée en Flandres relative au type d'input quantitatif parental au foyer et l'usage des langues chez les enfants âgés de 6 à 10 ans, De Houwer (2007) conclut que seulement 75 % d'entre eux développent un bilinguisme actif (pattern 1, dans le Tableau 2). Cette estimation sur les pays d'Europe de l'Ouest et du Nord tombe à 70 % (De Houwer, 2009).

Dans le cadre de ma recherche, les enfants franco-norvégiens comprennent et parlent les deux langues. Or, il n'en reste pas moins une difficulté importante à mesurer si l'une est dominante par rapport à l'autre. Même s'ils peuvent être considérés comme des bilingues actifs, il est difficile de définir une dominance de langue. En effet, la définition de cette notion, son caractère opératoire et donc les conditions de sa mesure selon le profil des bilingues ne fait pas consensus dans la littérature (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016).

3.2.2 Relation entre dominance, usage de la langue et maitrise de la langue

La dominance linguistique est un construit complexe et multidimensionnel qui ne s'associe plus avec une vision catégorielle du bilinguisme (Luk & Bialystok, 2013). En effet, elle a d'abord été considérée comme une surreprésentation d'une langue par rapport à une autre selon deux perspectives possibles. Soit la dominance de cette langue est plutôt liée à son usage prépondérant, soit elle est reliée au développement linguistique en ce sens où la langue dominante sera considérée comme plus avancée en termes de processus acquisitionnel (Schmeißer *et al.*, 2016). Or, le premier point de vue n'est pas incompatible avec l'autre. Pour cette raison, il est important de préciser que depuis ces dernières années, les chercheurs

désirent sortir de la dichotomie maitrise/usage et considèrent ces notions comme relatives (Gertken *et al.*, 2014) en essayant de tenir compte à la fois des compétences atteintes dans les langues, de l'âge du bilingue, de la langue utilisée le plus fréquemment à travers un large spectre de domaines » (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016). Même si un grand nombre de méthodes différentes ont été utilisées pour évaluer la dominance linguistique d'un enfant bilingue, elle a souvent été mesurée par autoévaluation ou par des méthodes plus objectives[61] (Gertken *et al.*, 2014) et confondue à tort avec la notion de maitrise des langues (Schmeißer *et al.*, 2016). Alors que certaines recherches en ABL ont montré que la quantité de l'input et sa fréquence dans une langue donnée détermine la dominance d'une langue sur l'autre (Gathercole & Thomas, 2009 ; La Morgia, 2016 ; Unsworth, 2016), Montrul (2016) propose un modèle élargi qui prend en compte « une composante de compétence linguistique, une composante externe (input) et une composante fonctionnelle (contexte et utilisation) » (2016 : 16, ma traduction)[62]. Elle replace donc la maitrise de la langue comme l'un des trois éléments constitutifs de la dominance :

[61] Elles ont pour but de minimiser la réflexion subjective. Voir, par exemple, pour leur présentation, Gertken et *al.* (2014) ou Silva-Corvalán & Treffers-Daller (2016).

[62] « a linguistic proficiency component, an external component (input), and a functional component (context and use). »

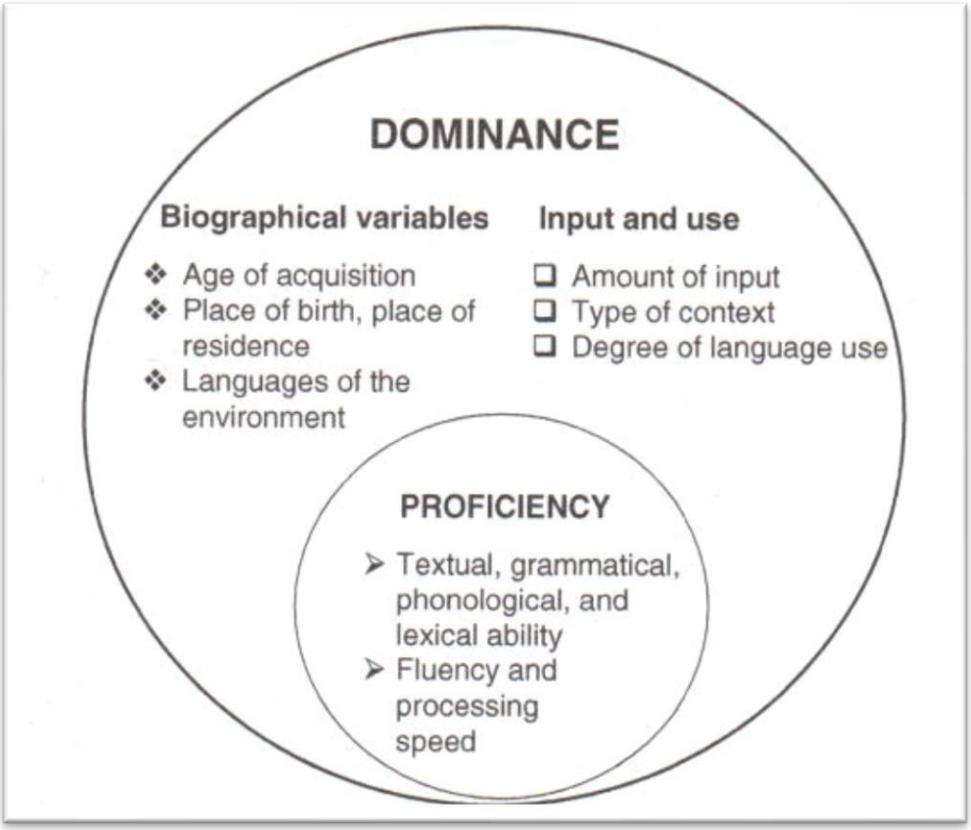


Figure 1. Relation entre dominance et maitrise d'une langue (Montrul, 2016 : 17).

Dans cette construction, Montrul défend une approche intégrative spécifiant que la maitrise des deux langues est nécessaire mais insuffisante pour statuer de la dominance d'une langue. En effet, la maitrise de la langue (proficiency) est considérée comme un « avancement dans une connaissance d'un aspect spécifique de la langue » (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016 : 5, ma traduction)[63]. On remarque donc ici la prise en compte des facteurs linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques comme constituants. En cela, elle souligne aussi l'aspect relatif et complexe du terme dominance. Y figurent, par conséquent, des éléments de biographie langagière, d'environnement et de socialisation langagière, d'input langagier (quantitatif) ainsi que d'usage des langues. Avec ce modèle, Montrul souligne qu'une estimation de la dominance demanderait à la fois de mesurer la maitrise des deux langues du bilingue et un questionnaire sociolinguistique permettant de quantifier leur degré et contexte d'utilisation.

Par ailleurs, pour rester dans cette perspective et au plus près du public concerné par cette recherche, dans un contexte d'ABL avec des parents déclarant utiliser la stratégie « un

[63] « refers to advancement in the knowledge of a specific aspect of language. »

parent – une langue » (Ronjat, 1913), Döpke (1992) développe une perspective interactionnelle de la dominance linguistique en avançant qu'elle se détermine par les choix langagiers faits par l'enfant lorsqu'il s'adresse à ses parents et mesure le pourcentage d'occurrences dans la langue appropriée ou non selon le parent. Or, dans ma recherche, j'étudie les transferts interlinguistiques en situation de compréhension écrite. La dominance pourrait avoir un impact dans le cadre ces transferts supposés dans cette situation non verbale particulière.

3.2.3 Dominance et compréhension écrite

L'avis de Montrul rejoint celui de Grosjean (2016) qui affirme que la mesure de la dominance devrait prendre en compte le Principe de complémentarité puisque selon lui, la dominance des langues dans la vie d'un bilingue est dynamique, spécifique aux domaines d'utilisation et sujette au changement. Ainsi, Grosjean (2010) avait déjà décrit la biographie langagière et l'usage des langues d'un bilingue dont la dominance a changé quatre fois en 50 ans. C'est pour cette raison que la validité du construit *dominance* et son statut de variable explicative sont critiqués à cause de leur instabilité au cours du temps (Meisel, 2007 ; De Houwer, 2011). Grosjean, tout en gardant l'idée que la dominance est définie et mesurée grâce à des facteurs sociolinguistiques spécifiques à des domaines d'usage, ajoute aussi que le Principe de complémentarité a un effet indirect sur la maitrise des langues étant donné que :

> « Si une langue est parlée dans un nombre réduit de domaines et avec un nombre limité de personnes, elle ne se sera pas développée autant qu'une langue utilisée dans plusieurs domaines et avec plus de personnes. C'est précisément parce que les besoins et l'utilisation des langues sont généralement très différents que les bilingues ne développent pas une fluidité égale et totale dans toutes leurs langues. Cela est également vrai pour certaines compétences telles que la lecture et l'écriture. » (*ibid.*, 2016b : 84, ma traduction)[64]

Le Principe de complémentarité fait donc écho à l'aspect qualitatif de l'usage (dans quel(s) domaine(s) une langue est utilisée) et son aspect quantitatif (combien de domaines). Mais qui plus est, Grosjean souligne dans ses propos que la dominance concerne aussi le

[64] « If a language is spoken in a reduced number of domains and with a limited number of people, then it will not be developed as much as a language used in more domains and with more people. It is precisely because the need and use of the languages are usually quite different that bilinguals do not develop equal and total fluency in all their languages. This is also true for certain skills such as reading and writing. »

domaine de la compréhension écrite. De ce fait, même si la dominance linguistique n'est pas au cœur de ma problématique[65], elle y est indirectement impliquée dans les processus cognitifs des bilingues et plus particulièrement dans la prédiction des transferts interlinguistiques (Gertken *et al.*, 2014). De plus, pour ce qui concerne le traitement visuel de l'écrit, la recherche en psycholinguistique étudie le lien entre dominance linguistique et phénomène d'activation des langues (Wang, 2015).

3.2.4 Compétence plurilingue : adéquation entre dominance et déséquilibre

À l'heure actuelle, il n'existe pas de consensus ni sur la définition ni la mesure de la dominance linguistique (Treffers-Daller, 2016). Puisque je partage l'approche holistique de Grosjean et que je développe cette recherche dans un cadre théorique sociocognitif, je suis d'avis que la dominance linguistique est un « […] phénomène essentiellement psycholinguistique étroitement lié à des paramètres sociolinguistiques » (Lanza, 1997/2004 : 237, ma traduction)[66] et je décide de suivre le modèle proposé par Montrul car il me semble compatible avec une définition fonctionnelle du bilinguisme que je défends.

Montrul développe en effet un modèle intégratif qui, à mon sens, est en adéquation avec les aspects fonctionnels et dynamiques de la compétence plurilingue (Coste *et al.*, 1997/2009). En effet, dans toute situation où les langues sont sollicitées, l'acteur social peut puiser dans cette compétence en s'adaptant à la situation langagière. La compétence plurilingue se définit par l'ensemble du capital langagier et culturel disponible et possédé par l'acteur social. C'est donc un répertoire plurilingue unique, complexe, composite, et hétérogène contenant les ressources langagières et culturelles disponibles pour toute situation d'usage des langues (*ibid.*, 1997/2009). Cependant, sans considérer la superposition ou la juxtaposition des compétences issues séparément des différentes langues, la composition de la compétence plurilingue est néanmoins complexe puisqu'elle met en interaction des compétences singulières, partielles pour créer un ensemble unitaire, pourtant composite et hétérogène : le répertoire plurilingue. Selon Coste, Moore & Zarate, c'est de par « un déséquilibre ordinaire » (1997/2009 : 11) qui évolue entre les langues selon la vie des

[65] En effet, cette recherche n'a pas pour but de questionner directement la définition de la dominance linguistique ou son caractère opératoire, ce qui a alimenté beaucoup de recherches (Gertken et al., 2014 ; Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016, par exemple). Mais on ne peut pas non plus évacuer son existence en tant que phénomène explicatif dans une partie de la recherche sur les transferts interlinguistiques (Argyri & Sorace, 2007 ; Yip & Matthews, 2000, par exemple)

[66] « […] essentially a psycholinguistic phenomenon closely intermeshed with sociolinguistic parameters. »

individus que ces compétences sont issues de langues maitrisées à divers degrés avec des profils de capacités langagières hétérogènes et partielles constitutives d'une compétence plurielle s'opposant au réductionnisme de la maitrise des langues. C'est donc l'interaction et la recomposition de ces compétences qui forment la compétence plurilingue et donne naissance à des « stratégies mobilisées pour la réalisation de tâches à dimensions langagières [qui] peuvent varier suivant les langues ou les combinaisons de langues auxquelles il est fait recours » (*ibid.*, 1997/2009 : 11). La définition de la dominance linguistique proposée par Montrul est en accord avec celle de la compétence plurilingue présentée ici car, à travers la variété des facteurs sélectionnés, son modèle prend en compte le déséquilibre ordinaire fonctionnel et dynamique vécu par les individus dans leurs usages langagiers au quotidien et qui évolue au gré de leurs choix de vie. Ainsi, l'effet négatif du préfixe « dés » est annulé et n'est plus une étiquette générale de déficit portant préjudice aux bilingues, comme l'ont déjà souligné plusieurs chercheurs (Romaine, 1995 ; Grosjean, 2015 ; Treffers-Daller, 2019). Il s'oppose aussi au réductionnisme de la maitrise des langues jugé comme insuffisant en jugeant nécessaire l'utilisation de facteurs sociolinguistiques.

Il sera donc nécessaire de développer deux points ultérieurement dans cette recherche. Je reviendrai tout d'abord sur les critères pertinents à utiliser pour m'avancer sur la dominance linguistique des enfants participant à cette recherche en décrivant en détail leur situation sociolinguistique. En effet, cette notion ne peut être appréhendée qu'en détaillant l'activité du bilingue dans une situation spécifique et ainsi dresser un cadre interprétatif approprié (Lüdi & Py, 2013). Je reviendrai aussi sur la relation entre dominance linguistique et l'étude des transferts interlinguistiques (Nicoladis & Montanari, 2016) ainsi que des compétences métalinguistiques (Gathercole *et al.*, 2014 ; Altman *et al.*, 2018).

3.3 Bilinguisme harmonieux

De Houwer (2006) propose un nouveau paradigme pour étudier le bilinguisme familial de l'enfant (Barnes, 1990 ; Lanza, 1997/2004, 2007) : le bilinguisme *harmonieux.* Ce paradigme suggère une expérience de bien-être de l'enfant bilingue pendant son développement dans une situation de contact langagier entre celui-ci et sa famille (De Houwer, 2015). Consciente de la difficulté à mesurer ce bien-être, puisqu'elle implique entre autres l'état (socio)psychologique de l'enfant dans son environnement socioculturel au sens large, l'auteure définit le bilinguisme harmonieux comme une expérience positive du

développement bilingue dans lequel les situations de contacts linguistiques ne créent pas de problèmes interpersonnels pour les enfants et leur famille (De Houwer, 2006). De Houwer (2015) ajoute qu'à l'opposé du continuum se situe le cas de l'expérience bilingue la plus fortement négative qualifié de bilinguisme frustré ou conflictuel.

Premièrement, cette définition pose la question des attitudes[67] négatives ou positives vis-à-vis d'un enfant en ABL, même si De Houwer ne considère pas ces dernières comme suffisantes pour assurer un développement bilingue harmonieux. Deuxièmement, cette définition replace le terme bilinguisme au sein d'une linguistique de contact dans la famille nucléaire mais aussi dans l'environnement social élargi dans lequel le domaine de l'école à une place particulière. Par conséquent, décider d'inscrire son enfant dans une école française à l'étranger a nécessairement un impact sur l'usage, l'input écrit et le statut de dominance linguistique du français.

De surcroit, en développant cette notion, De Houwer (2009) perçoit l'enfant comme interagissant dans son milieu social. L'auteure considère donc le bilinguisme harmonieux comme une caractéristique des familles, mais les répercussions sur la bilingualité de l'enfant sont directes notamment dans le domaine de la cognition. Dans cette perspective, le bilinguisme harmonieux est en adéquation avec le cadre sociocognitif que je défends ici étant donné que De Houwer (2009) préconise pour son étude qu' « […] une approche psycholinguistique devra être associée à une approche sociolinguistique qui tient pleinement compte des contextes macro et micro dans lesquels les enfants grandissent de manière bilingue » (2009 : 326, ma traduction)[68]. En restant sur le domaine de la famille, je choisis dans cette recherche de m'intéresser à certains points précis : les représentations des parents sur le bilinguisme enfantin, leur attitude vis-à-vis des alternances codiques de leur enfant et leur réaction en termes de pratique de correction contribuant plus ou moins au conflit et à l'harmonie du développement bilingue de l'enfant. La définition présentée ci-dessus suggère donc que les représentations des parents, leurs convictions, attitudes et comportements qui en découlent ont un impact certain sur le développement langagier et cognitif de l'enfant ainsi que la socialisation langagière dans laquelle ce développement s'effectue. Dans la suite de ce

[67] Ce terme sera présenté en détail dans la sous-partie 4.2.1.

[68] « […] a psycholinguistic approach will have to be combined with a mote sociolinguistic one that fully takes into account the macro- and micro-contexts within which the children grow up bilingually. »

chapitre, c'est donc à travers les politiques entreprises par les parents que je choisis de présenter ces éléments clés.

4 Politiques linguistiques familiales

4.1 Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques familiales

Un État ou une institution opère des choix linguistiques selon des représentations précises pour déterminer, influencer, légiférer sur, encourager les variétés langagières à utiliser dans certains domaines et ces pratiques ont été exercées de tout temps (Jernudd & Nekvapil, 2012). Cependant, une théorisation du champ d'étude des politiques linguistiques (PL, par la suite) et des prises de décisions les accompagnant s'est initiée plus fortement depuis les années 60 et fait l'objet d'un fort intérêt depuis ces dernières décennies (Spolsky, 2004 ; Shohamy, 2006 ; Tollefson & Pérez-Milans, 2018 ; Tollefson *et al.*, 2018). Par ailleurs les politiques linguistiques se sont particulièrement intéressées à deux domaines particuliers : les familles linguistiquement et culturellement mixtes (King *et al.*, 2008 ; Schwartz, 2010 ; King & Fogle, 2013 ; King, 2016 ; Curdt-Christiansen, 2018 ; Curdt-Christiansen & Lanza, 2018), notamment en situation d'ABL (Quay & Montanari, 2016), et à l'école (Lambert & Shohamy, 2000 ; Spolsky, 2009 ; McCarty & May, 2017).

Selon Spolsky (2004), les PL d'une communauté sont formées de trois composantes :

> « […] ses pratiques linguistiques - le schéma habituel de sélection parmi les variétés composant son répertoire linguistique ; ses convictions linguistiques ou son idéologie - les convictions relatives à la langue et à son utilisation ; et tout effort particulier visant à modifier ou à influencer cette pratique par tout type d'intervention, de planification ou de gestion linguistique. » (2004 : 5, ma traduction)[69]

Il en ressort donc trois éléments interreliés : idéologie linguistique, en termes de convictions, de représentations et donc d'attitudes, pratiques linguistiques ou langagières et enfin planification linguistique visant à influencer et intervenir sur ces pratiques. Concernant cette dernière notion, dans une perspective sociolinguistique, Haugen (1969) s'était déjà interrogé sur le rôle et les effets d'une planification linguistique issue de l'État norvégien, en

[69] « […] its language practices -- the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology -- the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management. »

soulignant les choix opérés pour guider les habitants mais aussi pour contrôler le développement de la langue norvégienne dans le futur. Cooper (1989) généralise et résume cette problématique autour de la planification linguistique en posant la question : « Quels acteurs tentent d'influencer quels comportements de quelles personnes à quelles fins dans quelles conditions par quels moyens par quel processus de prise de décision avec quel effet ? » (1989 : 98 , ma traduction)[70].

Selon Smith-Christmas (2016), Luykx (2003) est un des premières chercheuses à mentionner le terme *politiques linguistiques familiales* (PLF, par la suite) dans une étude socio-anthropologique des foyers aymara en Bolivie. En décrivant le remplacement progressif de la langue Aymara par la langue majoritaire espagnol dans les familles, elle avance l'importance d'élargir le champ des politiques linguistiques pour « […] inclure non seulement la sphère ou les actions de l'État officiel, mais également les décisions prises au niveau de la communauté et de la famille » (2003 : 39, ma traduction)[71] et que ces choix sont souvent implicites et inconscients. Luykx souligne ainsi que les PLF sont incluses dans l'élargissement de la notion des politiques linguistiques étatiques. Ensuite, elle met aussi en exergue les décisions prises au niveau micro-sociétal précis : la famille plurilingue.

L'étude des PLF tient ses racines des approches sociolinguistiques du bilinguisme enfantin. En sociolinguistique, dans le cadre de familles bilingues issues de couples mixtes, certains chercheurs (King & Fogle, 2006 ; King *et al.*, 2008 ; King & Logan-Terry, 2008 ; Fogle & King, 2013 ; King & Fogle, 2013 ; King, 2016 ; King & Fogle, 2017) se sont efforcés de donner aux PLF le statut d'un champ de recherche à part entière qui a depuis été reconnu comme tel par des chercheurs reconnus en PL (Spolsky, 2012b, par exemple).

4.2 Définition et champs de recherche en PLF

Les recherches en PLF ne sont pas seulement issues du champ des PL. En effet, c'est la rencontre de deux champs théoriques : celui des PL et celui de l'acquisition du langage chez l'enfant (King & Fogle, 2017 ; Curdt-Christiansen, 2018). King & Fogle (2017) en proposent la définition suivante :

[70] « What actors attempt to influence what behaviors of which people for what ends under what conditions by what means through what decision-making process with what effect? »
[71] « […] to include not only the sphere or official state actions, but also decisions made at the community and family level. »

> « Les politiques linguistiques familiales fournissent un cadre permettant d'examiner les interactions entre l'enfant et ceux qui s'en occupent, les idéologies linguistiques des parents (y compris les attitudes sociétales plus larges et les idéologies relatives à la langue et à la parentalité) et, finalement, le développement du langage chez l'enfant. » (2017 : 351, ma traduction)[72]

Par ailleurs, synthétisant les travaux de King *et al.* (2008), Spolsky (2012b), Curdt-Christiansen (2018) propose la définition suivante qu'il me semble intéressant de croiser à celle de King & Fogle :

> « La politique linguistique FAMILIALE (PLF) est définie comme une planification linguistique aussi bien explicite et déclarée qu'implicite et dissimulée par les membres de la famille en relation avec le choix de la langue et les pratiques littératiques dans les domaines du foyer et parmi les membres de la famille. » (2018 : 420, ma traduction)[73]

Plusieurs éléments de ces citations demandent un commentaire. Tout d'abord, elles réitèrent l'articulation des représentations linguistiques, des facteurs idéologiques qui impactent, au travers d'attitudes et de comportements, le processus décisionnel à la source de la planification linguistique et des pratiques linguistiques parentales. Ensuite, ces PLF peuvent varier sur un continuum où le premier extrême représenterait une politique s'exprimant à travers un investissement délibéré et conscient à fournir des conditions linguistiques et un contexte propice au développement du langage chez l'enfant. Quant au second extrême, il représenterait une politique inconsciente et non explicite se traduisant par des pratiques linguistiques mises en place par défaut (Curdt-Christiansen & Lanza, 2018). Enfin, les PLF sont envisagées à travers la socialisation langagière des enfants et donc leurs interactions avec les parents dans le but de développer le langage.

Avant de développer le caractère interdisciplinaire des recherches en PLF, j'aimerais préciser ce que signifie les différents mots clés contenus dans les trois composantes et comment elles interviennent dans ma recherche.

[72] « Family language policy provides a frame for examining child-caretaker interactions, parental language ideologies (including broader societal attitudes and ideologies about language(s) and parenting), and ultimately, child language development. »

[73] « FAMILY language policy (FLP) is defined as explicit and overt as well as implicit and covert language planning by family members in relation to language choice and literacy practices within home domains and among family members. »

4.2.1 Idéologie, représentation, attitude

Dans les cadres plus larges de la psychologie sociale et de la sociologie, *représentation*, *attitude* et *idéologie* sont des notions reliées entre elles mais pour autant distinctes. Il ne s'agit pas ici de faire part de la polysémie de ces termes et de tous les débats qu'ils suscitent sur la complexité de leur lien, tant au point de vue théorique que méthodologique[74], mais plutôt d'en élaborer, en tant que linguiste, une définition claire et opérationnelle pour cette recherche.

Dans une tentative de hiérarchisation des trois notions, Rateati (2000) reprend les travaux de Rouquette (1996) en statuant que : « […] l'idéologie [y] constitue une matrice de représentations compatibles, la représentation une matrice d'attitudes solidaires, et l'attitude génère à son tour les opinions » (2000 : 31). Le terme *idéologie* est donc envisagé comme le socle générateur des représentations sociales et constitue à ce titre une instance qui leur intègre des attitudes et des opinions associées (Gamby-Mas *et al.*, 2012). On peut se référer au terme *idéologie linguistique* lorsqu'elle concerne le langage, les langues et leur usage (Kheirkhah, 2016) et se définit comme « représentations, explicites ou implicites, interprétant l'intersection du langage et de l'être humain dans un monde social » (Woolard, 1998 : 3)

Dans une perspective sociolinguistique concernant l'étude du bilinguisme, Lüdi & Py (2013) définissent le terme *représentation* par :

> « […] un ensemble de convictions et des schémas de comportement préconstruits, facilement accessibles et immédiatement opérationnels. […] des microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi, suffisamment vagues pour faciliter un large consensus et une application étendue. » (2013 : 98)

Cette définition souligne le caractère organisé d'un ensemble de microthéories dont le caractère vague fait écho au type d'informations utilisées et aux croyances de l'individu. Ensuite, l'aspect *prêt à l'emploi* de ces microthéories suggère des attitudes, des prises de position, des opinions (Abric, 2001) qui s'incarnent dans des pratiques sociales oralisées pour être exprimées.

[74] Les questionnements théoriques et méthodologiques à propos de la définition des termes idéologie, représentation, attitudes et pratiques ainsi que leur relation ont fait l'objet de beaucoup de publications. Cf. par exemple Rateati (2000) ; Abric (2001) ; Billiez & Millet (2001) ; Sammut *et al.* (2015).

Ensuite, je définis le terme *attitude* par « […] [une] disposition interne de l'individu vis-à-vis d'un élément du monde social [...] orientant la conduite qu'il adopte en présence, réelle ou symbolique, de cet élément » (Doron *et al.*, 1991 : 63). Il est donc question de « dispositions psychiques latentes à des comportements et actions précis » (Lüdi & Py, 2013 : 91) spécifiques envers des objets sociaux. Selon Lüdi & Py (2013), ces attitudes ne sont pas directement observables et sont liées à la socialisation. Elles peuvent donc « […] être inférées à partir d'observations spécifiques sur le plan du comportement et du discours. » (*ibid.*, 2013 : 90). Elles se manifestent par des sentiments graduels allant de l'ouverture à la fermeture, de l'acceptation à l'intolérance, de la sympathie à l'indifférence vis-à-vis de l'objet considéré. Dans le cadre de ma recherche, je m'intéresserai à la représentation et l'attitude des parents envers deux objets sociolinguistiques précis : le bilinguisme franco-norvégien de leur enfant et les manifestations discursives dans son parler bilingue. Pour définir plus clairement le second objet, il sera question, plus précisément, des attitudes parentales vis-à-vis de l'alternance codique, i.e. lorsque l'enfant bilingue mélange les langues lors des interactions parent-enfant. En effet, je me concentrerai ici sur les attitudes envers des « infractions à la norme, les erreurs, ou les formes considérées comme telles » (Lüdi & Py, 2013 : 88). Dans cette recherche il sera question dans un premier temps de l'attitude et du jugement parental à la fois envers le bilinguisme de leur enfant et vis-à-vis des alternances codiques intra et inter-séquentielles.

4.2.2 Planification linguistique et pratique linguistique

Le terme *planification linguistique* a pour but de modifier ou d'influencer *des pratiques linguistiques*, incarnation dans et par les langues de l'idéologie parentale et ce qu'elle intègre comme représentations et attitudes (King *et al.*, 2008). Ces pratiques impliquent d'exercer en amont un jugement pour choisir certaines formes linguistiques plutôt que d'autres (Haugen, 1961). Ces jugements, dans le cadre des PLF, sont plus ou moins consciemment reliés à une idéologie sur les attitudes et les pratiques linguistiques des parents et vont conditionner l'usage des langues chez les membres du foyer bilingue.

King *et al.* (2008) reprennent et adaptent la problématique de la planification linguistique proposée par Cooper (1989) et citée ci-dessus dans le cadre du contexte familial en posant la question suivante :

> « Quelles personnes tentent d'influencer quels comportements de quels membres de la famille à quelles fins dans quelles conditions et par quels moyens par quel processus de prise de décision avec quel effet ? » (2008 : 910, ma traduction)[75]

La recherche étudie donc ici les échanges langagiers entre membres de la famille , les modèles de discours parentaux (Piller, 2002) et les stratégies discursives parentales dans une perspective de socialisation langagière (Lanza, 2007 ; Meyer Pitton, 2013) en s'intéressant particulièrement à la négociation des PLF parmi les membres de la familles, enfant inclus. En effet, ce dernier est considéré comme enfant agissant[76] (child agency) et dans la capacité d'influencer et de transformer la PLF mise en place par ses parents (Fogle & King, 2013 ; Kheirkhah & Cekaite, 2015 ; Kheirkhah, 2016).

Dans cette perspective, je m'intéresserai aux stratégies discursives parentales utilisées pour encourager l'enfant à ne pas mélanger les langues ou surtout pour corriger ce que le parent juge être une erreur. Je propose aussi de l'étudier au sein de familles qui déclarent utiliser la stratégie « un parent – une langue » que je présenterai plus loin[77].

Même si la recherche en PLF s'intéresse à « approfondir la compréhension de la préservation d'une langue d'origine et de l'acquisition de plusieurs langues dans le domaine intime de la famille » (King & Fogle, 2017 : 316, ma traduction)[78], ces politiques ne sont pas isolées de l'environnement socio-culturel dans lequel les familles baignent au quotidien. C'est ce que souligne le caractère interdisciplinaire du cadre théorique.

4.2.3 Interdisciplinarité du champ de recherche en PLF

Curdt-Christiansen (2018) resitue la triade idéologie, pratiques et planifications linguistiques dans son aspect interdisciplinaire en soulignant dans le schéma suivant la relation dynamique entre PLF et contextes sociolinguistique et socioculturel. Les PLF et les environnements externes à la famille s'influencent mutuellement par le biais de la socialisation langagière.

[75] « Which caretakers attempt to influence what behaviors of which family members for what ends under what conditions by what means through what decision-making process with what effect? »
[76] C'est la traduction de *Child Agency*, terme dans lequel *Agency* doit être compris comme la capacité socio-culturellement médiatisée d'une personne d'agir et d'exercer un contrôle sur ses actions (King & Fogle, 2017)
[77] Voir la partie 5 de ce chapitre.
[78] « deepen the understanding of heritage language maintenance and the acquisition of more than one language in the intimate domain of the family. »

Dans le schéma ci-dessous (Figure 2), le premier cercle interne représente les composantes fondamentales des PLF développées ci-dessus. Les décisions les concernant sont influencées par la vie scolaire des parents, leur propre expérience de l'apprentissage d'une langue, leur expérience migratoire et, plus particulièrement, les conditions socioéconomiques de la famille vis-à-vis des ressources linguistiques mises à disposition. Entre en jeu, la prise de décision sur quelles langues pratiquer. L'encourager ou non dépend « des valeurs que les membres de la famille attribuent à certaines langues » (2018 : 422). Curdt-Christiansen (2009, 2012, 2018) soutient que le processus de décision est relatif aux croyances des parents et aux buts qu'ils se fixent pour le développement plurilingue de l'enfant ainsi que son succès académique. Le cadre présenté appelle à plusieurs commentaires qui vont me permettre de continuer à problématiser.

4.2.3.1 Rôle de la socialisation langagière

Tout d'abord, on remarque que les familles ne sont pas isolées d'un environnement socioculturel plus large et que les PLF sont en constantes interactions avec les contextes sociolinguistique, socioculturel, socioéconomique et sociopolitique (Spolsky, 2004, 2012) par le biais de la socialisation langagière, ce que Curdt-Christiansen (2018) illustre ainsi :

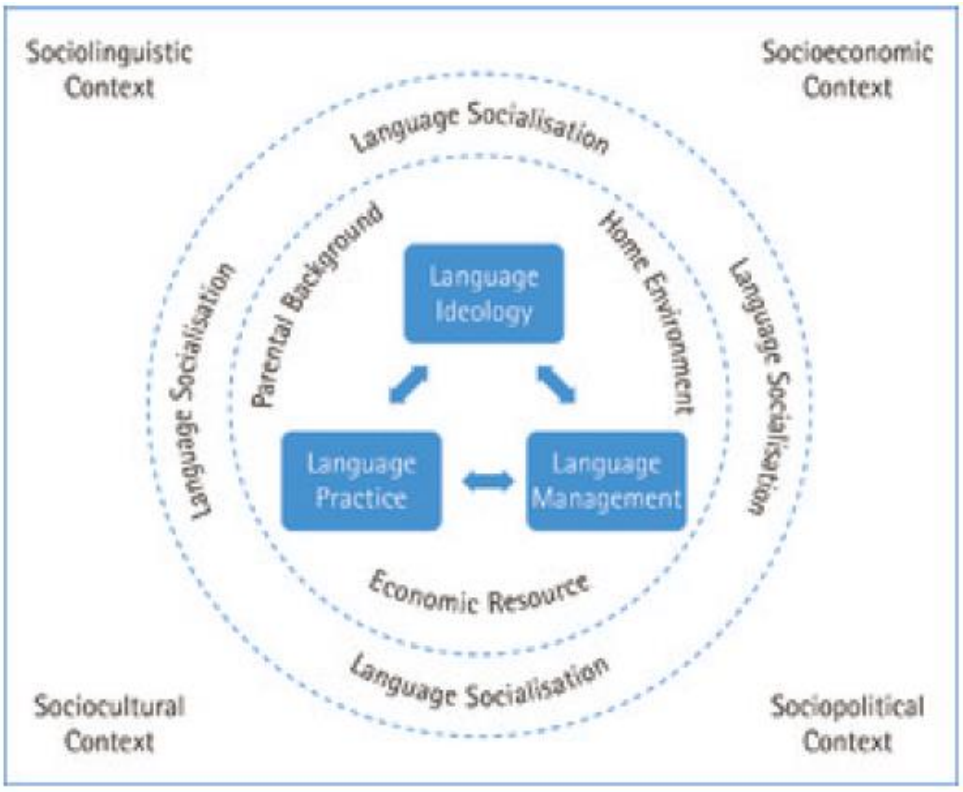


Figure 2. Cadre interdisciplinaire des PLF (Curdt-Christiansen, 2018 : 420).

La recherche en socialisation langagière (language socialization) a pour objet de « décrire la diversité des relations entre les structures linguistiques et socioculturelles, à travers l'étude des expériences de socialisation depuis la petite enfance » (Sterponi & Bhattacharya, 2012 : 68). On remarque ici l'importance donnée à l'input langagier parental. C'est une socialisation par et pour l'usage du langage qui, dans ce schéma se situe dans une membrane perméable représentée en pointillés et insistant sur le fait qu'elle médiatise des forces internes et externes qui s'influencent. En ce sens, pour Curdt-Christiansen (2018), le cadre théorique des PLF apporte une clé de voûte reliant développement du langage et socialisation langagière. Or, à travers les pratiques langagières familiales, cette dernière médiatise et véhicule aussi les représentations et les planifications linguistiques parentales. C'est pour cette raison que je placerai aussi cette dernière dans le cercle interne de ce modèle comme vecteur entre les trois composantes de base représentées en bleu.

4.2.3.2 Le domaine de l'école

Ce cadre interdisciplinaire appelle à plusieurs commentaires. Tout d'abord, dans ce modèle, un domaine[79] externe est particulièrement reconnu comme influençant avec le domaine familial et réciproquement : l'école. C'est une des institutions les plus puissantes qui « tentent d'influencer le domaine familial en proclamant la nécessité pour tout le monde de parler la langue choisie comme moyen d'enseignement » (Spolsky, 2012b : 5, ma traduction)[80]. Même si le domaine de la famille est au centre de ma problématique et non celui de l'école, ces mêmes familles participant à cette recherche ont toutes choisi de scolariser leur enfant dans une école française à l'étranger. Cette école est garante d'une pédagogie française et, plus largement, d'une culture scolaire française. Les enfants participant à cette recherche sont fréquemment invités à réfléchir sur le langage en classe. La réflexion et le discours métalinguistiques ainsi que l'utilisation d'une métalangue y est quotidienne. De surcroit, c'est un lieu où l'enfant est majoritairement exposé à l'écrit en français. Il lit différents types de textes en classe selon l'enseignement reçu, il consulte et emprunte des ouvrages à la B.C.D.

[79]Nous parlons d'humains interagissant dans différents environnements sociaux. Spolsky (2012) les nomme *domaines*, d'après Fishman (1972), évitant d'utiliser le terme *niveau* suggérant une hiérarchie qui ne correspond pas à la réalité linguistique de l'individu.

[80] « attempting to influence the family domain by proclaiming the need for everyone to speak the language chosen as the instructional medium. »

On remarque la relation entre domaine de l'école et PLF, mais aussi avec les notions de dominance et de bilinguisme harmonieux qui s'y invitent.

4.2.3.3 Le développement cognitif de l'enfant

Il n'existe pas de relation entre développement cognitif et PLF dans le cadre présenté par Curdt-Christiansen (2018). Or, ce que j'ai présenté dans le chapitre 1 montre les liens inextricables entre cognition et socialisation, ce qui rejoint l'avis de King *et al.* (2008) expliquant que le développement cognitif des enfants est façonné par la mise en œuvre des PLF et « sont connectées de manière significative à la réussite scolaire des enfants » (2008 : 910, ma traduction)[81].

Les PLF œuvrent donc au développement linguistique et cognitif de l'enfant. En ce sens, je désire les articuler avec les théories linguistiques et psycholinguistiques pour comprendre leur impact sur le bilinguisme. Comme je l'ai écrit ci-dessus, pour la suite de ce chapitre, je me limiterai maintenant aux résultats de recherche pertinents pour éclairer l'étude d'enfant bilingues en reliant le contexte d'ABL, mais dans des familles qui ont déclaré pratiquer la stratégie « un parent – une langue ». Je présenterai donc cette stratégie dans un premier temps en me concentrant sur les pratiques de correction et d'étayage des parents. Puis, j'articulerai la recherche psycholinguistique du bilinguisme avec ce contexte familial particulier dans le cadre de la compréhension écrite. Je m'intéresserai à trois points particuliers : les interactions entre les systèmes syntaxiques de l'enfant, les influences interlinguistiques et l'activation des langues. Dans le dernier chapitre théorique qui suivra, je réunirai tous ces éléments empiriques et théoriques au troisième et dernier élément au cœur de la problématique : le *méta*.

5 La stratégie « un parent – une langue » et ABL

5.1 Définition

Romaine (1995) propose que la stratégie « un parent – une langue » (UPUL, dorénavant), également appelée stratégie de Grammont-Ronjat (Ronjat, 1913), est un des six types existant pour élever un enfant dans un contexte d'acquisition bilingue. Elle définit ces types selon la biographie langagière des parents, les langues de la communauté autour de la

[81] « […] connect in significant ways with children's formal school success. »

famille et la stratégie linguistique parentale utilisée pour parler à l'enfant. Selon Romaine, l'UPUL se définit par :

- Des parents qui parlent deux langues différentes avec des compétences à divers degrés dans la langue de l'autre parent,
- La langue d'un des deux parents est la langue majoritaire dans la communauté,
- Chaque parent parle sa propre langue à l'enfant depuis la naissance.

Cette définition fait clairement référence au contexte d'ABL que j'ai développé ci-dessus. Elle présuppose aussi une mixité conjugale, une notion complexe présentant une grande diversité linguistique, culturelle et identitaire (Deprez, 1994 ; Collet *et al.*, 2014 ; Delamotte, 2018b). Les couples mixtes de cette recherche comportent un membre qui vit dans son pays et l'autre étranger au pays (*ibid.*, 2018a), le premier étant ici le parent norvégien et le second le parent français et sont aussi mixtes linguistiquement. Par ailleurs, cette stratégie, couplée avec le cadre théorique des PLF, conditionne le bilinguisme harmonieux des enfants et n'est pas sans faire écho à la notion de *bilinguisme choisi* en ce sens où les parents de cette recherche ont choisi le bilinguisme pour leur enfant. C'est ce qu'Hélot (2006) appelle le bilinguisme d'élite, choisi par des parents, considéré comme un privilège et légitimé ici par le choix de scolariser leur enfant à l'école française. Cependant, la typologie de Romaine ne prend en considération ni l'idéologie linguistique parentale ni le chevauchement possible des stratégies. En effet, la stratégie UPUL est souvent considérée comme une stratégie idéale qui ne reflètent pas les pratiques réelles des parents qui déclarent pourtant l'utiliser. Plusieurs études ont montré que malgré le désir de maintenir une séparation stricte des langues, ceux-ci utilisent aussi des énoncés mixtes pour d'adresser à leurs enfants. (Goodz, 1989 ; Lanza, 2007 ; Quay, 2008). Par ailleurs, la stratégie UPUL fait aussi l'objet d'autres critiques. De Houwer (2007) suggère que l'input langagier parental qui en est issu n'est pas le plus favorable au développement d'un bilinguisme actif chez l'enfant. Barron-Hauwaert (2004) ajoute que la langue considérée comme minoritaire, i.e. celle du parent A vivant dans le pays du parent B, est, dans beaucoup de cas, une langue majoritaire de par son statut et son prestige social, ce qui remet en question la dichotomie langue majoritaire/langue minoritaire souvent utilisée. Cet élément concerne directement le terrain et le public de ma recherche. En effet, même si le public des écoles françaises à l'étranger est plurilingue, son fonctionnement et son système, pourtant ouvert à l'éducation plurilingue, est

d'abord garant de l'enseignement et des valeurs éducatives d'un système français monolingue. Alors que la recherche s'est souvent intéressée au développement du langage chez l'enfant bilingue, possédant une langue dite minoritaire, dans la situation où il était scolarisé dans une école monolingue utilisant comme langue de scolarisation la langue majoritaire du pays (Jørgensen & Quist, 2007), dans le cas de cette recherche, c'est le contraire qui a lieu. En effet, les enfants bilingues franco-norvégiens vivent en Norvège où le norvégien est la langue majoritaire. Mais le français, la langue qui devrait être considéré minoritaire car parlée uniquement en famille, est aussi leur langue de scolarisation. Ce constat souligne ici l'aspect relatif de ces appellations *majoritaires* et *minoritaires* selon le contexte sociolinguistique donné et la complexité de la stratégie UPUL.

5.2 Naissance du terme

Le terme UPUL a été introduit par le linguiste Maurice Grammont (1902), conseillant que chaque parent parle sa langue à son enfant de manière distincte pour qu'il atteigne un bilinguisme équilibré. Cette pratique est reprise par Ronjat (1913) dans son étude longitudinale sur le développement bilingue du langage de leur fils Louis en parlant chacun leur langue depuis sa naissance jusqu'à l'âge de 4;10. Ronjat conclut que son fils a atteint une maitrise des langues française et allemande « comparable aux monolingues ». Plus tard, c'est Leopold (1970), avec le couple de langues allemand-français, qui arrive à la même conclusion avec sa fille Hildegarde qu'il va suivre jusqu'à ses 15;07 ans. Il ne s'agit pas ici de s'étendre sur la conception du bilinguisme sous tendue dans la conclusion, d'autant plus qu'à l'adolescence, Hildegard devint réticente à l'utilisation de l'allemand dans une vie dominée par l'anglais américain. Et qui plus est, la plus jeune de ses sœurs n'atteindra pas le niveau maitrise de sa sœur en allemand pendant son enfance. On voit déjà ici les limites du bilinguisme équilibré. Ces recherches permettent néanmoins de souligner deux choses. Tout d'abord, elles sont pionnières à la fois dans le cadre de l'ABL, notamment en questionnant l'impact de l'input langagier, mais aussi dans le champs des PLF (King & Fogle, 2017) et soulignent que les parents ont une attitude positive face au bilinguisme, mais dans le but ultime du bilinguisme équilibré idéal. Ensuite, l'intérêt de l'étude de Leopold réside aussi dans « la relation entre le bilinguisme enfantin et les différents attributs cognitifs, incluant la conscience

métalinguistique et la flexibilité cognitive » (*ibid.*, 2017 : 317, ma traduction)[82] et suggère donc un impact de la stratégie UPUL sur l'acquisition d'une réflexion sur le langage.

5.3 Objets de la recherche

De nombreuses recherches se sont intéressées à la stratégie UPUL dans le cadre de l'ABL durant tout le XXème siècle[83]. Deux types de recherches vont alors se développer. Selon Smith-Christmas (2016) et King & Fogle (2017), les premières, généralement des études de cas longitudinales, ont plutôt été d'orientation psycholinguistique et développementale, en se demandant quelles compétences l'enfant, élevé dans ces conditions, atteignait dans les deux langues selon leur usage respectif. On retrouve le questionnement central autour de l'acquisition bilingue, la dichotomie langage majoritaire/minoritaire selon la quantité d'utilisation et d'exposition aux langues dans le cas de différents couples de langues. Elles ont donc plutôt questionné la différence entre bilingue (bilingualité) et monolingue concernant les trajectoires développementales, notamment sur l'acquisition de la morphosyntaxe (Meisel, 1989, 1993, 1994 ; Deuchar, 2000). Mais, de manière plus marquée depuis les années 50, et pour recentrer sur ma problématique, certaines de ces études se sont intéressées à la structuration et l'organisation du (des) système(s) linguistique(s) (Leopold, 1970 ; Volterra & Taeschner, 1978 ; Genesee *et al.*, 1995 ; Deuchar & Quay, 1998 ; Paradis, 2001), le rôle et la nature des transferts (Hulk & Müller, 2000 ; Müller & Hulk, 2001 ; Blom *et al.*, 2017a) ainsi que la relation entre bilinguisme et fonction cognitive spécifique (Volterra & Taeschner, 1978 ; Barac & Bialystok, 2011 ; Bialystok & Barac, 2012)[84]. Peu de recherches se sont intéressées à des enfants au-delà de leurs premières années de vie et peu d'entre elles ont utilisé des données autres que des enregistrements d'énoncés spontanés enfantins. Par ailleurs, jusqu'à maintenant, aucune recherche ne s'est intéressée aux objets de recherches cités ci-dessus dans le cadre du bilinguisme franco-norvégien.

Le second type de recherches, généralement d'orientation plus sociolinguistique, se référant de manière explicite au PLF et à une linguistique de contact (Schwartz, 2010 ; Schwartz & Verschik, 2013), ont plutôt étudié l'influence de l'environnement familial

[82] « […] the relationship between child bilingualism and multiple cognitive attributes, including metalinguistic awareness and cognitive flexibility. »
[83] Cf. la liste recensant ces études dans l'ouvrage de Barron-Hauwaert (2004 : 198-200).
[84] L'article de Barac & Bialystok (2011) passe en revue plus de 40 recherches menées entre 1923 et 2010 à propos des relations entre bilinguisme et développement cognitif chez l'enfant bilingue et s'intéresse notamment au développement de la conscience métalinguistique et de la fonction cognitive exécutive qui lui est associée.

sur la bilingualité de l'enfant (Quiroz *et al.*, 2010) en s'inscrivant dans les théories socio-interactionnistes à travers la socialisation langagière. Les recherches se sont intéressées à l'impact de l'idéologie parentale sur le bilinguisme dans la petite enfance et ses conséquences sur leur planification linguistiques et leur pratiques linguistiques (De Houwer, 1999 ; Spolsky & Shohamy, 1999 ; Piller, 2002), mais aussi aux choix langagiers dans les foyers, plus particulièrement à l'impact la stratégie UPUL sur le développement bilingue de l'enfant (Döpke, 1992 ; Lanza, 1997/2004 ; Barron-Hauwaert, 2004). Plus récemment, en incluant les situations plurilingues et un plus large spectre de familles, elles questionnent la transmission, le maintien et la survie des langues minoritaires dans un contexte migratoire (Akinci *et al.*, 2004 ; Collet *et al.*, 2014) et l'impact du domaine de l'école à ce sujet (Jørgensen & Quist, 2007 ; Schwartz & Verschik, 2013). Peu de recherches se sont intéressées à l'impact des PLF sur le développement cognitif de l'enfant bilingue et sur sa réflexion métalinguistique. De surcroit, à ce jour, aucune recherche ne s'est intéressée aux objets de recherches cités ci-dessus dans le cadre de familles franco-norvégiennes.

6 Synthèse

L'objectif de ce chapitre est de me positionner sur une définition du bilinguisme à travers laquelle je mets en exergue les notions me permettant de cibler et construire les objets de recherche de ma problématique pour exposer, ensuite, mon questionnement.

J'ai tout d'abord exposé les divergences d'opinions quant à une définition du bilinguisme depuis le XXème siècle. Alors que certains chercheurs privilégient la maitrise des langues et les compétences du locuteur développant une conception idéale et additive du bilinguisme, d'autres priorisent leur pratique, leur usage et sont plus sensibles à l'environnement sociolinguistique bilingue de l'individu. Observant la nature complexe et relative des situations, j'ai avancé qu'il existait **des bilinguismes** dans lesquels individus et société forment une situation unique que la recherche s'est attachée à décrire en développant des typologies. Ces propos rejoignent ainsi ceux d'Akinci (2016, 2017) lorsqu'il distingue les conceptions additionniste, intégrative et fonctionnelle du bilinguisme. En ciblant mon propos sur les contacts des langues dans un cadre théorique développemental sociocognitif, j'opte pour la définition holistique du bilinguisme selon Grosjean, qui associe bilinguisme individuel, ou encore bilingualité, et bilinguisme social dans une conception dynamique, fonctionnelle et

intégrative des langues s'appuyant sur l'environnement social et l'interaction avec l'autre. Cette définition du bilinguisme est sous-tendue par deux principes fondamentaux : le principe de complémentarité et le mode langagier qui définissent les variations fonctionnelles et le traitement psycholinguistique des langues selon la vie sociale du bilingue et notamment en situation de lecture, de compréhension écrite (Grosjean, 2001, 2008, 2015).

Pour continuer, en ciblant toujours sur la compréhension écrite, j'ai montré comment cette définition était propice à l'interdisciplinarité et permettait d'articuler la linguistique, la psycholinguistique cognitive et la sociolinguistique sur un même objet de recherche (Leikin *et al.*, 2012), dans un cadre sociocognitif, sans nier les différences épistémologiques et théoriques de ces disciplines. Tout d'abord, certains chercheurs en psycholinguistique cognitive et développementale prennent en compte l'impact des contextes socioculturels et des interactions dans la bilingualité de l'individu dans les processus de compréhension du langage écrit (Schwartz & Kroll, 2006) et avancent que les comportements langagiers ne peuvent exister en dehors de la fonction qu'ils accomplissent (Bates & MacWhinney, 1989 ; Ibbotson, 2013 ; Tomasello, 2014). Ensuite, la définition du bilinguisme selon Grosjean rejoint les théories sociolinguistiques tenant compte de l'usage social des langues et du contexte d'acquisition dans des recherches s'intéressant aux contacts des langues dans la cellule familiale de l'enfant bilingue (Spolsky, 2004, 2012a ; Schwartz & Verschik, 2013). Enfin, j'associe à cette situation précise d'étude mon positionnement en faveur d'une linguistique de l'énonciation (Benvéniste, 1974) et du discours (Culioli, 1990, 1999) capables de rendre compte des indices discursifs de l'individu réfléchissant sur le langage (Culioli *et al.*, 1981 ; Pinto & El Euch, 2015) dans un cadre où processus linguistiques et processus cognitifs sont reliés (Kroll & Bialystok, 2013). Je termine en énonçant les grandes lignes de ma problématique : c'est dans le cadre particulier de l'acquisition bilingue des langues chez des enfants franco-norvégiens issus de couples mixtes et scolarisés à l'école française d'Oslo que j'étudie les interactions entre les systèmes linguistiques de ces enfants en compréhension du langage écrit en français en me centrant spécifiquement sur la syntaxe de la phrase. Le cœur de mon questionnement porte sur les liens entre réflexion de l'enfant sur la syntaxe, interaction entre le français et le norvégien et influence interlinguistique.

Ces premiers éléments ainsi exposés, je définis le cadre de l'acquisition bilingue du langage. C'est la situation spécifique où l'enfant acquiert le langage avec deux parents qui lui

parlent chacun dans une langue dès sa naissance (De Houwer, 2009) et j'énonce les questionnements qui en découlent dans la problématique. Tout d'abord, la notion d'équilibre idéal entre les langues chez un bilingue est remise en question et m'amène à me demander si une langue peut en dominer une autre. De plus, en compréhension du langage écrit, la pertinence de ce phénomène souvent cité comme un facteur explicatif des transferts interlinguistiques (Nicoladis & Montanari, 2016) divise la communauté scientifique étant donné son caractère instable au cours du temps et la difficulté à standardiser sa mesure. La dominance linguistique est un construit complexe et multidimensionnel qui ne s'associe plus avec une vision catégorielle du bilinguisme (Luk & Bialystok, 2013). Pour sortir des positionnements dichotomiques qui expliquent cette notion soit par l'usage le plus fréquent d'une langue, soit par sa maitrise la plus affichée, Montrul (2016) propose un modèle intégratif réunissant des critères linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques en adéquation avec la définition du bilinguisme selon Grosjean ainsi qu'avec les aspects fonctionnels et dynamiques de la compétence plurilingue (Coste *et al.*, 1997/2009) puisque Montrul prend en compte le déséquilibre ordinaire fonctionnel et dynamique vécu par les individus dans leurs usages langagiers au quotidien et qui évolue au gré de leurs choix de vie. Dans cette perspective, j'expose l'intérêt d'utiliser la notion de bilinguisme harmonieux, une expérience de bien-être de l'enfant bilingue pendant son développement dans une situation de contact langagier entre celui-ci et sa famille (De Houwer, 2015). Cette notion resitue le bilinguisme de l'enfant dans un cadre socio-interactionniste et a des répercussions sur sa bilingualité et plus généralement sur son développement cognitif.

La cellule familiale se précisant être au cœur de ma problématique, je termine en exposant le champ de recherche interdisciplinaire des politiques linguistiques familiales (King *et al.*, 2008 ; Curdt-Christiansen, 2018) qui illustre comment les représentations linguistiques parentales et les attitudes associées s'incarnent à travers les pratiques langagières des parents et leur stratégies discursives qui impactent le développement linguistique et cognitif de l'enfant et plus particulièrement les interactions entre les systèmes syntaxiques de l'enfant, les influences interlinguistiques et l'activation des langues.

Je termine en présentant plus en détail la stratégie « un parent – une langue » dans le cadre de l'ABL. Ce terme né d'études de cas longitudinales célèbres (Grammont, 1902 ; Ronjat, 1913 ; Leopold, 1970) fait l'objet de recherches d'orientation psycholinguistiques à propos de

la structuration et l'organisation du (des) système(s) linguistique(s) et d'autres, d'orientation sociolinguistique se réfèrent aux PLF étudiant l'influence de l'environnement familial sur la bilingualité de l'enfant (Quiroz *et al.*, 2010), en s'inscrivant dans les théories socio-interactionnistes à travers la recherche en socialisation langagière. Tous ses éléments me permettent ainsi d'introduire une partie de mon questionnement général : l'impact des PLF sur la structuration et l'organisation du (des) système(s) linguistique(s) de l'enfant bilingue et sur sa réflexion métalinguistique. Je décide de cibler ma recherche sur les représentations des parents à propos du bilinguisme enfantin, leur attitude vis-à-vis des alternances codiques de leur enfant et leur réaction en termes de pratique de correction. L'objectif est de questionner l'impact de ces éléments sur la réflexion de l'enfant sur la syntaxe et sur les interactions entre les systèmes linguistiques de ces enfants.

En centrant mon propos sur les éléments de ce questionnement général et des précisions apportées, j'expose dans le chapitre suivant les points de vue psycholinguistique et sociolinguistique à propos de l'organisation et la dynamique des systèmes linguistiques chez l'enfant bilingue. Je définirai plus particulièrement la notion de transfert interlinguistique (syntaxique) et présenterai comment ce phénomène à la fois cognitif, linguistique et social est a fortiori sociocognitif.

Chapitre 3. Organisation et dynamique des systèmes linguistiques

1 Introduction

Définir le mot *transfert*, c'est d'abord questionner les relations qu'entretiennent les langues chez un individu bilingue. Les sociolinguistes et les psycholinguistes semblent au premier abord s'opposer théoriquement et méthodologiquement. Les premiers défendent des modèles plutôt unitaires d'un répertoire linguistique s'organisant selon des facteurs sociaux au sens large et les seconds adoptent une vision plus sclérosée selon des processus de traitement du langage. La littérature de ces 70 dernières années nous montre que cette dichotomie est nuançable et le phénomène plus complexe. À travers le cadre sociocognitif que j'ai présenté dans le chapitre 1 et la définition du bilinguisme que j'ai adopté, je poursuis avec ce fil conducteur pour montrer comment psycholinguistique et sociolinguistique s'opposent, certes, mais peuvent aussi s'articuler sur une définition de *transfert* et son étude.

Par la suite, j'utilise la notion *répertoire linguistique* telle qu'elle a été définie par Gumperz (1964), c'est-à-dire « la totalité des formes linguistiques régulièrement employées

au cours d'interactions socialement significatives » (1964 : 137, ma traduction)[85] qui peut s'interpréter pour une communauté linguistique mais aussi chez l'individu bilingue (Noyau, 2014). Sur le plan sociolinguistique, ces interactions sous-entendent l'utilisation de normes grammaticales et de normes d'usages dans un groupe social. Les langues y sont perçues comme des construits sociohistoriques et l'individu énonciateur est acteur dans le processus dynamique d'interaction dans lequel il est remis au centre. Par ailleurs, toujours en considérant l'individu bilingue, la notion de répertoire linguistique permet d'évacuer le caractère accumulatif et additif dénoncé par Grosjean & Li (2012) en psycholinguistique et est en accord avec sa vision holistique du bilinguisme. Sur le plan linguistique, le répertoire réunit l'ensemble des ressources lexicales, grammaticales, phoniques etc. de l'individu, mais cet ensemble est nécessairement structuré (Gumperz, 1964). C'est alors la question de l'organisation et des interactions entre ces différentes ressources qui se posent ici sur les plans sociolinguistique, linguistique et psycholinguistique. Je parlerai donc de *système linguistique* pour faire référence à l'organisation de la structure interne d'une langue donnée chez un bilingue au sein de son *répertoire linguistique bilingue*. Le terme *système linguistique* va donc au-delà de la linguistique descriptive et inclut les usages et variations socio-contextuels et interactionnels possibles qui sont sources d'alternatives grammaticales et de parlers bilingues (Lüdi & Py, 2013). Je ferai plus particulièrement le point sur l'organisation, l'activation et l'interaction des systèmes grammaticaux chez les enfants bilingues concernant la syntaxe et la situation de lecture silencieuse. Je montrerai que seul un modèle interactif des systèmes linguistiques défendu en psycholinguistique est compatible avec la notion de répertoire linguistique bilingue au sens gumperzien du terme.

2 Organisation du (des) système(s) linguistique(s) bilingue(s)

2.1 Organisation des systèmes grammaticaux

2.1.1 Fusion, différentiation et interaction

Dans ce sous-chapitre, je vais principalement me concentrer sur la différenciation de l'aspect grammatical des systèmes linguistiques. Genesee (1989), Meisel (2001) résument les

[85] « Procedures such as these enable us to isolate the verbal repertoire, the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction. »

hypothèses existant sur la différenciation des systèmes linguistiques, ou ici, plus particulièrement, des systèmes grammaticaux dans le cadre de l'ABL. La première hypothèse, assez ancienne, est celle de la fusion ou du système unique. L'enfant, jusqu'à l'âge de deux ou trois ans, passe par un premier stade où il crée un seul répertoire langagier indifférencié contenant deux grammaires, a fortiori les deux syntaxes des langues A et Alpha, pour évoluer progressivement vers des systèmes différenciés (Leopold, 1970 ; Volterra & Taeschner, 1978 ; Redlinger & Park, 1980 ; Vihman, 1985 ; Deuchar & Quay, 1998 ; Deuchar, 2000)[86]. Dans la fin des années 80, cette hypothèse a été fortement critiquée ce qui a débouché sur une seconde hypothèse, celle de la différenciation des systèmes grammaticaux (Genesee, 1989 ; Meisel, 1989 ; De Houwer, 1990 ; Genesee *et al.*, 1995 ; Nicoladis & Genesee, 1996). Les enfants différencient les deux systèmes dès qu'ils ont accès à des connaissances grammaticales et ce dès l'âge de deux ans ou avant. De nos jours, l'hypothèse 2 fait consensus parmi un grand nombre de chercheurs. Comme le précise Barnes (2006), le débat scientifique s'est alors déplacé sur le degré de séparation entre les systèmes linguistiques. L'hypothèse 2 peut donc être développée en deux sous-hypothèses. La première est l'hypothèse du développement interdépendant qui suppose des interactions de différentes natures entre les deux systèmes grammaticaux. La seconde sous-hypothèse est celle du développement autonome et suppose l'acquisition respective des deux langues sans interaction et de manière identique aux « monolingues » (Meisel, 1989 ; De Houwer, 1990 ; Paradis & Genesee, 1996 ; Paradis, 2001). L'hypothèse défendant l'interdépendance cherche à déterminer l'existence, la nature, la cause et le fonctionnement de ces interactions (Hulk & Van Der Linden, 1998 ; Müller, 1998 ; Hulk & Müller, 2000 ; Yip & Matthews, 2000, 2007 ; Blom *et al.*, 2017a).

2.1.2 Le translanguaging : une évolution dans le débat

Le débat n'est pas clos. En effet, le *translanguaging* (García & Wei, 2014, 2018 ; Otheguy *et al.*, 2018), une théorie issue de la sociolinguistique et s'intéressant notamment à la didactique du plurilinguisme, plaide pour l'existence d'un système unique. Elle se définit ainsi :

[86] Deuchar & Quay (1998) font plus précisément référence à un premier stade fondé sur l'utilisation de structures rudimentaires de type prédicat-argument chez un enfant bilingue anglais espagnol de moins de deux ans avant différenciation des systèmes morphosyntaxiques.

> « Le translanguaging est le déploiement du répertoire linguistique complet d'un locuteur sans tenir compte de l'adhésion vigilante aux frontières définies socialement et politiquement des langues nommées (et généralement nationales et d'État). » (Otheguy *et al.*, 2015 : 281, ma traduction)[87]

Le translanguaging insiste donc sur la dimension holistique du bilinguisme à travers la prise en compte de la totalité des ressources langagières de la personne et veut l'affranchir du construit socioculturel et politique de la relation *langue-(État/nation),* nommé *named language* (Makoni & Pennycook, 2007) se référant donc à des catégories sociales comme par exemple « Anglais », « Polonais », « Français » ou « Norvégien », et desservant le déploiement du répertoire linguistique complet du bilingue. En ce sens, les partisans de cette théorie affirment que la dualité qui existe entre deux langues nommées (named languages) d'après leur relation avec des États/nations est « […] ancrée dans des croyances socioculturelles » (*ibid.*,2018 : 3, ma traduction)[88]. Cette dualité est donc un construit social et non un construit psycholinguistique ou cognitif (Otheguy *et al.*, 2015) qui correspondrait à l'existence de deux systèmes linguistiques. Le translanguaging requestionne donc les résultats issus de la psycholinguistique et ajoute, à propos des grammaires qu'elles sont « […] structurées en un ensemble unique de caractéristiques, et que les pratiques des bilingues sont des actes de sélection de caractéristiques et non de changement de grammaire » (*ibid.*, 2018 : 3, ma traduction)[89].

Par conséquent, García & Otheguy (2015) expliquent que leur développement théorique du translanguaging n'est que partiellement compatible avec le principe des modes langagiers de Grosjean (2001, 2015) alors que pourtant, certains chercheurs considèrent le translanguaging comme une émanation du bilinguisme holistique (Cenoz & Gorter, 2011, par exemple). García & Otheguy partagent en effet l'idée que les bilingues sélectionnent les caractéristiques grammaticales à utiliser selon le contexte, le thème et des facteurs interactionnels. En revanche, puisque selon eux la dualité des langues nommées socialement n'a pas de réalité psycholinguistique, le translanguaging est en désaccord avec l'idée que le

[87] « Translanguaging is the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages. »
[88] « […] anchored in sociocultural beliefs. »
[89] « […] are structured but unitary collections of features, and the practices of bilinguals are acts of feature selection, not of grammar switch. »

mode langagier soit un état d'activation des langues du bilingue et un mécanisme de traitement de la langue. Au contraire, pour García & Otheguy (2015), il n'existe pas d'activation/désactivation de langues selon des exigences socio-contextuelles mais « un seul ensemble de caractéristiques désagrégées toujours activées » (2015 : 644, ma traduction)[90] .

Ce point de vue est réfuté par Macswan (2017) qui, s'inscrivant pourtant aussi dans le champs de le translanguaging, affirme un manque de recherches théoriques et de preuves empiriques en linguistique pour soutenir ces idées. Entre le modèle des systèmes séparés s'appuyant sur la recherche sur le codeswitching et le nouveau modèle unique (García & Wei, 2014 ; Otheguy *et al.*, 2015) la rejetant, il propose une troisième voie, le modèle multilingue intégré. Il s'agit d'un répertoire unique constitué des ressources grammaticales partagées issus de systèmes linguistiques se superposant. Les parties ne se superposant pas contiennent les ressources différenciées spécifiques aux langues.

Dans cette recherche, c'est l'hypothèse d'interdépendance que je choisis d'adopter et ceci pour deux raisons. Tout d'abord, comme le précise Macswan (2017), le bilinguisme n'est pas uniquement social ou politique, il est aussi psychologique. Ainsi, la théorie du translanguaging sur le répertoire linguistique unique, telle que je l'ai présentée ici, n'est pas en accord avec le cadre sociocognitif dans lequel je développe cette recherche. Même si l'organisation et le fonctionnement du système proposé permettent de continuer une réflexion sur les relations entre les systèmes grammaticaux, elle évacue l'articulation possible entre le social, le linguistique et les processus psycholinguistiques et nie l'impact du social sur le fonctionnement cognitif (García & Otheguy, 2015). Ensuite, l'hypothèse du développement autonome n'est pas en accord avec la définition holistique du bilinguisme que je défends et qui considère la compétence bi/plurilingue comme complexe, dynamique dans laquelle s'observe des interactions entre les systèmes linguistiques ainsi que différents types d'activation des langues. Ce sont deux phénomènes qu'explique Grosjean (1998b) à travers la notion de modes langagiers. Par ailleurs, l'hypothèse d'interdépendance questionne le degré d'interaction, voire même l'existence d'espaces communs, ce qui fait écho avec la notion de répertoire linguistique définie ci-dessus.

[90] « […] a single array of disaggregated features that is always activated. »

2.2 Fonctionnement des systèmes linguistiques en situation de lecture silencieuse

Dans ma problématique, j'étudie le fonctionnement des systèmes linguistiques en étudiant deux notions : leurs activations et leurs interactions. Je commencerai par faire le point sur l'activation des systèmes lorsque le bilingue lit des phrases dans la langue A ou alpha, puis développerai plus longuement, dans un second temps, la notion de transfert entre les systèmes linguistiques. Je me limiterai à détailler les recherches utilisant des protocoles de lecture silencieuse de phrases pour étudier l'activation des systèmes syntaxiques.

2.2.1 Activation des systèmes linguistiques

Avec l'avancée des modèles computationnels, la recherche en psycholinguistique cognitive étudie comment les systèmes linguistiques disponibles chez l'individu bilingue sont activés pour analyser l'input reçu par le bilingue. Deux hypothèses s'opposent. La première postule que l'accès à l'information est sélectif à la langue, dans ce cas une seule langue est activée. La seconde, en revanche, postule que l'accès n'est pas sélectif à la langue en présence, dans ce cas les langues sont coactivées. Malgré quelques recherches attestant la première hypothèse (Gerard *et al.*, 1989, par exemple), Kroll *et al.* (2012) constatent que les résultats à ce sujet convergent pour dire que l'activation est **non-sélective** à la langue, notamment en situation de lecture silencieuse de phrases. Les langues sont coactivées pour traiter l'information quand les bilingues pensent n'en utiliser qu'une. Cette coactivation crée une compétition entre elles (Duyck *et al.*, 2007 ; Schriefers *et al.*, 2008 ; Kroll *et al.*, 2014) entrainant un effort cognitif de la part de l'individu bilingue pour en inhiber une, ce qu'il est impossible de faire totalement (Grosjean, 2015, 2016a), et donc sélectionner l'autre. Lorsqu'un individu bilingue lit, des informations liées à la langue non utilisée a priori pour lire sont aussi activées (*ibid.*, 2012). Par conséquent, le bilinguisme façonne et influence la structure et le fonctionnement cognitif de l'individu qui négocie les compétitions interlinguistiques à travers les processus de contrôle et d'attention (Bialystok, 1999 ; Bialystok *et al.*, 2005a ; Bialystok *et al.*, 2005b ; Kroll *et al.*, 2014).

2.2.2 Activation, inhibition et syntaxe en lecture de phrases chez les bilingues précoces

Comprendre une phrase lue silencieusement nécessite l'analyse lexicale et sémantique des mots en contexte[91] et l'analyse de sa structure syntaxique (Hernández *et al.*, 2007). Les recherches s'intéressant au processus d'activation/inhibition[92] des répertoires langagiers chez les bilingues sont plus nombreuses dans le domaine de la production que dans celui de la compréhension. Les situations de compréhension orale sont elles-mêmes plus traitées que celles de compréhension écrite. Parmi ces dernières, celles traitant du mot à travers des ambigüités interlangues, homographes (Macizo *et al.*, 2010 ; Durlik *et al.*, 2016 ; Poort *et al.*, 2016, par exemple), cognats ou mots apparentés (Desmet & Duyck, 2007, pour une revue ; Schwartz *et al.*, 2007 ; Van Assche *et al.*, 2009 ; Oker & Akinci, 2012 ; Schröter & Schroeder, 2016), sont plus représentées dans la littérature et plusieurs modèles interprétatifs ont été proposés et testés[93]. En revanche, il y a peu d'études s'intéressant au traitement syntaxique de la phrase chez des individus bilingues (Desmet & Duyck, 2007) et plus particulièrement pour étudier les phénomènes d'activation/inhibition en situation de lecture silencieuse.

Si l'on reste sur l'ordre des mots, plusieurs chercheurs postulent que dans une situation de lecture, le bilingue reconnait les caractéristiques de l'input écrit dans une langue donnée et que par conséquent, il n'y a pas de nécessité à initier un mécanisme de contrôle pour sélectionner une langue plus qu'une autre (Desmet & Duyck, 2007 ; Kroll *et al.*, 2016). Or cet avis ne fait pas consensus et, pour la syntaxe et la grammaire en général, plusieurs recherches indiquent que les individus bilingues n'accèdent pas à leurs ressources syntaxiques dans chaque langage séparément, mais effectuent une recherche parallèle à travers la totalité de leurs connaissances syntaxiques, ce qui implique aussi des interactions entre les langues et une perméabilité des systèmes syntaxiques (Kroll & Dussias, 2006 ; Kroll *et al.*, 2012 ; Kroll *et al.*, 2016). L'existence et la nature de ces interactions interlinguistiques ne seraient pas nécessairement liées à l'acquisition de ces langues dans la petite enfance mais

[91] La compréhension des mots dans une phrase chez les bilingues est l'objet d'un grand nombre de recherches (Dijkstra, 2005, pour une revue) qui s'accordent à dire que l'accès au lexique mental n'est pas sélectif à une langue (Kroll & Bialystok, 2013 ; Bultena et al., 2015).

[92] En psycholinguistique cognitive, un large consensus tend à définir l'inhibition selon Miyake et al. (2000) comme un composant du système de contrôle exécutif. Le mécanisme permet d'inhiber, de désactiver l'accès à un système linguistique donné pour en sélectionner un autre.

[93] Plusieurs articles passent en revue ces différents modèles (De Groot, 2012 ; Paap, 2019).

dépendraient plutôt de leur maitrise (Kroll *et al.*, 2014). Cependant, les travaux de Thierry & Sanoudaki (2012) et Sanoudaki & Thierry (2015) nuancent ce résultat. Ils ont étudié l'activation des langues dans le domaine de la syntaxe en situation de compréhension écrite de phrases avec des bilingues d'âge adulte anglais-gallois ayant acquis précocement les deux langues. Dans leur étude de 2012, Thierry & Sanoudaki ont proposé un protocole contenant un test de jugement de grammaticalité avec des phrases à lire en anglais et dont certaines avec une violation syntaxique : l'ordre des mots était faussé par l'utilisation de la syntaxe galloise. En effet, la position de l'adjectif est post-nominal en gallois et pas en anglais. Les participants bilingues étaient donc placés dans des circonstances expérimentales appelant un mode langagier monolingue anglais (Grosjean, 1998b, 2001, 2012b). Leurs résultats montrent que les bilingues acceptent l'adjectif en seconde position comme en gallois et permettent de conclure à « l'activation simultanée de la syntaxe galloise dans un contexte de lecture exclusivement anglais, […] une évidence en faveur d'une activation syntaxique non sélective à la langue. » (*ibid.*, 2012 : 44). De même, dans leur étude de 2015, Sanoudaki & Thierry ont voulu tester l'effet des compétences orales de ces mêmes bilingues précoces et la coactivation de langues lors du traitement syntaxique de phrase. Les participants bilingues ont acquis les langues anglaise et galloise dans les conditions d'ABL ou très précocement et ont été divisés en deux groupes selon leur compétences orales en gallois. Ils ont à nouveau complété un jugement de grammaticalité en précisant si les phrases étaient syntaxiquement correctes dans l'une des deux langues. Les résultats suggèrent que l'activation de la syntaxe galloise (ordre des mots) en anglais concerne uniquement les participants avec de meilleurs compétences orales en gallois.

Ces résultats appellent à deux commentaires. Tout d'abord, on remarque ici, encore une fois, le facteur de la dominance linguistique entrer en jeu et sa difficulté à être défini, ce que Sanoudaki & Thierry précisent dans leur étude. Ensuite, la coactivation des systèmes syntaxiques entraine une compétition entre eux, ce qui implique à la fois des interactions entre les langues et donc la présence d'influences interlinguistiques, mais aussi la mise en place de processus de contrôle et d'inhibition d'une des deux langues, ce qui a pour but de supprimer ces interactions.

3 Transfert interlinguistique

Je propose tout d'abord de définir le terme *transfert* dans le champ des influences interlinguistiques en évacuant toute référence à l'acquisition ou l'apprentissage différé d'une langue par rapport à l'autre. Je ne présenterai donc pas les modèles théoriques utilisés en acquisition/apprentissage d'une langue seconde. Je ne développerai pas l'apprentissage de la lecture compréhension qui n'est pas abordé dans la problématique. Ensuite, en cohérence avec le sous-chapitre précédent, je me limiterai à présenter l'état de la recherche à propos des transferts syntaxiques chez les bilingues en situation de lecture silencieuse, ce qui réduit la littérature disponible à ce sujet.

3.1 Historique et définition

Les premières références aux phénomènes d'influences et de mélanges entre les langues remontent à l'Antiquité (Janse, 2002). Après avoir été considéré comme un phénomène négatif jusqu'au milieu du XXème siècle (Jarvis & Pavlenko, 2008) dans un contexte migratoire dans lequel le contact de plusieurs langues et leur apprentissage le rendait observable, les chercheurs ont essayé de le décrire, l'analyser et le théoriser.

Le phénomène des *influences interlinguistiques*[94] est un phénomène interdisciplinaire qui a marqué les recherches sur le bi/plurilinguisme dans différentes disciplines, champs et contextes. Pour n'en citer que quelques-uns, il est étudié dans ses aspects linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique dans les champs de la linguistique de contact (Weinreich, 1953 ; Haugen, 1969) de l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue seconde (Gass & Selinker, 1983 ; Kellerman & Sharwood Smith, 1986 ; Odlin, 1989 ; Gass & Selinker, 1992 ; Cook, 2003 ; Odlin, 2010, 2014 ; Alonso, 2016), dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Ringbom, 2007), dans l'acquisition bilingue (Blom *et al.*, 2017a) comme multilingue (Cenoz *et al.*, 2001 ; De Angelis & Dewaele, 2011 ; De Angelis *et al.*, 2015 ; Peukert, 2015) ainsi que dans sa relation entre les disciplines linguistiques et cognitives (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Dès les années 50, Weinreich (1953) utilise le terme *interférence* pour décrire ces « […] cas de déviation des normes de l'une ou l'autre langue qui apparaissent dans le discours

[94] C'est la traduction du terme *crosslinguistic influence* utilisé dans la littérature en langue anglaise. En français, le terme *influence translinguistique* est aussi employé.

des bilingues en raison de leur familiarité avec plus d'une langue » (1953 : 1, ma traduction)[95] pour évoquer ce phénomène dans un contexte de contact de langues à l'oral. Weinreich insiste ici sur l'impact de ce phénomène sur la norme langagière orale et explique sa nature selon des facteurs à la fois linguistiques et extralinguistiques légitimant son étude tant au niveau linguistique que psycho et sociolinguistique. Il ajoute aussi que le phénomène implique un réarrangement des structures linguistiques influencées, comme la syntaxe. Plus généralement, cette recherche a été la première à questionner l'impact possible des interférences sur l'acquisition et l'usage du langage ainsi que les processus linguistiques, psychologiques, cognitifs et culturels mis en jeu dans ce phénomène (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Le terme interférence a été de moins en moins utilisé à cause de ses connotations behavioristes sur le plan psychologique (Debyser, 1970 ; Jarvis & Pavlenko, 2008) d'une part, et, sur le plan linguistique d'autre part, parce qu'il cristallisait l'idée d'un effet négatif, d'un accident dû au bilinguisme (*ibid.*, 1970) ou encore de « […] l'utilisation inappropriée d'une langue dans une autre » (Hamers & Blanc, 1983 : 453). Par ailleurs, sur le plan psycholinguistique, Herdina & Jessner (2002) considèrent plutôt le terme interférence comme décrivant un processus imprévisible qui crée des structures linguistiques issues d'interactions entre les deux systèmes linguistiques et qui sont sans lien réel avec les structures des langues en question.

3.1.1 Transfert, influence interlinguistique et interaction

Le terme transfert a d'abord été utilisé comme une influence positive d'une langue sur une autre et s'est opposé en cela au terme interférence (Odlin, 1989 ; Moore, 2006 ; Jarvis & Pavlenko, 2008). Cependant, il a, lui aussi, été critiqué à cause de ses connotations behavioristes (*ibid.*, 1989). Herdina & Jessner (2002) présentent ce phénomène comme décrivant le transfert prévisible et monotone des structures linguistiques d'une langue à l'autre, plus probable de se produire si une langue est plus dominante qu'une autre. Sur le plan linguistique, cette idée rejoint celle de Paradis & Genesee (1996) qui définissent le transfert syntaxique comme « l'incorporation d'une propriété grammaticale d'une langue dans une autre » (1996 : 3, ma traduction)[96], mais cette définition implique que cette

[95] « […] instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language. »
[96] « […] incorporation of a grammatical property into one language form the other. »

propriété soit attribuée sans ambigüité à la langue A et qu'elle ait bien été transférée dans la langue Alpha où elle n'existe pas, ce qui est parfois difficile à prouver. Dans ce cas, le terme *influence interlinguistique* paraitrait plus approprié (Yip & Matthews, 2007). Ce terme a été introduit par Kellerman & Sharwood Smith (1986) et se veut générique et neutralisant pour englober les différents processus et effets interactionnels entre les langues, dont les transferts. Dans cette logique de réunion de phénomènes interactifs et dans une conception dynamique du bi/plurilinguisme, Herdina & Jessner (2002) ont aussi proposé le terme encore plus globalisant d'*interactions interlinguistiques* intégrant aussi, sur les plans linguistiques et cognitifs, tout type d'alternance codique et d'emprunt. Pour résumer, le débat cherchant à différencier transfert et influence interlinguistique selon leur dynamique, leur nature, leurs conditions d'apparition et leur degré d'interactions est encore d'actualité. Ainsi, Yip & Matthews (2007) sont du même avis que Kellerman & Sharwood Smith (1986) et avancent que le terme *transfert* est un phénomène à regrouper avec d'autres sous le terme d'influences interlinguistiques alors que d'autres comme Odlin (2003, 2010, 2012) ou Jarvis & Pavlenko (2008) constatent que le terme transfert ou influence interlinguistique ont un emploi synonyme dans la littérature scientifique et décident de les utiliser interchangeablement. Pour finir, alors que le terme interférence semble inusité, Grosjean (2012a) définit le terme transfert comme un phénomène statique qui reflète la trace permanente d'un langage dans l'autre et le terme interférence comme dynamique car éphémère et qui viendrait influencer les productions orales ou écrites des bilingues. Il exprime aussi la difficulté à différencier et isoler l'un de l'autre.

Jarvis & Pavlenko (2008) proposent une définition plus intégrative et définissent l'influence interlinguistique comme « […] l'influence des connaissances d'une personne dans une langue sur les connaissances ou l'usage d'une autre langue chez cette même personne » (2008 : 1, ma traduction)[97]. Dans cette perspective, il est employé pour rendre compte des processus cognitifs et psycholinguistiques mis en jeu (De Angelis & Dewaele, 2011 ; Moattarian, 2013) tout en permettant une prise en compte des facteurs linguistiques

[97] « […] The influence of a person's knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language. »

et sociolinguistiques ce qui permet l'étude de tout « […] indice d'un effet d'une langue sur une autre […] » (Serratrice, 2013 : 4, ma traduction)[98]

Étymologiquement, le transfert implique une notion de déplacement. Il implique donc une influence dynamique, qu'elle soit permanente ou éphémère, d'un système linguistique **vers et sur** un autre. Quant au préfixe *inter* (*entre* en latin) dans le terme interlinguistique, il souligne à la fois la distance et les relations réciproques **entre** les deux systèmes linguistiques, ce qui est en accord avec ma prise de position sur l'organisation et les interactions entre systèmes linguistiques. Je décide donc, au travers de ce que j'ai exposé ci-dessus, d'utiliser pour cette recherche le terme **transfert interlinguistique** (TI, dorénavant) car il souligne les caractères dynamiques et interactionnels d'une influence ciblée existant entre les systèmes linguistiques. Dans cette perspective, partageant la définition et l'avis de Jarvis & Pavlenko (2008), je citerai dans cette recherche, la littérature se rapportant à l'étude des transferts, influences ou interactions, inter ou translinguistiques à partir du moment où elles traitent des critères linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques que je vais expliciter ci-dessous.

3.1.2 Conscientisation et TI

Dans la cadre de l'acquisition plurilingue des langues, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la conscientisation de ces transferts interlinguistiques par les individus bi/plurilingues. Même si ces recherches s'intéressent plus particulièrement à l'acquisition d'une troisième langue, les concepts théoriques développés intègrent les individus bilingues dans un modèle dynamique du plurilinguisme (Herdina & Jessner, 2002).

Jessner (2006) définit la conscience interlinguistique comme la prise de conscience de l'individu « […] des liens entre [ses] systèmes linguistiques exprimés de manière tacite et explicite lors de la production et de l'utilisation de la langue, et la conscience métalinguistique » (2006 : 116, ma traduction)[99]. D'autre part, Angelovska & Hahn (2014) l'ont définie comme « […] une capacité mentale qui se développe en focalisant l'attention sur la (les) langue (s) utilisée (s) et en établissant des similitudes et des différences entre les langues

[98] « […] evidence for the effect of one language on the other […]. »
[99] « […] the links between their language systems expressed tacitly and explicitly during language production and use, and metalinguistic awareness. »

dans l'esprit du multilingue » (2014 : 187, ma traduction)[100]. Ces définitions font référence à la prise de conscience des contrastes linguistiques entre les langues utilisées par les individus bilingues. Ensuite, sur le plan psycholinguistique, la seconde définition insiste sur la capacité attentionnelle mise en jeu dans cette détection consciente tandis que la première introduit des degrés de conscientisation. Enfin, alors que Angelovska & Hahn (2014) considèrent la conscience interlinguistique comme constituante de la conscience métalinguistique, Jessner (2006) envisage plutôt les deux consciences comme étant en constante interaction et constituant à elles deux la *conscience plurilingue.* Elle ajoute que le degré de conscientisation influence l'activation des langues chez l'individu plurilingue. Enfin, ces chercheurs s'accordent à dire que la détection consciente des points communs et différences entre les langues concernées est verbalisée dans les commentaires métalinguistiques des individus. Dit d'une autre manière, c'est à travers l'utilisation de commentaires métalinguistiques que s'observe chez les individus bi/plurilingues le degré de conscientisation des transfert interlinguistiques.

Par ailleurs, la conscience interlinguistique fait écho à une autre notion issue de la recherche en acquisition seconde d'une langue mais qui me semble tout à fait applicable aux enfants en situation d'ABL : la psychotypologie. C'est la perception de la distance ou la proximité typologique des deux langues en contact chez l'individu (Kellerman, 1983 ; Kellerman & Sharwood Smith, 1986) et est considérée comme un facteur prédisant la nature du TI. De plus, la psychotypologie expliquerait l'existence de jugements conscients ou non émis par l'individu bilingue à propos des similarités syntaxiques entre les deux langues (Odlin, 1989).

3.1.3 Caractéristiques du TI dans cette recherche

Dans leur approche cognitive et linguistique des TI, Jarvis & Pavlenko (2008) soulignent la complexité de la notion et la difficulté à décrire le type de transferts étudié dans une recherche. Ils proposent donc une taxonomie en 10 entrées associées à des descripteurs afin de les caractériser selon (a) le domaine de connaissance/usage linguistique, (b) la directionnalité, (c) le niveau cognitif, (d) le type de connaissances, (e) l'intentionnalité, (f) le mode, (g) le canal, (h) la forme, (i) la manifestation et (j) le résultat.

[100] « […] a mental ability which develops through focusing attention on and reflecting upon language(s) in use and through establishing similarities and differences among the languages in one's multilingual mind. »

Les TI, s'ils existent, dans ma recherche sont non verbaux (forme) et réceptif (mode). L'information est reçue en situation de lecture silencieuse, donc visuellement à partir d'un input écrit (canal). Ce sont des transferts linguistiques (niveau cognitif) et plus particulièrement syntaxiques (domaine linguistique) sur l'ordre des mots. Par ordre des mots, je questionne la place du verbe conjugué et sa construction prépositionnelle. S'ils existent, ils sont choisis comme étant explicites et non ambigus (manifestation) selon les différences typologiques existant entre le français et le norvégien. Les caractéristiques choisies pour décrire le type de transfert étudié réduisent considérablement la littérature disponible et souligne l'utilité de ma recherche. L'objectif est toujours d'étudier leur existence, leur dynamisme et leur conscientisation dans le cadre de l'ABL.

3.2 Éléments des syntaxes française et norvégienne susceptibles aux TI

Les profonds changements sociaux et politiques de la fin du XIVème siècle en Norvège sont responsables des premières fortes altérations du norrois, notamment par les formes anciennes du suédois, du danois et du bas allemand. Elles donnent les bases du système grammatical du norvégien actuel[101].

En syntaxe, l'ordre des mots est sujet à des TI et l'apparition de ces derniers sont influencés par la conscience métasyntaxique plus ou moins développée des individus (Odlin, 1990). L'objectif de cette sous-partie n'est pas de rentrer en détail dans les théories en typologie syntaxique[102] des langues. Il s'agit plutôt de décrire les points précis, contrastés entre le français et le norvégien, peu flexibles respectivement dans chaque langue, retenus pour la création du test de jugement de grammaticalité qui sera utilisé ultérieurement afin d'étudier l'existence de TI syntaxiques du norvégien vers le français.

En typologie syntaxique (Greenberg, 1963 ; Feuillet, 2006 ; Shopen, 2007 ; Moravcsik, 2012), un des éléments récurrents pour décrire la syntaxe phrastique des langues est d'étudier les ordres basiques possibles entre Sujet (S), Verbe conjugué (V) et Objet (O). Deux points particuliers qui questionnent la présence et l'ordre des constituants des phrases déclaratives simples ou complexes sont éclairés ici[103] : la structure V2 de la langue norvégienne

[101] J'exposerai plus particulièrement cette affirmation dans le chapitre 6.
[102] Voir à ce sujet le débat entre l'approche fonctionnelle-typologique des langues et l'approche générativiste développé par Imbert & Vallée (2012).
[103] Dans les tableaux ci-dessous, l'ordre des constituants norvégien est reproduit en français. L'astérisque précise l'agrammaticalité de la phrase écrite.

(Faarlund *et al.*, 1997), dans la forme écrite *bokmål*, et les constructions verbales, transitives comme prépositionnelles. J'aborderai aussi le cas du rejet de la préposition.

3.2.1 Placement du verbe conjugué

3.2.1.1 Syntaxe V2

Le norvégien est une langue scandinave occidentale de l'ensemble des langues germaniques dont elle a hérité du phénomène V2 (Høgberg, 2006 ; Askedal & Coward, 2017). Ce dernier impose une certaine rigidité à l'ordre des mots qui peut être une propriété transférable d'une langue à l'autre (Odlin, 1989). En effet, dans les propositions déclaratives, principales ou indépendantes, le verbe conjugué est quasiment toujours placé en seconde position et est toujours précédé d'un premier constituant arbitraire, ce qui n'est pas le cas en français qui respecte l'ordre SV dans ce cas. Le premier constituant n'est pas forcément le sujet, un adverbe ou une locution adverbiale peut être en première position :

	Adv	V	S	O
Norvégien	Først	vasker	jeg	gulvet
*Français	*D'abord	lave	je	le sol

Tableau 3. Exemple de la syntaxe V2 en norvégien

Une subordonnée adverbiale, de temps par exemple, peut aussi être en première position :

	Prop. adverbiale de temps				V	S	O
Norvégien	Mens	barna	leker	ute,	lager	bestefar	vafler
*Français	*Pendant que	Les enfants	jouent	dehors	fait	grand-père	des gaufres

Tableau 4. Inversion verbe-sujet après une proposition adverbiale en première position.

3.2.1.2 Cas de l'adverbe dans une subordonnée

Dans les propositions subordonnées, lorsqu'un adverbe est utilisé, il est placé devant le verbe conjugué, ce dernier prenant donc la troisième position :

				S	Adv	V		
Norvégien	Han	gråter	fordi	han	ikke	leker	med	naboen
*Français	*Il	pleure	parce qu'	il	ne pas	joue	avec	le voisin

Tableau 5. Place de l'adverbe dans une subordonnée en norvégien.

3.2.2 Construction verbale transitive et/ou prépositionnelle

En français, les compléments d'un verbe peuvent être introduits selon la construction transitive ou la construction prépositionnelle (Franckel & Paillard, 2007), autrement dit, sans ou avec l'usage d'une préposition. À la différence du placement du verbe dans les cas décrits ci-dessus, ce type de construction existe aussi en norvégien. Or les équivalences sémantiques n'ont pas nécessairement la même construction. L'intérêt ici est de croiser trois cas de figures.

3.2.2.1 Cas incongruents

C'est le cas où il y aura non-superposition des constructions prépositionnelles :

Utilisation d'une préposition…		
…uniquement en norvégien	regarder quelqu'un	å se på noen
…uniquement en français	raconter à quelqu'un	å fortelle noen

Tableau 6. Non-superposition des constructions verbales prépositionnelles entre le français et le norvégien.

3.2.2.2 Cas congruent

C'est le cas où la construction prépositionnelle existe dans les deux langues :

penser à quelque chose : å tenke på noe

Or, la difficulté réside ici dans la traduction possible de la préposition dans une langue ou l'autre. Ainsi, la préposition *på* peut être traduite par pas moins de trois prépositions différentes en français : sur, à, dans … et de même pour la préposition *à* en norvégien.

3.2.2.3 Cas du rejet de la préposition en fin de proposition

Dans une proposition subordonnée relative dont le verbe principal est transitif indirect, la préposition peut avoir deux positions possibles selon la langue considérée. Soit elle est frontale, i.e. devant le pronom relatif ; soit elle est en position d'extrémité, ou encore rejetée en fin de proposition. Le français utilise la première solution. Prenons l'exemple de *collaborer avec* : « Elle sait maintenant ***avec*** qui elle collabore ».

Certaines langues acceptent les deux constructions, comme l'anglais. Mais le norvégien, quant à lui, rejette la préposition à la fin de la proposition subordonnée. Continuons avec l'exemple de *jouer avec quelqu'un* / *å leke med noen*. Ce cas ne met pas en jeu de difficulté de traduction puisqu'*avec* a pour équivalent prototypique *med* en norvégien. Voici la différence syntaxique observée :

							PREP
Norvégien	Han	vet	ikke	hvem	han	leker	*med*
*Français	*Il	sait	ne pas	qui	il	joue	*avec*

Tableau 7. Rejet de la préposition à la fin de la subordonnée en norvégien.

3.3 Transferts interlinguistiques et ABL

Comme je l'ai précisé ci-dessus, le contexte de l'ABL permet de déterminer clairement à la fois le facteur d'âge d'exposition aux deux langues et la stratégie discursive parentale générale déclarée. Jarvis & Pavlenko (2008) reconnaissent que le terme de *transfert latéral* pourrait être utilisé entre deux L1 ou encore, dans le cadre de cette recherche, la langue A et la langue Alpha. Or, ce terme est utilisé dans l'acquisition plurilingue pour décrire d'autres types de transfert. Pour éviter tout glissement sémantique supplémentaire, je continuerai à utiliser le terme transfert interlinguistique comme présenté ci-dessus. Dans le cadre de l'ABL, les recherches portent essentiellement sur les énoncés oraux de la petite enfance. Les chercheurs s'efforcent à décrire avec précision les situations possibles d'observation de TI et leur cause.

3.3.1 Facteurs psycholinguistiques internes d'existence et de prédiction

La plupart de ces recherches sur les TI sont faites à partir de différentes analyses d'énoncés spontanés oraux chez des enfants très jeunes. De plus, ce phénomène de contact linguistique est plus facilement observable oralement ou même en production écrite (Johanson, 2013). Cela devient beaucoup moins évident de l'étudier lorsqu'il est non verbal. Même si ma recherche étudie les TI à l'écrit, les différents modèles proposés dans les études sur les énoncés bilingues oraux sont applicables, dans une certaine mesure, au domaine de la perception du langage écrit (Grosjean, 2001, 2012a).

3.3.1.1 Systèmes autonomes

Même si pour les partisans du développement séparé et autonome des systèmes linguistiques, les TI existent, ils sont considérés comme rares, n'étant pas la norme (De Houwer, 2009) et sans directionnalité apparente conditionnée par la dominance des langues (Meisel, 2007). À l'oral, l'existence de TI est conditionnée par l'étude d'aspects linguistiques clairement différents entre les langues A et Alpha (comme l'étude de la négation entre l'anglais et l'espagnol) utilisés dans des phrases unilingues. Selon Paradis & Navarro (2003), les TI peuvent exister si et seulement si les énoncés de l'enfant en langue A utilisent une

structure de la langue Alpha qui n'existe pas dans la langue A. Cependant, ils expliquent que le parler bilingue de l'enfant est plutôt conditionné par la nature de l'input langagier, en d'autres mots un input bilingue, que par des interactions internes entre les répertoires linguistiques langues chez l'enfant. Il est donc difficile de départager existence de TI ou réutilisation par l'enfant de ce qui a été entendu pendant le processus acquisitionnel des langues en contexte bilingue, cette dernière explication étant la plus probable selon De Houwer (2009). Par ailleurs, Paradis & Genesee (1996) suggèrent que les transferts syntaxiques peuvent se produire pour des raisons d'asynchronie développementale en ce sens où l'enfant aurait atteint un niveau de complexité syntaxique plus avancé dans la langue A que dans la langue Alpha. Et si l'on s'intéresse plus particulièrement à l'ordre des mots dans les énoncés, Schlyter & Håkansson (1994) avancent ne pas avoir trouvé l'existence de TI dans leur étude sur des bilingues franco-suédois.

3.3.1.2 Systèmes en interaction

Quant aux partisans des systèmes différenciés en interaction, ils postulent l'existence de TI (Döpke, 1998 ; Hulk & Van Der Linden, 1998 ; Döpke, 2000a, b, c ; Hulk & Müller, 2000 ; Yip & Matthews, 2000 ; Müller & Hulk, 2001 ; Yip & Matthews, 2007 ; Unsworth *et al.*, 2012 ; Blom *et al.*, 2017a) et questionnent le degré d'interaction possible entre les systèmes linguistiques ainsi que l'activation de langues en contact (Hulk, 2000). Dans le cas de l'étude des TI, les positionnements théoriques psycholinguistiques croisent relativisme et universalisme linguistiques (Odlin, 2010), la première notion soulignant plus particulièrement les facteurs spécifiques aux langues en contact et la seconde les processus cognitifs humains généraux. Plus particulièrement dans leur aspects spécifiques aux langues, les deux facteurs les plus cités pour expliquer les TI sont la superposition partielle des systèmes grammaticaux, souvent explicités à travers la typologie linguistique des langues en contact, et la dominance linguistique (Nicoladis, 2002). Ainsi, la superposition possible de structures grammaticales entre les systèmes linguistiques entrainerait une potentielle ambigüité à résoudre. La nature des superpositions et la résolution de l'ambigüité fait débat (Döpke, 1998 ; Hulk & Van Der Linden, 1998 ; Döpke, 2000a ; Müller & Hulk, 2001 ; Blom *et al.*, 2017a ; Hulk, 2017) et différents cadres théoriques prédictifs et explicatifs ont été développés. Leur avis diverge cependant sur l'intégration des facteurs de dominance linguistique et d'input (Nicoladis, 2002, 2015) ainsi que sur d'autres facteurs externes pour expliquer les TI syntaxiques et prédire leur

existence. Les recherches évoquées dans les trois sous-parties à venir étudient certes les TI syntaxiques, mais dans le cadre de la langue orale. Or, certains de ces modèles sont aussi parfois utilisés dans le domaine de la syntaxe à l'écrit (Kail *et al.*, 2012).

3.3.1.2.1 Proposition de Hulk et Müller

Hulk & Müller (2000), dans un cadre générativiste, avancent deux conditions pour que des TI aient lieu. Tout d'abord, le phénomène grammatical ambigu apparait dans un contexte spécifique d'interaction[104] entre syntaxe et pragmatique. Ensuite, il doit y avoir superposition des structures grammaticales en surface entre les deux langues[105], ce qui crée une ambigüité. Ainsi, si la langue A offre plusieurs analyses grammaticales alors que la langue Alpha n'en propose qu'une seule se superposant avec une de celles de la langue A, la langue Alpha va la renforcer. Un TI a donc lieu de la langue non ambigüe vers la langue ambigüe. Ces hypothèses ont été vérifiées par un certain nombre de chercheurs dans des domaines syntaxiques et des couples de langues différents (Serratrice *et al.*, 2004, par exemple). Ces prédictions ne prennent en considération que des facteurs internes et évacuent de fait les facteurs externes de dominance des langues (Müller, 2008) ou bien de quantité d'input langagier. Tenant compte des recherches menées ces vingt dernières années, Hulk (2017) revient pourtant sur ces hypothèses en suggérant que les facteurs internes considérés interagissent avec des facteurs externes, telles la littéracie, la qualité de l'input, les interactions sociales, qui sont à prendre en compte pour une meilleure compréhension des phénomènes prédisant l'existence de TI.

3.3.1.2.2 Proposition de Döpke

Döpke (1998, 2000c) s'oppose à la théorie de la GU et adopte le cadre du modèle de compétition. Tout d'abord, elle ne limite pas les ambigüités possibles à l'interface syntaxe/pragmatique. Ensuite, elle avance que des TI ont lieu à travers la compétition d'indices entre les deux langues[106] pour résoudre ces ambigüités, et selon la manière dont les

[104] Par exemple, l'italien est une langue à sujet nul : il n'est pas nécessairement exprimé. Néanmoins, il peut l'être, pour des raisons pragmatiques, et ainsi exprimer un contraste ou attirer l'attention. Par ailleurs, le caractère féminin ou masculin du sujet non exprimé est sujet à interprétation. En revanche, le français n'est pas une langue à sujet nul, il n'y a pas deux options.

[105] Les structures françaises et italiennes sont identiques (SV) et peuvent se superposer si l'on fait le choix d'exprimer le sujet par un pronom en italien. Mais l'intention n'est pas la même en italien pour les raisons pragmatiques déjà précisées.

[106] Ce que Döpke qualifie de *cross-language cue competition* (2000b : 211 ; 2000c : 80).

structures linguistiques sont stockées et récupérées pendant cette compétition. Selon elle, les TI syntaxiques sont nécessairement bidirectionnels étant donné la compétition se réalisant en termes de poids des indices et de coût du traitement des indices[107] (Kail, 2012). Cependant, Döpke partage l'idée que des structures se superposent et entretiennent des similarités ce qui implique potentiellement une ambigüité[108] susceptible de donner lieu à des TI. Contrairement à Hulk & Müller, cette position intègre l'impact des capacités cognitives de l'enfant et l'activation/inhibition des langue dans l'étude des TI. Par ailleurs, sur le plan développemental, Döpke (1998) considère ce phénomène de compétition comme pouvant participer à une meilleure identification de la fonction des structures grammaticales en question. Ce positionnement fait écho à d'autres modèles cognitifs du traitement du langage avançant que la fonction de contrôle exécutif permet d'inhiber l'une des langues en compétition même pendant des tâches non verbales et ainsi éviter le TI (Green & Abutalebi, 2013)[109]. Par conséquent, l'existence d'un TI serait la conséquence d'une inhibition insuffisante d'une langue, ce qui la laisserait interagir avec l'autre (Paradis, 1993).

3.3.1.2.3 Proposition de Yip & Matthews

Yip & Matthews (2000, 2007) s'opposent à l'idée de Hulk & Müller (2000) sur le facteur de la dominance qu'ils jugent être déterminant pour prédire l'existence de TI dans ce qu'ils nomment la langue dominante , influencée par des facteurs sociolinguistiques comme l'input langagier, vers la langue dite faible. Dans le cadre d'une ABL, la langue dominante est définie comme celle s'étant développée plus rapidement. Yip & Matthews mesurent ceci à travers un différentiel de longueur moyenne d'énoncé (LME). C'est dans cette perspective qu'ils développent une hypothèse plus élaborée : *l'hypothèse d'asynchronie développementale*. Imaginons des propriétés Pa et Pb de langues La et Lb. Si l'enfant est exposé simultanément à ces deux langues et que Pa se développe chez les « monolingues » à un stade plus précoce dans La que Pb dans Lb, alors Yip & Matthews prédisent que cette asynchronie développementale permet le TI de la propriété Pa dans Lb. Ces chercheurs rejoignent

[107] Le *cue strength*, c'est la probabilité que l'individu affecte à un indice d'avoir une fonction particulière déterminée. Le *cue cost* correspond au temps d'intégration et aux procédures d'accès pendant le traitement de l'indice. Ces deux notions sont reliées par la *cue validity* (Kail, 1989, 2012).

[108] Il y a ici référence à une dimension du cue validity qui est sa fiabilité. La fiabilité de l'indice est maximale s'il n'est pas ambigu et donne lieu à une interprétation correcte.

[109] Par soucis d'exactitude, je précise que Green & Abutalebi (2013) utilisent le terme interférence dans leur publication.

cependant la position de Hulk & Müller (2000) quant à la direction des transferts. L'hypothèse d'asynchronie développementale présuppose donc une comparaison systématique au développement monolingue et l'intégration des théories du *bootstrapping* bilingue qui stipule l'utilisation des connaissances d'une langue A pour en traiter d'autres dans la langue B (Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996). Concernant l'hypothèse de la langue dominante, la théorie de Yip & Matthews ne fait pas l'unanimité. Schmeißer *et al.* (2016), par exemple, concluent que la dominance n'explique pas les TI dans leurs données.

Pour conclure, malgré leur tendance à s'ouvrir aux facteurs externes, ces trois propositions utilisent primordialement les disciplines linguistique et psycholinguistique pour rendre compte des TI dans une approche développementale. La première à travers les études de proximité typologique des langues. Et la seconde, à travers les processus de traitement des langues et leur interaction, pour rendre compte des TI selon des facteurs internes. Elles me semblent nécessaires mais insuffisantes pour décrire les processus prédisant et décrivant les TI vu le manque de prise en compte des facteurs externes dans le questionnement général autour des TI. C'est ce que j'entends étudier dans ma recherche en sélectionnant des facteurs relatifs aux PLF. Malgré tout, la position de Döpke, dans un cadre fonctionnaliste, me semble être celle qui intègre le plus la dimension dynamique des TI, l'interrelation des langues et les capacités cognitives de l'enfant bilingue. Elle est aussi en accord avec la définition holistique et fonctionnaliste du bilinguisme que j'adopte en mettant en exergue les points de rencontre entre positionnement relativiste et universaliste dans l'étude des transferts (Odlin, 2010). Malgré tout, Jarvis & Pavlenko (2008) observent que le facteur psychotypologique l'emporterait pour prédire l'existence d'un TI. En effet, ils constatent que plus un individu perçoit un élément linguistique comme similaire dans les deux langues, plus il y aura des chances qu'un TI survienne.

3.3.2 TI syntaxiques

3.3.2.1 Evolution de la recherche sur les TI syntaxiques

Jusque dans les années 90, la syntaxe était considérée comme immunisée au TI (Odlin, 1989). Ce positionnement n'est plus actuel, même si, pour Jarvis & Pavlenko (2008) ce domaine linguistique semble moins être sujet au TI que d'autres alors que, selon Heine (2006), l'ensemble des études typologiques et contrastives s'accordent à dire que l'ordre des mots est le phénomène linguistique le plus sujet à être affecté par les contacts langagiers. Depuis

une dizaine d'année, un certain nombre de changements se sont opérés dans la recherche sur les TI. Tout d'abord, les études de cas et les études longitudinales ont été complétées par des études transversales (cross-sectional studies) puis, les couples de langues étudiés ont inclus d'autres langues que l'anglais (Blom *et al.*, 2017b). À ce propos, à ma connaissance, aucune recherche sur les TI pour le couple de langue français-norvégien n'a été menée à ce jour. Par ailleurs, la recherche s'est de plus en plus intéressée à des facteurs que je privilégie dans mon travail : interaction entre l'âge et l'exposition aux langues, prise en compte des facteurs cognitifs et sociolinguistiques dans l'impact de ces différents paramètres sur la présence et la nature des TI (Blom *et al.*, 2017a). Un certain nombre d'études récentes en psycholinguistique cognitive attestent la coactivation des deux langues du bilingue lorsqu'il est en situation de lecture silencieuse et présument donc d'une possible interaction entre celles-ci (Bultena *et al.*, 2015 ; Marull, 2015).

3.3.2.2 TI syntaxiques et jugement de grammaticalité

Un grand nombre de recherches étudient la présence de TI syntaxiques dans les énoncés enfantins. Si l'on s'intéresse aux recherches étudiant le domaine de l'écrit, en situation de lecture et utilisant un test de grammaticalité chez des individus bilingues exposés à deux langues dès leur naissance, il est quasiment impossible d'en trouver une remplissant toutes ces conditions à la fois. Il est cependant possible de citer l'étude de Mägiste (1979) qui questionne la présence de TI lors d'une situation de lecture silencieuse proposée à plus de 150 enfants bilingues allemand-suédois. Les résultats suggèrent que la lenteur de déchiffrage est due à l'existence de TI issus de l'autre langue de par la compétition entre les systèmes linguistiques.

Je décide donc dans ce sous-chapitre, de sélectionner et de rendre compte de recherches qui ont choisi comme participants, uniquement ou en partie, des bilingues dans le cadre d'une ABL et qui utilisent dans leur collecte de données un test de jugement de grammaticalité étudiant l'ordre des mots ou des critères syntaxiques utiles à ma recherche.

De nombreux chercheurs s'accordent à dire que les TI syntaxiques influencent les jugements de grammaticalité des plurilingues (Jarvis & Pavlenko, 2008) et que la plupart de ces recherches ont été menées dans le cadre théorique du modèle de compétition (Bates & MacWhinney, 1989 ; MacWhinney & Bates, 1989 ; MacWhinney, 2005a). Ce modèle s'intéresse à comment le lecteur utilise les indices de surface (comme l'ordre des mots) pour

interpréter le rôle fonctionnel des constituants de la phrase. Selon Zobl (1992), lorsqu'un test de jugement de grammaticalité est proposé à un ensemble d'individus, les bi/plurilingues sont ceux les plus enclin à juger correctes des phrases agrammaticales à cause de leur syntaxe. Cela s'explique, toujours selon Zobl, par l'effet de TI syntaxiques.

Des recherches récentes tendent à confirmer l'existence de TI syntaxiques. Reprenant les hypothèses de Hulk & Müller (2000), Argyri & Sorace (2007) ont étudié ce phénomène chez 32 bilingues anglais-grecs selon leur langue dominante. Ces derniers sont âgés de huit ans, ont été exposés aux deux langues depuis leur naissance selon la stratégie UPUL. En plus d'une tâche de production, une tâche de jugement de grammaticalité dans les deux langues testant l'ordre des mots selon le placement du pronom sujet en grec[110]a été réalisée. Les résultats suggèrent que les TI syntaxiques peuvent persister chez des enfants bilingues plus âgés et montrent que des structures communes dans les deux langues dans le cadre de l'ABL peut entrainer l'existence potentielle de TI. L'occurrence de ce dernier semble être influencée par la quantité d'input langagier. Par ailleurs, Foursha-Stevenson & Nicoladis (2011) ont étudié les TI chez 39 bilingues anglais-français d'environ quatre ans à travers un jugement de grammaticalité dans les deux langues dans le domaine de la syntaxe, à propos du placement de l'adjectif dans le syntagme nominal[111]. Les résultats montrent la présence de TI syntaxiques plus particulièrement du français vers l'anglais. Sur la même structure syntaxique, Thierry & Sanoudaki (2012) ont observé l'influence possible de l'ordre des mots en gallois en demandant à 16 bilingues natifs anglais-gallois d'âge adulte de répondre à un test de jugement de grammaticalité en anglais. Les deux chercheurs observent que ces bilingues acceptent plus facilement un adjectif en position post-nominale dans une phrase en anglais que le groupe 18 monolingues anglais. Ils en concluent que la syntaxe galloise influence la syntaxe anglaise ce qui s'oppose à l'unidirectionnalité proposée par Hulk & Müller (2000). Toujours à l'écrit, concernant l'ordre des mots, mais dans une situation de production écrite en russe, Brehmer & Usanova (2015) observent des TI syntaxiques de l'allemand vers le russe concernant le placement du verbe conjugué. Les participants, issus de l'immigration russe, âgés de 15 ans en moyenne sont majoritairement nés en Allemagne. Les résultats montrent

[110] En grec, la fonction discursive de focalisation interagit avec l'ordre des mots, ce qui, selon les cas, permet de placer le sujet avant ou après le verbe, ce qui n'est pas le cas en anglais.

[111] L'ambigüité réside ici dans le fait qu'un adjectif est toujours en position pré-nominale en anglais alors qu'en français, il peut aussi être post-nominal.

la présence de TI syntaxiques de l'allemand vers le russe sur le placement du verbe en fin de subordonnée relative.

3.3.3 TI et facteurs externes sociaux

Odlin (1989) décrit un certain nombre de facteurs externes influençant les TI. Sont évoqués notamment l'âge, la personnalité, la littéracie, la conscience linguistique et le contexte social dans lequel l'individu évolue. Toujours dans une approche psycholinguistique cognitive des TI, Jarvis & Pavlenko (2008) synthétisent presque 20 ans de recherche lorsqu'ils proposent cinq groupes de facteurs. Les deux premiers se focalisent sur les facteurs internes : facteurs linguistiques, psycholinguistiques et facteurs attentionnels, cognitifs et développementaux. Les trois autres groupes se concentrent sur les facteurs externes : les premiers relatifs à l'expérience et à la connaissance langagière, puis ceux relatifs à l'environnement d'apprentissage et enfin ceux concernant l'usage des langues. Pour revenir à ma problématique, alors que dans cette proposition les aspects sociaux et cognitifs sont dissociés, le cadre théorique des PLF, quant à lui, les associent. En effet, King & Fogle (2013) précisent l'impact des idéologies langagières familiales sur l'acquisition et l'usage des langues chez les enfants plurilingues, et plus particulièrement en termes de décisions (planification langagière) et de stratégies (socialisation langagière) concernant les langues et les littéracies dans un cadre socioculturel plus large. Durgunoglu & Oney (2000) et Durgunoglu (2002) montraient déjà que l'expérience des enfants bilingues avec le langage oral dans leur famille les familiarise avec les caractéristiques de leurs langues et développe une meilleure compréhension des fonctions de l'écrit.

L'enjeu est donc ici d'étudier l'impact du bilinguisme en famille sur la bilingualité de l'enfant et donc plus largement, l'impact de facteurs (micro)sociologiques familiaux sur le fonctionnement interne linguistique et cognitif de l'enfant bilingue puisque la famille est le premier lieu à la fois de la socialisation langagière et du balisage cognitif qui en découle (Deprez, 1994). Pour ces raisons, dans des familles utilisant la stratégie UPUL dans le cadre de l'ABL, je questionne ici l'impact de plusieurs éléments sur les TI syntaxiques. Ces éléments sont, d'une part, l'attitude des parents vis-à-vis du bilinguisme de leur enfant et du statut de l'erreur dans le parler bilingue chez leur enfant et, d'autre part, l'input reçu par l'enfant. Mon questionnement ne se limite pas à l'input quantitatif, mais aussi qualitatif, en termes de correction et d'étayage spécifique lorsque l'enfant utilise un parler bilingue en présence d'un

parent. On retrouve donc la triade linguistique-psycholinguistique-sociolinguistique qui caractérise le cadre sociocognitif de cette recherche.

3.3.3.1 TI et fonction interprétative

Réfléchissant sur les individus bilingues, Lüdi & Py (2013) développent l'idée qu'une langue est dans une certaine mesure catégorisée par l'autre[112]. Ils définissent la *fonction interprétative* comme :

> « Une forme, une règle ou un comportement exercent une fonction interprétative sur une autre forme, une autre règle ou un autre comportement lorsqu'ils l'objectivent et lui imposent une restructuration originale. » (2013 : 79)

Ainsi « la langue qui catégorise l'autre remplit une fonction interprétative par rapport à celle-ci. » (*ibid.*, 2013 : 75). Selon les auteurs, ces restructurations sont non seulement internes aux systèmes linguistiques mais aussi extérieures, i.e. impliquées dans l'utilisation concrète des langues au sein d'une situation d'énonciation dans un contexte sociohistorique précis. Le processus de fonction interprétative relie donc l'existence et la nature même des TI à des facteurs psychologiques mais aussi culturels et sociaux ancrés dans l'activité humaine et la médiatisant. Lüdi & Py insistent cependant sur la différence significative entre interférence et fonction interprétative, étant donné que selon cette dernière :

> « […] chacune des deux langues constitue pour le bilingue une ressource qui lui permet d'attribuer un sens à l'autre. Il ne s'agit pas de détermination automatique, mais de construction métalinguistique. » (2013 : 78)

Le TI n'est plus une opération mécanique, mais l'action d'une langue sur l'autre dans le cadre d'une médiatisation sociale[113] où l'individu est l'acteur responsable du phénomène. Dans cette perspective, je cible par la suite l'étude de la médiation sociale parentale.

[112] Lüdi & Py (2013) donnent l'exemple des verbes *tener* et *haber* qui, en espagnol sont parfaitement délimités dans leur emploi et leur signification alors qu'ils sont traduits par le verbe avoir en français. Lüdi & Py en concluent une restructuration possible du système linguistique espagnol chez un bilingue franco-espagnol dans lequel une relation privilégiée sera créée entre les deux signes, selon les connaissances de la langue française du bilingue et qui pourra aboutir à des confusions.

[113] Je détaillerai plus amplement la construction métalinguistique en jeu ici dans le chapitre 4.

3.3.3.2 Impact des convictions parentales sur l'input langagier

L'idée que se font les parents de la manière dont leur enfant devrait leur parler s'exprime par leur attitude vis-à-vis de l'utilisation du parler bilingue enfantin, des alternances codiques (De Houwer, 2009). Ces attitudes conditionnent des choix langagiers qui se traduisent en stratégies discursives que les parents utilisent avec leur enfant pour encourager ou décourager l'utilisation d'une langue en particulier. Ces stratégies discursives expriment donc à travers des modèles conversationnels les souhaits et choix plus ou moins explicites des parents concernant l'usage particulier d'une langue. Selon De Houwer (2009), les stratégies discursives sont influencées par ce qu'elle appelle l'impact convictionnel (impact beliefs) parental. Elle le définit comme « […] la conviction que les parents ont de pouvoir exercer une sorte de contrôle sur le fonctionnement linguistique de leurs enfants » (1999 : 83, ma traduction)[114]. Elle ajoute que les parents ayant une attitude positive vis-à-vis du bilinguisme de leur enfant et des langues mises en jeu contribuent à l'acquisition d'un bilinguisme actif. Ces convictions parentales, se traduisant par des pratiques discursives spécifiques, influencent l'input langagier d'un point de vue quantitatif et qualitatif. À l'inverse, certaines convictions parentales peuvent avoir un effet négatif en rejetant l'importance de l'input langagier que l'enfant reçoit dans les deux langues pour devenir bilingue. Ces parents ne croient donc pas en l'impact de l'input langagier sur le développement bilingue de leur enfant malgré une attitude positive sur le bilinguisme en général (De Houwer, 2009).

Par ailleurs, King *et al.* (2008) déclarent que la mise en œuvre des politiques linguistiques familiales « […] façonne le développement cognitif des enfants […] » (2008 : 910, ma traduction)[115]. Selon eux, les représentations parentales de l'utilisation des langues et leurs interactions possibles, mais aussi de l'acquisition des langues et du bilinguisme de leur enfant conditionnent leur choix en termes de pratiques langagières et de stratégies interactionnelles. Ces pratiques vont, à leur tour, influencer positivement le développement linguistique et cognitif de l'enfant lorsque les langues des deux parents sont utilisées pour communiquer à la maison. King *et al.* (2008) concluent plus précisément que la manière dont les familles utilisent et distribuent les langues – donc l'input langagier – dans le foyer a des

[114] « […] the parental belief that parents can exercise some sort of control over their children's linguistic functioning. »

[115] « […] shape children's cognitive development […]. »

implications sur le développement cognitif de l'enfant ainsi que sur sa réussite scolaire. Cependant, les recherches sur le développement cognitif de l'enfant bilingue qui s'intéressent aux rôle des pratiques langagières parentales sont assez rares (King & Fogle, 2013).

3.3.3.3 Input quantitatif et TI

Les croyances parentales impactent notamment l'input nécessaire pour élever l'enfant dans un environnement bilingue. En effet, l'environnement familial dans lequel la socialisation langagière de l'enfant s'opère est un réseau complexe dans lequel son exposition aux langues dépasse la stratégie UPUL, ne serait-ce que par les langues utilisées par les parents pour communiquer, mais aussi par les enfants de la fratrie. Ainsi, selon la connaissance des langues A et Alpha chez les deux parents, l'utilisation de ces langues pour communiquer dans le couple ont certains facteurs influençant l'input langagier des enfants et leur développement linguistique (Piller, 2002 ; De Houwer, 2009). Dans cette perspective, à travers une étude sur l'input et les stratégies discursives parentales, Mishina (1999) requestionne, dans une étude longitudinale des pratiques langagières d'un couple anglais-japonais qui déclare utiliser la stratégie UPUL, l'impact des interactions parents-enfants sur l'existence d'énoncés mixtes enfantins. Ses résultats montrent que les énoncés mixtes bilingues peuvent être attribués à la fois à l'input parental et aux modèles discursifs que les parents utilisent pour répondre au parler bilingue de l'enfant. Ces résultats confirment ceux de Goodz (1989) qui a trouvé une corrélation positive entre la proportion d'énoncés mixtes bilingues enfantins et celle observée dans l'input parental. Elle conclut que ces énoncés sont encouragés par le comportement linguistique des parents à mélanger les langues afin de ne pas rompre la communication avec l'enfant, ce que ce dernier traduit par une acceptation de son parler bilingue.

Néanmoins, depuis les années 2000, la recherche s'est intéressée à savoir si l'input langagier parental était un facteur favorisant les TI (Paradis & Navarro, 2003 ; Hauser-Grüdl *et al.*, 2010). Dans le cadre de l'ABL, Paradis & Navarro (2003) ont étudié les TI vers l'espagnol dans les énoncés d'enfants bilingues anglais-espagnols et suggèrent qu'un input parental contenant des alternances codiques serait un facteur explicatif plus important que des facteurs linguistiques internes comme la typologie linguistique des deux langues. Ce point de vue qui va dans le sens des travaux de Goodz (1989) et Mishina (1999) n'est pourtant pas unanimement partagé. En effet, l'étude de Hauser-Grüdl *et al.* (2010), par exemple, discrédite l'input langagier et avance que les TI s'expliquent uniquement avec des facteurs linguistiques

fondés sur la complexité grammaticale des langues mises en jeu et donc par la maitrise de cette grammaire par les bilingues. Ainsi, la plus ou moins grande présence de TI s'expliquerait par la complexité du domaine grammatical concerné et les variations intra-individuelles quant à sa maitrise.

3.3.3.4 Input qualitatif : Stratégies discursives parentales

Dans ce sens, les stratégies discursives parentales sont des pratiques langagières qui peuvent s'observer de deux manières dans l'input parental. Sur le plan quantitatif, on peut étudier leur existence et leur fréquence, puis, sur le plan qualitatif, il est possible d'en dégager une typologie (Mishina, 1999).

La recherche suggère que les interactions langagières influent sur les processus d'apprentissage d'une langue mais aussi sur le développement cognitif de l'individu (De Angelis & Dewaele, 2011). Ces interactions langagières ont fait l'objet de recherches importantes en termes d'étayage (Bruner, 1983, 1985a, b) et d'impact sur le développement cognitif de l'enfant (Vygotski, 1978, 1997 ; Clot, 2005 ; Delahousse, 2017). Je présenterai dans un premier temps les différentes stratégies discursives employées par les parents s'ils désirent que leur enfant reste dans un contexte discursif monolingue ou non. Dans un second temps, je développerai plus particulièrement les notions d'étayage et de format ainsi que les stratégies visant à corriger l'enfant qui utilise des alternances codiques et des marques transcodiques dans son parler bilingue. Par *marque transcodique*, je reprends ici le terme neutralisant de Lüdi & Py (2013) qui le définit comme « […] tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété. » (2013 : 142).

3.3.3.5 Stratégies discursives parentales et socialisation langagière

Selon Lanza (2007), alors que les psycholinguistes se focalisent sur des mesures quantitatives de l'input parental, les sociolinguistes, quant à eux, tentent d'analyser les conversations parent-enfant dans le cadre de la socialisation langagière en adoptant une approche qualitative. Selon elle :

> « Les parents expriment leur idéologie de manière implicite dans leurs choix linguistiques en interaction et par conséquent socialisent leurs enfants dans cette idéologie - par

> exemple, la mesure dans laquelle le changement de code est acceptable en interaction. » (2007 : 61, ma traduction)[116]

On remarque ici la corrélation établie entre idéologie parentale et acceptation du parler bilingue chez l'enfant. C'est dans ses travaux des années 90 que Lanza (1992, 1997/2004) montre à travers des études qualitatives du discours de l'enfant et des interactions parent-enfant dans quelle mesure les parents créent un contexte monolingue ou bilingue pour interagir avec l'enfant. De cette manière, les parents soulignent s'ils choisissent de socialiser leur enfant vers la séparation des langues en promouvant un cadre interactionnel monolingue ou, au contraire, vers le parler bilingue en promouvant un cadre bilingue. Lanza développe cinq stratégies qu'elle place sur un continuum dont les deux extrêmes sont l'établissement d'un contexte monolingue ou bilingue :

Contexte Monolingue				Contexte Bilingue
Reprise dubitative	Questionnement explicite	Répétition de l'adulte	Continuité conversationnelle	Alternance codique

Tableau 8. Stratégies discursives parentales vis-à-vis des alternances codiques et marques transcodiques dans les énoncés enfantins (Lanza, 1997/2004 : 268).

En prenant l'exemple d'un enfant parlant un mélange de langue A et Alpha à un parent parlant la langue Alpha :

a. À travers la **reprise dubitative** (minimal grasp), le parent prétend qu'il ne comprend pas ce que dit l'enfant. Il demande ainsi une clarification minimale en langue Alpha en prétextant ne pas comprendre. Il force ainsi l'enfant à reformuler son énoncé en langue Alpha. Le parent joue le rôle d'une personne « monolingue ».
b. En utilisant le **questionnement explicite** (expressed guess strategy), le parent pose en langue Alpha une question fermée pour exprimer une soi-disant supposition sur ce que l'enfant dit en langue A. Celui-ci peut confirmer ou infirmer cette supposition. L'adulte se pose alors comme personne « bilingue » puisque qu'il a traduit ce que l'enfant lui a dit avant de faire une supposition dans la langue Alpha.

[116] « Parents express their ideology covertly in their language choice in interaction and hence socialize their children into this ideology – for example, the extent to which code-switching is acceptable in interaction. »

c. Avec **la répétition de l'adulte** (adult repetition), l'adulte répète en langue Alpha le contenu de l'énoncé enfantin ce qui ne nécessite pas une réponse de l'enfant. La demande d'interaction est alors minimisée. L'adulte se positionne davantage comme personne « bilingue ».
d. Avec la **stratégie de continuité conversationnelle** (move on strategy), le parent continue la conversation dans la langue Alpha ce qui indique la compréhension et l'acceptation du parler bilingue de l'enfant ainsi que son statut de personne bilingue.
e. À travers **l'alternance codique** (code switches), le parent alterne les langues au niveau intraphrastique.

Les stratégies a et b me semblent tout autant être des stratégies discursives parentales de correction puisque dans ces cas, les énoncés enfantins sont considérés comme faux car interrompant la communication. En effet, la reprise dubitative comme le questionnement explicite ont pour but de faire reformuler l'énoncé par l'enfant dans la langue Alpha, même si le but est plus explicitement annoncé et la reformulation provoquée avec la stratégie a que la stratégie b (Smith-Christmas, 2016). Ces deux stratégies avaient été développées auparavant par Ochs (1988) et, pour revenir sur la reprise dubitative, Döpke (1992) avançait déjà qu'elle était la seule à provoquer l'utilisation active de la langue minoritaire. Dans une moindre mesure, la stratégie c peut aussi être considérée comme une correction plus implicite car sans demande forte de reformulation.

Certaines recherches ont cependant remis en question les résultats de Lanza. En effet, Nicoladis & Genesee (1998) ne retrouvent pas de corrélation entre les stratégies discursives parentales et le degré d'alternance codique chez les enfants. Mishina (1999), quant à elle, confirme les résultats de Lanza mais réexamine la distance et le placement proposés entre les différentes stratégies sur le continuum monolingue bilingue.

3.3.3.6 Input, interaction et correction : l'étayage et le format chez Bruner

Évoluant dans un cadre socio-interactionniste se nourrissant des aspects historiques et culturels (Troadec & Martinot, 2003) tout en considérant l'importance des racines biologiques des capacités humaines, Bruner (1983, 1985a, 1985b, 1987) considère l'acquisition du langage chez l'enfant comme un processus dans lequel les adultes « arrangent artificiellement le monde pour que l'enfant puisse réussir culturellement en faisant ce qui

vient naturellement » (1985b : 45, ma traduction)[117]. En ce sens, « la culture fournit le cadre de l'interprétation du comportement » (*ibid.*, 1983 : 281) et permet une compréhension fine des rôles de l'action et de l'attention humaine dans l'acquisition du langage. Il théorise alors cet arrangement dans un cadre où s'articulent culture, socialisation langagière de l'enfant, interactions enfant-adulte et pragmatique discursive pour développer, entre autres, deux notions importantes pour ma recherche : l'*étayage* et le *format*.

Bruner (1983) avance que l'adulte intervient dans l'acquisition de savoir-faire sous forme d'interaction de tutelle. En tant que tuteur, à travers un processus d'*étayage*, il interagit et négocie avec l'enfant pour l'aider à résoudre des problèmes qui sinon auraient été insolubles. C'est en ciblant les stratégies discursives de l'adulte pour résoudre un problème langagier ou linguistique dans l'énoncé de l'enfant que je présente cette notion.

Dans l'étayage, le tuteur remplit plusieurs fonctions dont celle de réduire les degrés de liberté, ce qui permet de simplifier la tâche, de faciliter le feed-back et la correction. Ce support est « fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement » (*ibid.*,1983 : 288). L'adulte est alors considéré comme un stimulateur verbal et un rectificateur qui indique et qui rappelle pour mener à bien la tâche. Trois types d'interventions existent (*ibid.*, 1983) et font écho à mon sens, dans cette recherche, à des pratiques discursives de correction de la manière suivante :

- **L'aide directe** de l'adulte s'interprète comme son intervention sur l'énoncé de l'enfant. Cela correspond à la reformulation de l'énoncé par l'adulte à la place de l'enfant
- **La suggestion d'erreur** correspond à l'utilisation des pratiques discursives indiquant l'existence d'une erreur dans l'énoncé enfantin. C'est une requête de reformulation.
- **L'incitation à recommencer** implique l'utilisation de pratiques discursives soulignant à l'enfant la nécessité de reformuler son énoncé. C'est aussi une requête de reformulation, mais plus explicite.

[117] « […] artificially arrange the world so that the child can succeed culturally by doing what comes naturally, and with others similarly inclined. »

Alors que l'étayage précise la nature de l'interaction, son *format* d'interaction en précise les mécanismes par lesquels l'enfant acquiert le langage (Bruner, 1985b). Bruner (1985b) explique :

> « Le format est un microcosme régi par des règles dans lequel l'adulte et l'enfant réalisent des choses l'un sur l'autre et l'un avec l'autre. Dans son sens le plus général, c'est l'instrument de l'interaction humaine structurée. » (1985b : 39, ma traduction)[118]

Bruner souligne tout d'abord que l'empreinte de l'adulte sur l'input langagier est structurée par des règles interactionnelles culturelles et sociohistoriques et donc les conventions d'interaction qui en découlent sont aussi marquées socialement et culturellement. L'adulte standardise ainsi selon les contextes de communication certaines formes de l'attention conjointe ce qui se transforme en routines plus ou moins complexes, régulières et ritualisées. Ensuite, au sein de ce format interactionnel, l'input langagier présenté est sujet à un travail conjoint, une négociation pour être approprié par l'enfant. Bruner ajoute que l'adulte a certainement une théorie et des pratiques au moins implicites pour aider l'enfant à apprendre. Dans cette direction, les stratégies discursives de corrections des parents peuvent donc être considérées comme des formats verbalisés possibles de guidage et de régulation dans les interactions parent-enfant selon les représentations parentales.

Pour terminer, pour replacer ces notions dans le cadre de familles mixtes et d'enfants bilingues :

> « […] si l'accord entre les actions de l'enfant et la représentation que construit l'adulte sur ce comportement n'est pas possible, quelle qu'en soit la raison, le développement cognitif et social de l'enfant en souffrira. » (Bruner, 1983 : 290)

Ce positionnement fait clairement écho à la notion d'impact convictionnel parental (De Houwer, 2006 ; De Houwer, 2012b) que j'ai explicitée ci-dessus et appuie l'articulation nécessaire des facteurs sociaux, linguistiques et cognitifs chez l'être humain au cœur de mon cadre théorique. Par ailleurs, en dernière remarque, l'utilisation des notions de socio-interactionnisme, d'interactions verbales, de socialisation langagière révèlent un certain

[118] « The format is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to and with each other. In its most general sense, it is the instrument of patterned human interaction. »

nombre de positionnements théoriques qui soulignent mon intérêt pour ce qui se joue dans l'interaction sociale en elle-même et plus précisément dans l'échange, le dialogue. C'est le concept de *dialogisme* (Todorov & Bachtin, 1981) que j'entends développer plus tard dans le prochain chapitre théorique sur la notion de *méta* pour continuer à développer l'objet de ma recherche selon les données qualitatives que j'ai récoltées sous forme d'entretien et la méthodologie d'analyse du discours que j'utilise.

3.3.3.7 Fonction didactique des stratégies discursives parentales

Les différentes stratégies discursives de correction utilisées par les parents ont été étudiées pour la petite enfance sous les stratégies d'étayages et les formats d'interaction associés. Ils peuvent aussi être utilisés pour des enfants plus âgés. Ces stratégies sont d'ailleurs communes à celles utilisées par les enseignants. En effet, je rejoins Lüdi & Py (2013) lorsqu'ils soulignent le lien entre les représentations langagières et l'importance de la correction en soulignant que :

> « Dans une certaine mesure, la *fonction didactique* exercée par le maitre en milieu scolaire subsiste en milieu naturel en ce sens que tout apprenant dépend des réactions de ses interlocuteurs. » (2013 : 121)

De fait, le parent est un interlocuteur privilégié de l'enfant en dehors de l'école. Lorsqu'il utilise en milieu naturel cette fonction didactique, il apparait alors que ses pratiques langagières visant à corriger les énoncés de son enfant peuvent être communes aux pratiques pédagogiques d'un enseignant en interaction avec les apprenants dans une classe de langue. Ces stratégies discursives s'apparentent alors aux réactions du pédagogue lorsqu'il corrige une erreur entendue à l'oral, lorsqu'il donne un *feedback correctif* (FC, dorénavant) (Tomasello & Herron, 1989 ; Döpke, 1992 ; Crahay, 2007 ; Ellis, 2010 ; Kerkkamp, 2013 ; Ellis & Shintani, 2014).

Le terme *feedback* est issu de la cybernétique des années 40 et a été utilisé ensuite dans le cadre théorique de la communication sous différentes traductions telles que régulation, autorégulation ou encore rétroaction (Paquette, 1987). Ellis (2010) définit le FC dans un cadre théorique sociocognitif articulant les plans social, psycho-cognitif et linguistique par « une réponse à l'énoncé de l'apprenant qui contient une erreur » (2010 : 151,

ma traduction)[119]. Lorsque l'adulte perçoit une erreur commise dans l'énoncé d'un enfant, il peut utiliser un FC plus ou moins explicite sur la nature de l'erreur et la forme correcte à employer (Ellis *et al.*, 2006). Ce FC entraine ensuite une possible correction par l'enfant de son énoncé oral. Plusieurs remarques sont à développer. Tout d'abord, la définition que je propose ici possède de par sa nature une dimension cognitive et une dimension socio-interactionniste. Ensuite, le FC et la notion d'étayage développée ci-dessus se rejoignent et recouvrent un but commun qui s'explique par la notion de zone proximale de développement. Enfin, cette définition questionne la nature implicite-explicite du FC selon son contenu et ses conditions sociales d'utilisation.

3.3.3.7.1 Dimension sociocognitive du FC

Il est nécessaire ici de prendre en compte le contexte social dans lequel a lieu l'interaction adulte-enfant et par lequel se réalise le processus psycholinguistique de correction chez l'enfant. Les théories cognitives interactionnistes et les théories socioculturelles partagent l'idée que l'acquisition/apprentissage du langage est incarnée dans l'interaction. Ellis & Shintani (2014) expriment leur désaccord sur le rôle du FC. En effet, pour les théories cognitives interactionnistes, le FC « […] amorce le processus mental responsable de l'acquisition […] » (2014 : 262, ma traduction)[120] et l'information est traitée internement pour être acquise, alors que pour les théories socioculturelles, le FC médiatise l'apprentissage en donnant l'opportunité à l'apprenant de produire de nouvelles formes linguistiques dans une activité conjointe et collaborative. Or ces deux positionnements ne sont pas antinomiques, mais peuvent être considérés comme les deux éléments qui rendent possible, dans l'interaction, la construction d'une zone proximale de développement (ZPD, dorénavant) (Vygotski, 1978 ; Bruner & Hickmann, 1983 ; Vygotski, 1997).

La ZPD est :

> « […] la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes

[119] « […] responses to learner utterances containing an error. »
[120] « […] triggering the mental processes responsible for acquisition. »

> lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » (Vygotski, 1978 : 86, traduction dans l'ouvrage de Bruner (1983) en français)[121]

Dans ma problématique, La ZPD se construit selon que le parent interagit avec l'enfant pour l'aider à corriger un énoncé qu'il n'était pas capable de produire sans alternance codique ou marque translinguistique. Le FC est donc un processus cognitif conjoint qui a lieu et qui se construit dans l'interaction[122] (Ellis, 2010), ce qui rejoint la notion d'étayage (Bruner, 1983) et corrobore les propos de Delahousse (2017) qui avance que dans la théorie de Bruner, l'interaction donne forme à la cognition. Ce positionnement englobe aussi les propos de King *et al.* (2008) dans le cadre des PLF et l'impact de celles-ci sur la cognition de l'enfant. Dans un cadre théorique sociocognitif, la notion de ZPD permet de considérer le FC **à la fois** comme **le déclencheur** d'un processus cognitif responsable de l'acquisition des formes linguistiques concernées par la correction et **le médiateur** de ce processus cognitif conjoint au travers des stratégies discursives parentales de correction utilisées.

3.3.3.7.2 Typologie des feedbacks correctifs

Lyster & Ranta (1997) proposent une typologie comportant six FC oraux utilisés par les enseignants que je transpose ici aux adultes corrigeant l'énoncé oral d'un enfant selon le principe didactique (Lüdi & Py, 2013) introduit ci-dessus:

a. **La demande de clarification** (clarification request) : l'adulte indique à l'enfant qu'il n'a pas compris son énoncé et utilise des formes telles que « pardon ? », « je ne comprends pas », qui ont pour fonction d'amener l'enfant à reformuler son énoncé correctement et donc à le redire.
b. **La répétition** (repetition) : l'adulte répète l'énoncé de l'enfant en mettant en exergue l'erreur commise par une emphase spécifique (modulation de la voix, ton interrogatif…)
c. **La reformulation** (recast) : l'adulte répète et corrige de manière implicite l'énoncé de l'enfant en remplaçant l'erreur par la forme correcte. Il n'indique pas explicitement l'erreur.

[121] « It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. »
[122] Ellis (2010) utilise le terme *co-cognizing* en anglais.

d. **La correction explicite** (explicit correction) : l'adulte signale explicitement l'erreur et il donne la réponse correcte à l'enfant.
e. **L'élicitation** (elicitation) : L'adulte fait réagir l'enfant sur l'erreur dans son énoncé en précisant l'erreur par des phrases du type interrogative du type « Comment dit-on … en français ? » ou déclarative du type « Le verbe X n'existe pas en français » et ainsi amener l'enfant à la forme correcte pour une reformulation. Volonté d'une prise de conscience explicite.
f. **Le commentaire métalinguistique** (metalinguistic clue) : l'adulte utilise le processus d'élicitation pour aider l'enfant à reformuler en corrigeant mais cette fois, son discours contient explicitement un commentaire grammatical du type « Le genre de ce mot n'est pas correct » ou « Ce verbe n'est pas conjugué au bon temps » …

Quelques remarques pour conclure. Tout d'abord, on observe des points communs entre cette typologie, les stratégies parentales discursives présentées par Lanza (1997/2004) et les étayages de Bruner (1983) concernant la forme du FC et les pratiques discursives mises en jeu. Par ailleurs, pour améliorer les énoncés des apprenants, les FC explicites semblent plus efficaces que les FC implicites (Ellis *et al.*, 2006). Enfin, si l'erreur est due à un TI, plus la correction est immédiate, moins le TI réapparait (Tomasello & Herron, 1989).

4 Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai continué à développer ma problématique en ciblant concrètement les notions à exposer pour théoriser et construire mes objets de recherche. Dans le cadre théorique sociocognitif du contact des langues, en me limitant à la recherche concernant la population de bilingues dans le cadre développemental de l'ABL, j'ai étayé les notions d'interaction et d'activation des systèmes linguistiques grammaticaux en situation de compréhension du langage écrit puis celle de transfert interlinguistique. Pour ce faire, j'ai continué à présenter l'état des recherches en psycholinguistique cognitive et sociolinguistique interactionniste : leur opposition et leur possible réunion.

L'organisation et la dynamique des systèmes grammaticaux a fait l'objet de deux hypothèses principales : le système unique et les systèmes différenciés. La seconde hypothèse se divise elle-même en deux sous-hypothèses selon le degré de séparation des systèmes : développement interdépendant ou développement autonome. Même si la seconde

hypothèse principale a été privilégiée dans les études psycholinguistiques depuis la fin des années 80 (Genesee, 1989 ; Meisel, 2001), certains sociolinguistes dans le champ du translanguaging (García & Wei, 2014, 2018 ; Otheguy *et al.*, 2018), une théorie issue de la sociolinguistique et s'intéressant notamment à la didactique du plurilinguisme, plaident pour l'existence d'un système unique en s'affranchissant du construit socioculturel et politique de la relation *langue-(État/nation)* n'ayant pas, selon eux, de réalité psycholinguistique ou cognitive. En définitive, je me suis positionné en faveur de l'hypothèse d'interdépendance des systèmes en avançant que le bilinguisme n'est pas uniquement social ou politique, il est aussi psychologique (Macswan, 2017). Cette hypothèse me permet de relier le social, le linguistique et les processus psycholinguistiques en interrogeant, d'une part, l'existence des interactions entre les systèmes syntaxiques chez l'enfant bilingue, et d'autre part l'impact des pratiques langagières familiales sur celles-ci.

Présentant les phénomènes d'activation et d'inhibition des langues concernant la syntaxe en lecture de phrases chez les bilingues précoces, deux hypothèses s'opposent. La première postule que l'accès à l'information est sélectif à la langue, dans ce cas une seule langue est activée (Gerard *et al.*, 1989, par exemple). La seconde en revanche, postule que l'accès n'est pas sélectif à la langue en présence, dans ce cas les langues sont coactivées et entrent en compétition. Une majorité des études semble converger vers la seconde hypothèse (Kroll *et al.*, 2012). Elle est établie dans la recherche étudiant l'input écrit et l'ordre des mots (Thierry & Sanoudaki, 2012 ; Sanoudaki & Thierry, 2015). La coactivation/compétition des langues génère à la fois des interactions entre elle et donc la présence d'influences interlinguistiques, mais aussi la mise en place de processus de contrôle et d'inhibition, ce dernier désactivant l'une d'une des deux langues.

Je continue en exposant les TI syntaxiques dans le cadre d'une ABL. L'existence de TI est inévitable lorsque l'on a plusieurs langues à sa disposition et ce phénomène fait partie de la réalité bilingue (Ortega, 2019). Après une mise au point terminologique dans une présentation historique de l'étude du phénomène, je présente l'état de la recherche issue de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Pour la première, je cible les protocoles de lecture silencieuse et/ou l'utilisation de jugement de grammaticalité. Pour la seconde, je présente les facteurs externes influençant les TI liés à l'input langagier parental en ciblant les représentations et les attitudes des parents sur le bilinguisme de leur enfant et son parler

bilingue. J'étaye plus particulièrement l'impact de leurs représentations sur leurs pratiques langagières et leurs stratégies discursives parentales face au parler bilingue enfantin dans un cadre socio-interactionniste.

En psycholinguistique, les partisans de l'hypothèse des systèmes différenciés en interaction proposent trois grandes voies pour prédire la présence de TI. La première utilise un cadre génératiste et la proximité linguistique pour expliquer leur apparition selon deux conditions : le phénomène grammatical ambigu apparait à l'interface syntaxe-pragmatique et il doit y avoir superposition des structures grammaticales en surface entre les deux langues (Hulk & Müller, 2000 ; Müller & Hulk, 2001). La deuxième adopte le cadre du modèle de compétition et explique que des TI ont lieu à travers la compétition d'indices entre les deux langues pour résoudre ces ambigüités et selon la manière dont les structures linguistiques sont stockées et récupérées (Döpke, 2000a, b, c). La troisième avance que la dominance des langues est le facteur prédictif privilégié (Yip & Matthews, 2000, 2007). Un langue devenue dominante par asynchronie développementale influence la langue dite faible. Même si les trois positionnements utilisent primordialement les disciplines linguistique et psycholinguistique pour rendre compte des TI, j'adopte la position de Döpke puisqu'elle permet d'intégrer la dimension dynamique des TI, l'interrelation des langues ainsi que les capacités cognitives de l'enfant bilingue et s'adapte à la définition holistique et fonctionnaliste du bilinguisme de Grosjean (2001, 2008, 2015). De plus, elle est ouverte à l'intégration des facteurs externes issus de l'input linguistique.

Plus particulièrement sur les TI syntaxiques, à l'écrit, leur présence est observée et discutée pour le cas particulier de l'ordre des mots (Argyri & Sorace, 2007 ; Foursha-Stevenson & Nicoladis, 2011) et influencent les jugements de grammaticalité (Zobl, 1992 ; Jarvis & Pavlenko, 2008 ; Thierry & Sanoudaki, 2012). De plus, ces TI peuvent être conscientisés et cette conscience interlinguistique est perçue comme constituante de la conscience métalinguistique des plurilingues (Angelovska & Hahn, 2014) ou tout du moins en interaction avec elle (Jessner, 2006). C'est à travers l'utilisation de commentaires métalinguistiques que s'observe chez les individus bi/plurilingues le degré de conscientisation des TI (*ibid.*, 2006).

En sociolinguistique, la fonction interprétative (Lüdi & Py, 2013) décrit l'existence et la nature même des TI en associant des facteurs internes psychologiques mais aussi culturels et

sociaux ancrés dans l'activité sociale humaine. Un TI est alors le produit de l'action d'une langue sur l'autre dans le cadre d'une médiatisation sociale. Décidant d'étudier plus particulièrement la médiation sociale parentale dans ma problématique, il s'avère que l'impact de leur conviction sur le bilinguisme de leur enfant et son parler bilingue influencent l'input langagier qui lui est donné de manière qualitative et quantitative. Cet input œuvre au développement linguistique et cognitif de l'enfant (King *et al.*, 2008 ; De Houwer, 2009) et est souvent cité comme un facteur influençant la présence de TI (Unsworth, 2016). Sur le plan quantitatif, deux hypothèses tentent d'expliquer leur existence. Alors que la première avance que l'input parental contenant des alternances codiques serait un facteur explicatif plus important que des facteurs linguistiques internes comme la typologie linguistique des deux langues (Paradis & Navarro, 2003), la seconde discrédite l'input langagier et privilégie la piste de la complexité du domaine grammatical concerné et les variations intra-individuelles parmi les bilingues quant à sa maitrise (Hauser-Grüdl *et al.*, 2010). Sur le plan qualitatif, dans les recherches en socialisation langagière, la nature des stratégies discursives parentales dans les interactions parent-enfant est corrélée avec l'acceptation du parler bilingue de ce dernier et influencent l'établissement d'un contexte monolingue ou bilingue variable (Lanza, 1997/2004). Dans ma problématique, ce sont les pratiques langagières de correction que je cible. Elles peuvent être considérées comme des étayages et des formats verbalisés possibles de guidage et de régulation dans les interactions parent-enfant selon les représentations parentales (Bruner, 1983). Les parents en milieu naturel peuvent utiliser des pratiques de corrections remplissant une fonction didactique (Lüdi & Py, 2013) analogues aux pratiques du pédagogue en classe de langue. Appelées *feedback correctif* (FC), ces stratégies sont un processus cognitif conjoint entre le parent et l'enfant qui a lieu et qui se construit dans l'interaction (Ellis *et al.*, 2006 ; Ellis, 2010). Pour resituer ces pratiques langagières dans un cadre sociocognitif, c'est selon une ZPD (Vygotski, 1978 ; Bruner & Hickmann, 1983 ; Vygotski, 1997) lors de l'étayage parent-enfant que le FC est à la fois considéré comme le déclencheur d'un processus cognitif responsable de l'acquisition des formes linguistiques concernées par la correction, d'une part, et d'autre part, le médiateur de ce processus cognitif conjoint au travers des stratégies discursives parentales de correction. Les FC prennent des formes plus ou moins explicites (Lyster & Ranta, 1997) et ainsi objectivent le langage. Ils influencent aussi la présence de TI (Tomasello & Herron, 1989).

Il me reste maintenant à revenir sur et à développer la dernière notion centrale de ma problématique : la réflexion de l'enfant sur le langage. En effet, il est certes possible de rendre compte de la conscience interlinguistique d'un individu par l'observation de ses commentaires métalinguistiques, mais ce n'est pas sans l'utilisation de compétences métalinguistiques en termes de pratiques et de stratégies qui s'incarnent à la fois à travers des processus psycholinguistiques et cognitifs internes mais aussi dans un discours métalinguistique en interaction sociale. Dans le chapitre suivant, c'est donc la dimension *méta* que je vais exposer ainsi que sa relation avec les TI.

Chapitre 4. *Épi/Méta* : terminologie, processus et verbalisation

> « […] il semble exister un continuum développemental basé sur le caractère explicite de la prise de conscience, le point extrême étant le jugement métalinguistique explicitement verbalisé. » (Galambos & Goldin-Meadow, 1990 : 5, ma traduction)[123]

1 Introduction

L'étude de la réflexion du langage chez l'enfant a donné lieu ces 40 dernières années à une littérature riche et diverse selon les disciplines considérées (Hakes, 1980 ; Van Kleeck, 1982 ; Tunmer *et al.*, 1984 ; Gombert, 1990 ; Bialystok, 1991 ; Jessner, 2006 ; Mertz & Yovel, 2009 ; Łyda & Szcześniak, 2013 ; Pinto & El Euch, 2015 ; Babel, 2016 ; Cenoz *et al.*, 2017, entre autres). La recherche a théorisé cette réflexion en utilisant une terminologie experte fondée autour de deux préfixes : *épi* et *méta*. Cette terminologie est principalement issue de la linguistique (Pinto & El Euch, 2015) même si elle a été ensuite utilisée dans plusieurs champs théoriques se les réappropriant et ainsi les redéfinissant. Les termes fondés sur ces deux

[123] « […] there appears to be a developmental continuum based on the explicitness of awareness, the endpoint being overt verbalized metalinguistic judgments. »

préfixes constituent un ensemble, ce que j'appellerai l'ensemble *épi/méta,* dans lequel la définition de ces termes et la nature de leurs liens doivent aussi être clarifiées.

Il ne s'agit pas ici de présenter en détail les champs théoriques choisis que sont la linguistique de l'énonciation, la psycholinguistique cognitive développementale de la métacognition, la théorie dialogique et l'école sociolinguistique de la praxématique, ni d'en faire bien évidement un résumé. Mon but est d'aller au-delà de la dichotomie entre facteurs externes et facteurs internes qui semblerait expliquer les différences de positions épistémologiques de ces champs disciplinaires. Pour ce faire, je propose de cadrer ma présentation de l'*épi/méta* selon deux axes dans les champs disciplinaires cités ci-dessus : processus d'une part, et verbalisation, formulation par le langage, d'autre part. Tout en clarifiant au long du chapitre la terminologie employée et fondée sur ces deux préfixes, je cadrerai mon propos sur la prise en considération des verbalisations de l'individu sur les langues ou le langage dans sa réflexion envisagée comme un processus à définir selon ces mêmes disciplines. Je reprends aussi les éléments de définition qui cadrent leur positionnement sur l'*épi/méta*, tout d'abord en expliquant les distinctions construites entre les préfixes au sein des disciplines et entre elles, et ensuite, en mettant en exergue, sans ignorer leurs désaccords, un degré d'interdisciplinarité dans une approche sociocognitive. Je ferai l'état de la recherche concernant l'étude de l'*épi/méta* chez les enfants, plus particulièrement chez les bilingues, et, si possible, en situation de compréhension écrite et à travers l'utilisation de jugements de grammaticalité pour étudier la syntaxe.

Pour revenir sur la terminologie, les substantifs *habileté(s)*, *capacité(s)* et *compétence(s)* reviennent très régulièrement dans la littérature, l'un se substituant à l'autre, mais dont il faut éclairer les relations. Pour certains chercheurs, (Coste *et al.*, 1997/2009 ; Cuq, 2003 ; Moore, 2006), le terme *compétence* regroupe à la fois des capacités cognitives et comportementales. Simard *et al.* (2016) précisent que :

> « l'*habileté* est une notion comportementale faisant référence à la capacité d'un individu d'accéder à des connaissances et de les utiliser de manière appropriée pour accomplir une tâche. »[124] (2016 : 3, ma traduction)

[124] « *ability* is a behavioral notion referring to the capacity of an individual to access knowledge and use it appropriately to accomplish a task. »

En réunissant ces deux idées, l'*habileté*, est donc l'expression comportementale de compétences qui elles-mêmes regroupent un ensemble de capacités, c'est-à-dire d'aptitudes à faire quelque chose. Elles sont ici représentées par l'utilisation de connaissances déclaratives comme procédurales. Pinto & El Euch (2015) ajoutent une nuance terminologique supplémentaire en distinguant « habileté » ou « compétence » qui réfèrent aux conduites métalinguistiques sur le plan linguistique et « conscience » ou « réflexion » qui définit une distanciation cognitive par rapport à la langue devenue objet de la pensée. L'objet de ce chapitre sera aussi de prendre position sur comment et sous quelle forme observer ces capacités dans les champs disciplinaires en cadrant toujours en termes de processus et de verbalisation.

2 L'*épi/méta* en linguistique

2.1 Précisions terminologiques

Les convergences et divergences existant à propos de la réflexion humaine sur le langage, avant d'être dues aux constructions de l'objet de recherche dans les disciplines linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques, se reflètent dans l'utilisation d'une terminologie basée sur les préfixes *épi* et *méta* qui ne recouvrent pas les mêmes centres d'intérêt. On rencontre tout d'abord le terme *métalinguistique*, dans sa forme substantivée et adjectivale ainsi que l'adjectif *épilinguistique*, puis les termes *métalangue, métalangage* et *métalangagier*. Une opacité terminologique règne dans la littérature et montre une ambigüité référentielle qui ne peut s'expliquer uniquement par un simple découpage d'apparence disciplinaire (Gombert, 1996) mais aussi par des positionnements théoriques au sein de ces disciplines.

La réflexion humaine sur le langage et les langues n'a pas attendu le XXème siècle. On peut le constater à travers la production continuelle de grammaires socialement normées et de dictionnaires depuis l'antiquité (Rey-Debove, 1997). Cependant, l'idée d'objectivation du langage et des langues est apparue dans la première moitié du XXème siècle, vers les années 30. Ancré dans le positivisme logique, le cercle de Vienne développe une réflexion se voulant commune aux langages formalisées logico-mathématiques et aux langues naturelles (Carnap, 1967 ; Tarski, 1972). Or, un premier problème de l'ordre de la traduction apparait. En effet, *język,* en polonais, signifie à la fois langue et langage, tout comme *language* en anglais

d'ailleurs ; il vient alors que le terme *metajęzyk* employé par Tarski (1972) peut aussi bien correspondre à *métalangage* qu'à *métalangue*. C'est ainsi que Rey-Debove (1997) cite le terme polonais pour se référer au *métalangage* , tout comme dans la traduction de l'ouvrage de Jakobson (1963) avant elle, alors que Pinto & El Euch (2015) le traduisent par *métalangue*.

2.2 Dans la linguistique énonciative

En cohérence avec le cadre théorique socio-interactionniste et sociocognitif que j'ai développé, c'est dans la linguistique de l'énonciation (Culioli, 1968 ; Benvéniste, 1974 ; Culioli, 1990 ; de Vogué, 1992 ; Culioli, 1995, 1999) que je désire continuer de construire l'objet de cette recherche.

2.2.1 Chez Benvéniste

Benvéniste (1974) définit l'énonciation comme :

> « […] cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation […]. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation. » (1974 : 80)

Il ajoute :

> « En tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'appropriation. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre. […]. L'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. » (1974 : 82)

L'énonciation est donc un processus d'appropriation qui associe intimement le locuteur avec la langue. Ce processus engendre la production d'un discours et postule la présence d'un allocutaire ce qui implique de considérer la parole interagissant avec la langue dans un cadre socio-interactionniste, remettant en cause le point de vue saussurien. Et c'est donc à travers ce cadre que Benvéniste explique une certaine conscientisation de la langue par distanciation :

> « […] la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations. La faculté métalinguistique, à laquelle les logiciens ont été plus attentifs que les linguistes, est la preuve de la situation transcendante de l'esprit vis-à-vis de la langue » (1974 : 228/229).

Pour revenir sur les considérations terminologiques, Benvéniste (1974) utilise *métalinguistique* en tant qu'adjectif. Le mot métalangage n'est pas employé dans ses travaux. La linguistique de l'énonciation envisage donc la faculté métalinguistique comme une faculté humaine reposant sur un ensemble d'activités mentales, ce qui consiste à utiliser la langue comme outil de raisonnement et d'observation pour « contempler » cette langue. Mais cette faculté s'observe à travers le discours et la parole qui assure la mise en mot. Le discours est donc ici le produit linguistique permettant au linguiste d'observer la faculté métalinguistique.

Par ailleurs, Benvéniste (1966) utilise le substantif *métalangue* pour décrire la langue experte du linguiste dont la fonction est de décrire et formaliser la langue, une définition partagée par Huot & Schmidt (1996). Le cadre énonciatif l'amène à considérer l'étude du langage comme recouvrant « […] à la fois la vie mentale et la vie sociale » (*ibid.*, 1966 : 17), ce qui fait directement écho à la sociocognition. Pour Gombert (1996), chez Benvéniste, l'adjectif *métalinguistique* renvoie alors à la fois à la métalangue et aux activités cognitives sur le langage, ce qui rejoint partiellement la position des psycholinguistes.

2.2.2 Chez Culioli

Pour Culioli (1990), une des problématiques de la linguistique est de trouver les outils adéquats pour décrire « l'activité langagière saisie à travers les langues» (1999 : 17). Il redéfinit sans cesse dans ses travaux la distinction fondamentale entre *langagier* qui renvoie à l'activité de *langage* du sujet – langage étant considéré comme une « activité signifiante de représentation » (1999 : 95) de l'individu, dans ses dimensions énonciative et symbolique. Elles sont accessibles à travers l'agencement de marqueurs témoignant de la trace d'opérations[125] *linguistiques* et *métalinguistiques*. Les *linguistiques* renvoient « aux opérations complexes dont les traces sont les configurations textuelles » (1999 : 95) – il s'agit là de l'étude du système des langues, et les *métalinguistiques* renvoient ainsi au travail du linguiste à propos des phénomènes à la fois langagiers et linguistiques. On remarque donc tout d'abord que l'adjectif *métalangagier* est contenu dans *métalinguistique*. Ensuite, tout comme

[125] Dans la théorie des opérations énonciatives de Culioli (1990, 1999), l'activité langagière est le résultat d'opérations que le linguiste reconstruit en analysant l'agencement de marqueurs utilisés dans les textes et les énoncés. Cette reconstruction s'effectue à travers trois niveaux de représentations : langage, langue et métalinguistique. Le deuxième niveau permet d'observer l'agencement des marqueurs et le troisième niveau cherche à représenter les opérations du niveau 1, auquel le linguiste n'a pas d'accès direct, en utilisant les marqueurs du niveau deux. En somme, les représentations métalinguistiques illustrent la relation entre langage et langue.

Benvéniste, Culioli associe *métalinguistique* en tant qu'adjectif au terme *métalangue* pour définir l'ensemble d'une terminologie rigoureuse employée par les linguistes pour décrire, nommer et définir les propriétés formelles des langues naturelles et du langage.

Or Culioli (1990) utilise aussi le substantif *métalinguistique*, en le différenciant du terme *métalangue* pour définir l'usage quotidien du langage par l'individu – le langage U – pour signifier une prise de distance de ce langage par rapport à lui-même :

> « Y a-t-il plusieurs sortes de métalinguistique ? Je serais tenté de répondre "oui", entre la glose (jugement d'équivalence), les reprises, les ré-analyses ("quand je pose la question 'Est-ce que tu viendras ?', ça veut dire que je veux savoir si tu viendras ou non"), les jugements d'acceptabilité, les représentations à base métaphorique (par exemple dans les phénomènes portant sur la temporalité), les représentations de l'ordre du topologique, etc., il va (…) y avoir du métalinguistique et non une métalangue. » (1990 : 41)

Je ferai plusieurs commentaires à propos de cette citation. Tout d'abord, cette idée avait déjà été initiée dans le domaine de la linguistique structurale par Jakobson (1963) qui, sous le terme de *fonction métalinguistique,* une des six fonctions de base de la communication verbale, définit l'utilisation du langage quotidien pour parler du langage dans une conversation. Ce *métalangage* alors utilisé est donc associé à un aspect conversationnel et « un comportement verbal » (1963 : 54) ou encore un « discours centré sur le code » (1963 : 218). Le terme *métalangage* est donc associé à la communication verbale et, a fortiori, aux pratiques et usages langagiers quotidiens, on y retrouve donc une prise en compte du caractère énonciatif. Ensuite, on remarque à nouveau que Culioli utilise le substantif *métalinguistique* comme un terme incluant le métalangagier, en citant les gloses, les reprises, les jugements d'acceptabilité qui sont des exemples d'usages et pratiques métalangagières. Enfin, une contradiction. En effet, ces mêmes gloses sont ultérieurement appelées « gloses épilinguistiques » (1999 : 74) dans l'œuvre de Culioli (1999). Elles constituent alors « une métalangue non totalement contrôlable » (1999 : 74). Il semble ici faire référence au *métalangage* ordinaire dans la pratique langagière du sujet énonciateur non-linguiste.

Comme Culioli, Trévise (1996) utilise le substantif *métalinguistique*, mais elle le définit dans un sens plus large comme « tout phénomène de "distanciation" par rapport au dire » (1996 : 7) et inclut nécessairement plus que la verbalisation. Ce terme s'emploie pour illustrer « les traces observables de la réflexivité constitutive des activités langagières » (1996 : 3) chez

les locuteurs en interaction sur leurs propres dires ou ceux de l'autre[126]. Elle souligne l'aspect hétérogène du substantif puisqu'il englobe les traces verbales mais aussi les gestes, les sourires et les mimiques. Ce *métalinguistique* est issu et caractérisé par des traces, des marqueurs de l'activité langagière dans lesquels émanent des représentations plus ou moins conscientisées.

2.2.2.1 Évocation du métalangage : La langue U

Culioli fait peu référence au *métalangage* mais le définit brièvement en se plaçant du point de vue du sujet énonciateur-locuteur comme « un langage extérieur à la langue-objet » (1990 : 41), cette dernière référant au monde. Il mentionne la langue U comme étant « la langue d'usage » (1990 : 22) ce qui fait écho au métalangage naturel, objet des travaux de Rey-Debove (1997) et Authier-Revuz (1995a, b), et que je présenterai ultérieurement dans ce chapitre.

2.2.2.2 L'adjectif épilinguistique

Introduit par Culioli (1990)[127], cet adjectif est utilisé dans deux cas de figure : tout d'abord pour décrire l'activité langagière spontanée et ensuite pour qualifier une forme de verbalisation. Parler suppose une « perpétuelle activité épilinguistique » (Culioli, 1999 : 19), métalinguistique mais non consciente, en utilisant le langage à travers un système linguistique qui permet la mise en mot, la verbalisation du discours[128]. Selon Culioli, cette activité épilinguistique peut être exprimée par un système de représentations métalinguistiques. Le terme *épilinguistique* est ici associé aux niveaux de réflexion et conscientisation d'activités sur le langage/les langues :

> « De façon plus générale tout individu a une activité métalinguistique non-consciente (activité épilinguistique) qui s'entremêle avec une activité métalinguistique explicite (ce qui ne veut pas forcément dire « consciente ») chaque fois qu'il réfléchit sur son expérience d'une (ou plusieurs) langue(s). » (1999 : 162)

[126] On retrouve cette idée chez Rey-Debove (1983), dans le langage parlé, sur le plan dialogique, sous le terme *signe paralinguistique*.

[127] Le terme est utilisé tout au long des travaux de Culioli, plus exactement dès 1968, dans un article des *Cahiers pour l'analyse* jusqu'en 1987 dans un débat au Centre de Meudon-Bellevue, CNRS.

[128] Je mettrai cet aspect de la définition en relation avec la notion de *temps linguistique* développé par les praxématiciens plus loin dans ce chapitre.

Ensuite, le terme épilinguistique est associé à une forme de verbalisation qui est moins abordée dans l'œuvre du linguiste. Culioli définit l'activité épilinguistique en discours en utilisant le terme d' « intuition épilinguistique » (1990 : 141) qui montre l'activité de l'énonciateur-locuteur prenant de la distance sur ce qu'il dit sans formalisme. Cependant, Canut (1998) propose une analyse différente de la théorie de Culioli en postulant que l'activité épilinguistique ne se manifeste pas dans une mise en mots mais « qu'elle laisse plutôt des traces dans l'activité langagière » (Canut, 1998 : 72).

Les travaux de Culioli auront un impact sur la psycholinguistique cognitive et développementale (Gombert, 1996) lorsqu'elle inclura les niveaux de contrôle cognitif dans sa réflexion sur le développement métalinguistique à travers le couple épilinguistique/métalinguistique.

2.3 Linguistique, métalangage et autonyme

Un certain nombre de linguistes sur les travaux desquels je fonde ici mon propos continuent ce travail de réflexion sur le *méta* dans un cadre énonciatif. D'une part, Rey-Debove (1997) étudie les formes linguistiques, traces du *méta*, mises en discours. D'autre part, Authier-Revuz (1995a, b) étudie plus particulièrement les formes linguistiques responsables de l'autoreprésentation de l'énonciation, quand l'énonciateur n'est plus *un* parce qu'il renvoie à son propre dire ou au dire des autres dans son acte d'énonciation. Dans cette partie, je ne m'intéresserai qu'aux aspects linguistique et discursif des travaux de Rey-Debove (1979, 1983, 1985, 1997, 2001) et n'exposerai pas la dimension logico-sémiotique.

2.3.1 Métalangage et mise en discours

Rey-Debove (1997) définit le *métalangage* comme la fonction d'une langue naturelle. Le préfixe *méta* veut dire qu'il « signifie le langage » (Rey-Debove, 1997 : 339) Il regroupe la *métalangue* et le *métadiscours* qui est la mise en œuvre de cette métalangue en discours. Dans ce cadre, une compétence *métalinguistique* définit « une compétence pour le métalangage » (*ibid.*, 1997 : 21). Le métalangage est donc le sous-système d'une langue, rassemblant les *signes métalinguistiques* qui sont tout signe dont le signifié renvoie à « la notion de langage à quelque titre que ce soit » (*ibid.*, 1997 : 30). Ce métalangage est essentiellement constitué d'un métalexique comprenant les *mots métalinguistiques* et les *noms autonymes*. Les mots métalinguistiques regroupent les éléments d'une terminologie

scientifique, la métalangue, mais aussi des « termes de parole (et d'écriture) » (Rey-Debove, 1997 : 2). Elle précise d'ailleurs que les verbes de parole figurent en première position parmi les mots métalinguistiques du langage parlé (*Ibid.*, 1983). Les autonymes sont des noms ou « des séquences langagières déterminées, qui sont forgés en discours au fur et à mesure des besoins » (Rey-Debove, 1997 : 345). C'est le fondement du métalangage, ils peuvent concerner n'importe quel type de séquence langagière (syllabe, morphème, syntagme, phrase etc.). L'auteure résume l'autonymie par « prenez un signe, parlez-en, et vous aurez un autonyme » (1997 : 144).

Pour Rey-Debove, à l'oral, un individu utilise aussi le métalangage lorsqu'il est le sujet explicite de l'énonciation à travers « […] la manifestation d'une première personne qui annonce sa propre activité langagière » (Rey-Debove, 1997 : 329)[129]. Elle oppose métalangage naturel et métalangage formalisé. Le premier utilise le langage ordinaire, c'est « un type de discours qui se manifeste dans les situations les plus familières » (Rey-Debove, 1997 : 4)

> « Le mot métalinguistique est un mot qui est destiné à parler du langage (ex. adjectif), ou un mot polysémique qui, dans un de ses sens, parle du langage (ex. articuler) ; tout mot neutre peut acquérir, par le contexte, une valeur métalinguistique (ex. long dans un long discours) mais ce n'est qu'un effet de sens en contexte, non un sens en particulier. » (Rey-Debove, 1997 : 29)

Or, Rey-Debove (1997) précise que la littérature lui substitue souvent l'adjectif *métalinguistique*, ce qu'elle fait elle-même dans son étude du métalangage. On retrouve par ailleurs l'association *métalangage* et langage parlé dans ses travaux (Rey-Debove, 1983), mais la mise en relation des différents termes qui nous préoccupent dans ce chapitre diverge de ce que j'ai présenté jusqu'à maintenant. Selon Rey-Debove (1997), l'adjectif métalinguistique réfère à la fonction métalinguistique du langage quand celui-ci est employé pour parler de lui-même, lorsque les individus commentent le dire :

> « Tout usager d'une langue trouve dans cette langue de quoi établir une distance entre son discours et lui-même comme sujet de l'énonciation, et entre son discours et le monde comme objet de l'énonciation. » (Rey-Debove, 1997 : 1)

[129] Ces propos ont en fait été écrits antérieurement dans Rey-Debove (1983) mais ont été retranscrits sans son ouvrage réédité en 1997.

> « Quant au terme métalinguistique, on constate qu'il pose un problème morpho-sémantique. L'adjectif-correspondant à *métalangage* est *métalangagier*, puisque métalinguistique adj., à lui seul, a déjà le sens de "qui sert à étudier le langage" alors que langagier signifie "qui est de la nature du langage". L'étude du langage est donc métalangagière ou linguistique ; et ce serait l'étude du métalangage qui serait dite métalinguistique […]. Cependant, il n'est pas souhaitable d'aller contre l'usage déjà répandu de ce mot, et on gardera métalinguistique pour signifier "métalangagier". » (Rey-Debove, 1997 : 21)

Le métalangage naturel, familier ou scientifique, utilisé par un individu, sujet de l'énonciation, est le langage employé pour parler de lui-même. C'est un métalangage interne, car partie intégrante du langage (Authier-Revuz, 1995a). Il est donc l'ensemble des ressources langagières et linguistiques développées ci-dessus, pour parler de, commenter, réfléchir de manière explicite sur le langage et les langues naturelles. Le métalangage ainsi défini est observable par sa mise en discours dans un énoncé en utilisant les formes qui caractérisent le pouvoir de réflexivité du langage des langues naturelles et montre ainsi leur fonction métalinguistique[130].

2.3.2 Métalangage et autoreprésentation de l'énonciation en discours

Authier-Revuz (1995a, b) s'intéresse au métalangage linguistique naturel interne et observable en discours. Il s'appuie sur la réflexivité du langage et en fait partie intégrante. En cela, l'auteure entend décrire à la fois le discours sur les pratiques langagières et les formes de langue de la réflexivité manifestant « l'auto-représentation du dire en train de se faire » (Authier-Revuz, 1995a : 18). L'auteure différencie, d'une part, le métalangage utilisé dans les énoncés métalinguistiques sur l'objet du discours et, d'autre part, celui des commentaires méta/épilinguistiques portant sur un élément de l'énonciation. Ces derniers font référence au métadiscours dont je retiendrai deux des définitions proposées : le *métadiscours* qui est l' « actualisation, au plan du discours, de ce que, dans la langue, est caractérisé relevant de la métalangue » (*ibid.*, 1995a : 21) et le *méta-discours* qui définit tout élément dont l'objet est le discours en général ou bien le discours en train de se dire. C'est donc sur le plan discursif et

[130] Fonction métalinguistique qui assimile le caractère métalangagier pour Rey-Debove (1997). Cet usage de l'adjectif métalinguistique pour signifier métalangagier est aussi attestée par les praxématiciens (Detrie et al., 2017).

énonciatif, complémentaire des travaux de Rey-Debove (1997) sur le plan linguistique, que le métalangage incarne ici sa fonction.

3 L'*épi/méta* en psycholinguistique cognitive et développementale

3.1 Différences entre linguistes et psycholinguistes

Selon Gombert (1990, 1993, 1996, 2006), alors que les linguistes se concentrent sur les marques linguistiques de l'énoncé comme objet d'étude, les psycholinguistes cognitivistes envisagent une définition plus large du terme métalinguistique en englobant les facteurs extralinguistiques à l'œuvre dans les comportements permettant d'inférer des processus cognitifs de réflexion et de contrôle conscient sur les objets langagiers ou leur manipulation. Pour les psycholinguistes cognitivistes, une non-explication n'est pas synonyme de non-conscience (Gombert, 1990). De ce fait, ils remettent en question l'approche introspectionniste qui utilise la capacité du sujet à verbaliser de manière explicite sa réflexion sur le langage ou la langue. Ainsi, les capacités métalinguistiques et capacités métacognitives semblent entrer en interaction, la métacognition étant définit comme : « […] une connaissance (correcte ou non) de son propre système de traitement de l'information ; la tâche à accomplir» (Gombert, 1996 : 3). L'individu connait les informations à traiter, leur nature, et les opérations et les stratégies à effectuer pour réaliser une tâche donnée.

La nature des relations entre les activités métalinguistiques et la métacognition a divisé les chercheurs. Avant les années 90, les avis divergeaient chez les psycholinguistes, les uns pensant que capacités métalinguistiques et métacognition étaient deux domaines différents reliés par le développement général de la conscience (Gleitman *et al.*, 1972) ou que des recouvrements étaient possibles (Clark, 1978), et d'autres intégrant totalement les capacités métalinguistiques dans la métacognition (Flavell, 1978). Selon Pinto & El Euch (2015), le courant de pensée métacognitif a particulièrement influencé la recherche sur la réflexion métalinguistique. De nos jours, le consensus est de considérer les capacités métalinguistiques comme un sous-domaine de la métacognition spécifique au langage et l'activité cognitive qui a engendré l'activité métalinguistique est le processus jugé déterminant par les psycholinguistes cognitivistes (Gombert, 2006 ; Pinto & El Euch, 2017). Cet avis a pourtant été récemment remis en question, en ce qui concerne le traitement syntaxique de la langue chez les bilingues, par Wolleb *et al.* (2018) qui avancent que la relation entre le contrôle cognitif

uniquement exercé sur le langage et celui supposé être commun à toutes les fonctions cognitives se distinguent et que leur superposition n'est que partielle.

C'est dans le cadre conceptuel de sous-domaine de la métacognition que Gombert (1990) avait déjà défini l'activité métalinguistique comme :

> « *Métalangage* ou *activités métalinguistiques* […] sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant ; 1- les activités de réflexions sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitements linguistiques (en compréhension et en production). » (Gombert, 1990 : 27)

Les activités métalinguistiques regroupent donc les activités et capacités réflexives concernant les aspects phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique du langage mettant en jeu des capacités de contrôle cognitif. On remarque aussi que conscience métalinguistique et métalangage sont synonymes, position qui se retrouve dans la littérature anglo-saxonne (Van Kleeck, 1982) et qui est radicalement opposée à celle des linguistes. Selon Pinto & El Euch (2015), une des questions essentielles en psycholinguistique concerne les traits du comportement verbal ou de la conduite métalinguistique. En ce sens, l'approche sociocognitive de la métacognition souligne que pour toute interaction sociale, il est essentiel de prendre en compte le caractère auto-réfléchissant de l'activité cognitive (Yzerbyt *et al.*, 1998).

Alors que certains psycholinguistes privilégiaient les aspects déclaratifs pour définir l'activité métalinguistique, d'autres mettaient en exergue principalement les aspects procéduraux. Les premiers se concentraient sur les connaissances déclaratives (Read, 1978), la réflexion du sujet sur la nature et les propriétés du langage (Van Kleeck, 1982). Quant aux seconds, ils considéraient l'activité métalinguistique du sujet comme un traitement des propriétés du langage *en cours* caractérisé par un contrôle délibéré des processus d'attention et de sélection (Cazden *et al.*, 1976 ; Hakes, 1980). Depuis le début du XXIème siècle, en se fondant notamment sur les travaux de Bialystok (1986), la recherche considère ces deux paramètres comme deux composantes des capacités métalinguistiques (Bialystok, 2001b ; Friesen & Bialystok, 2012 ; Kroll & Bialystok, 2013 ; Barac *et al.*, 2014).

Selon Pinto & El Euch (2015), la conscience métalinguistique se développe chez l'enfant entre quatre et six ans et permet d'observer des habiletés métalinguistiques

explicites. La poursuite de la scolarisation développe une double activation de la conscience métalinguistique puisque la langue s'inscrit en tant qu'outil de transmission des savoirs et outil pour en rendre compte. L'activité métalinguistique est au cœur de la scolarisation des enfants de 9 à 14 ans et de leur vie quotidienne. Certains psycholinguistes stipulent l'existence d'une conscience métalinguistique à partir du moment où le discours de l'enfant comporte des autocorrections ou des replanifications de leur discours (Clark, 1978), ce qui n'est pas le cas pour d'autres, d'inspiration plus piagétienne, qui s'attachent à la pertinence et l'intentionnalité des conduites linguistiques (Hakes, 1980 ; Bonnet & Tamine-Gardes, 1984 ; Pratt & Grieve, 1984).

3.2 Activités épilinguistiques *vs* activités métalinguistiques

À la suite de Culioli (1968), Gombert (1990) définit les activités épilinguistiques comme des « *activités métalinguistiques inconscientes* » (1990 : 2), spontanées et non intentionnelles, résultantes d'un épiprocessus gérant, régulant et contrôlant le traitement linguistique responsable de la production, comme de la compréhension du langage. Elles se manifestent explicitement dans les comportements des individus en montrant « une maitrise fonctionnelle des règles d'organisation ou d'usage d'une langue » (Gombert, 1990 : 27). Cette activité s'observe dans la parole sous forme d'autocorrections, mais Gombert développe peu les marques de cette activité dans les énoncés produits par l'individu. L'auteur s'attache plutôt à opposer l'activité épilinguistique à l'activité métalinguistique qui est strictement réfléchie, délibérée, explicite et demande un effort. Dans le cadre du développement du langage, la phase épilinguistique n'est pas partagée par tous les chercheurs, certains pensant qu'elle n'est pas différente des processus d'acquisition de la syntaxe en soi (Simard *et al.*, 2016) faisant partie des compétences linguistiques nécessaires pour s'exprimer et comprendre correctement une langue.

Cependant, dans le cadre de la langue écrite, l'auteur reviendra sur cette définition en repensant son modèle développemental unidimensionnel dans lequel « les habiletés épilinguistiques devenaient capacités métalinguistiques par un processus de prise de conscience » (Gombert, 2006 : 74) en précisant qu'elles peuvent être considérées « comme des connaissances acquises par apprentissages implicites » (*ibid.*, 2006 : 74) de la lecture et qu'elles ne disparaissent pas sous l'émergence des capacités métalinguistiques. Elles ne sont plus uniquement le résultat de l'organisation des connaissances linguistiques du sujet, qui, à

son insu, se manifestent dans des comportements épilinguistiques attendant d'être conscientisés, mais comme apprises implicitement « sur base fréquentielle dans la répétition des manipulations d'écrits […] en lecture et/ou écriture » (*ibid.*, 2006 : 74). Les habiletés épilinguistiques co-existent et interagissent avec les capacités métalinguistiques construites à travers des « connaissances et des procédures consciemment mobilisées » (*ibid.*, 2006 : 75).

3.3 Fonctions (méta)cognitives associées

Bialystok (1986, 2001a) s'est attachée à identifier et décrire la conscience métalinguistique en termes de processus cognitifs dans une théorie fonctionnaliste développementale fondée sur les représentations mentales des enfants à propos de la langue. Elle considère le terme conscience trop peu éclairant et lui préfère le terme d'attention. Selon elle, la conscience métalinguistique est un processus formé de deux composantes distinctes mais croisées qui varient en complexité et en intensité selon la tâche linguistique et tout au long du développement (Bialystok, 2001a, b), sachant que l'enfant doit avant tout être conscient de l'arbitraire du langage[131] (Friesen & Bialystok, 2012). La première, l'analyse linguistique des structures représentationnelles, réfère aux connaissances explicites de l'enfant sur la langue et « sa capacité à construire des représentations de l'information linguistique » (Bialystok, 2001a : 131, ma traduction)[132] de manière abstraite et explicite. Elle est responsable des représentations du langage, de leur structuration, leur intégration et leur explicitation. Quant à la seconde, le contrôle exécutif ou contrôle d'attention sélective, elle réfère aux processus cognitifs de contrôle et d'attention exercés explicitement sur les propriétés de la langue ou sur les représentations mentales élaborées par l'enfant dans des situations de conflit ou d'ambigüité[133]. Elles permettent d'utiliser nos représentations dans ces contextes. La deuxième composante rappelle ici ce que Gombert (1990) suggérait par les capacités de contrôle du sujet. Selon la nature de la tâche métalinguistique demandée, l'un des deux processus sera plus fortement utilisé que l'autre. Ils sont utilisés en situation de lecture compréhension (Bialystok, 1988). Selon Bialystok (2001a), le niveau d'analyse représentationnel augmente selon que l'on demande de juger une erreur, de corriger cette

[131] Les auteurs donnent comme exemple la capacité de reconnaitre la différence entre le signifiant et le signifié d'une unité linguistique comme le mot.
[132] « […] create mental representations of linguistic information […]. »
[133] Ces processus réfèrent directement aux mécanismes d'activation et d'inhibition concernant l'accès aux représentations mentales impliquées (Bialystok, 2001a).

erreur et, enfin, de l'expliquer. Cela entraine un plus grand niveau d'explicitation et de conscientisation.

3.4 La conscience métalinguistique chez les bilingues

Les capacités métalinguistiques chez les bilingues ont donné lieu à des travaux récents en linguistique et en psycholinguistique (Jessner, 2006 ; Pinto & El Euch, 2017), mais aussi en sociolinguistique et dans le champ sociocognitif (Verhagen *et al.*, 2017).

Une pratique méthodologique en psycholinguistique est de comparer un groupe d'enfants bilingues avec un groupe de monolingues pour observer un avantage métalinguistique significatif chez les bilingues. Depuis plusieurs décennies, la recherche met en évidence une différence significative en faveur des enfants bilingues dans des tâches mettant en jeu la conscience métalinguistique (Ben-Zeev, 1977 ; Galambos & Hakuta, 1988 ; Galambos & Goldin-Meadow, 1990 ; Pinto & El Euch, 2017). Ce résultat serait dû à un meilleur contrôle exécutif dans les travaux concernant la conscience métalinguistique en général (Bialystok, 2007, 2008, 2011 ; Barac *et al.*, 2014), mais aussi dans ceux étudiant la conscience métasyntaxique en utilisant des jugements de grammaticalité (Bialystok *et al.*, 2014) montrant un meilleur contrôle de l'attention dépassant parfois les compétences linguistiques (Bialystok & Majumder, 1998 ; Friesen & Bialystok, 2012). Le bilinguisme serait un avantage en termes de contrôle exécutif, mais pas pour l'analyse linguistique des structures représentationnelles (Bialystok *et al.*, 2005a ; Bialystok & Craik, 2010 ; Bialystok, 2011 ; Bialystok & Barac, 2012 ; Friesen & Bialystok, 2012 ; Kroll & Bialystok, 2013 ; Barac *et al.*, 2014). Par ailleurs la conscience métalinguistique a été mise en avant comme une compétence transférable entre les langues (Dillon, 2009) en situation de lecture compréhension (Koda & Zehler, 2008 ; Zhang *et al.*, 2016 ; Koda & Miller, 2018).

Ces différentes conclusions ne font cependant pas consensus étant données que certaines recherches, en utilisant les mêmes tâches, ne trouvent aucune différence entre bilingues et monolingues (Morton & Harper, 2007 ; Gathercole *et al.*, 2014), en interprétant ces résultats par le fait que la notion de fonctions exécutives est plurifactorielle tout comme celle du bilinguisme (Luk & Bialystok, 2013 ; Titone *et al.*, 2015), ce qui rejoint les critiques issues de la sociolinguistique. En ce sens, dans une synthèse récente sur le bilinguisme et la cognition, Bialystok (2018) explique la divergence et la contradiction des résultats par une trop

grande simplification des termes bilinguisme et fonction exécutive. Dans un contexte de sélection de langues en compétition, elle explique que deux modèles différents cohabitent pour définir la fonction cognitive principale dans les fonctions exécutives : le modèle privilégiant l'inhibition et celui privilégiant l'attention. L'auteure explique que ce dernier repose sur la notion d'attention exécutive (Shipstead *et al.*, 2015), une notion continue qui prendrait plus en compte les différents degrés de bilinguisme et de fonctions exécutives existant pour expliquer l'impact de l'un sur l'autre.

Le caractère réducteur d'une dichotomie monolingue/bilingue est critiquée par les sociolinguistes étant donné le caractère complexe plurifactoriel du bilinguisme, d'une part, et les variations existantes des profils linguistiques des individus « monolingues » comme « bilingues » d'autre part. On observe aussi parfois plus de différences intragroupes (entre les bilingues) qu'intergroupes (entre bilingues et monolingues) (Verhagen *et al.*, 2017, par exemple).

3.5 Aspects sociocognitifs du contrôle exécutif

Plusieurs chercheurs ont étudié la relation bilinguisme/fonction exécutive sous l'angle sociocognitif. Là encore, la recherche est divisée. Certains ont en effet montré que le statut socioéconomique et le niveau d'éducation chez les enfants bilingues avaient un impact sur leur contrôle exécutif (Morton & Harper, 2007 ; Calvo & Bialystok, 2014). Mais d'autres suggèrent qu'il n'y en a pas sur les fonctions exécutives (Blom *et al.*, 2014).

Recentrant le débat sur ma problématique, Verhagen *et al.* (2017) proposent d'étudier le lien entre les caractéristiques de l'environnement langagier familial, à travers des questionnaires sociolinguistiques donnés aux parents, et le contrôle inhibitoire chez des enfants bilingues âgés de trois ans. L'étude suggère que ces processus inhibitoires sont corrélés à un environnement dans lequel les parents parlent des langues différentes. Cette étude confirme celle de Gathercole *et al.* (2010) qui suggèrent des effets du bilinguisme sur les capacités de contrôle inhibitoire selon les langues parlées dans l'environnement familial.

3.6 Points communs sur la conscience métalinguistique avec les linguistes

Selon Pinto & El Euch (2015), malgré les cadres conceptuels différents selon les disciplines, il existe un certain nombre de points communs sur comment envisager la conscience métalinguistique chez les linguistes et les psycholinguistes. Les deux disciplines peuvent la considérer comme une activité mentale générale (conscience, connaissance, réflexion…) ou circonscrite (habileté, capacité, compétence, performance…). La conscience métalinguistique s'opérationnalise à travers les habiletés linguistiques lorsqu'elles sont observables et mesurables. Ensuite, ils se rejoignent en traitant l'objet concerné sous la forme d'une activité pour « indiquer des degrés d'activation de cette activité de pensée, plus ou moins intentionnelle, contrôlée, focalisée » (Pinto & El Euch, 2015 : 33). À ce sujet, l'utilisation des préfixes *épi/méta* font la distinction entre le degré intuitif, implicite et le degré conscient, explicite concernant les processus cognitifs mis en jeu dans la langue. Il existe encore d'autres constantes créant un terrain commun : le caractère contemplatif lié à la pensée, l'objectivation de la langue qui se réalise dans l'activité métalinguistique même et l'existence de différents degrés d'activation des processus cognitifs sous-jacents. En revanche, les différences persistent sur la nature des compétences, leur modélisation, leur observation et leur interprétation. Dans la suite, je vais centrer mon propos sur les compétences métasyntaxiques en situation de compréhension écrite.

3.7 Les consciences plurilingue, métalinguistique et interlinguistique

Dans une approche holistique du bi/plurilinguisme, Herdina & Jessner (2002) définissent un modèle dynamique du plurilinguisme qui entend décrire la complexité de l'acquisition/apprentissage des langues chez les bi/plurilingues dont les phénomènes d'interactions entre répertoires linguistiques[134] sont en constante évolution. Ce modèle veut inclure le bilinguisme, couvre toutes les variantes du plurilinguisme et informe sur la construction d'une compétence plurilingue (Moore, 2006). Dans celui-ci, Jessner (2006, 2008) définit le *facteur-M* comme une propriété émergente constituée de toutes les habiletés que l'individu plurilingue utilise et développe grâce à ses connaissances linguistiques et métacognitives. Le composant au cœur du facteur-M est la conscience plurilingue composée des « consciences métalinguistique et interlinguistique et est considérée comme le facteur clé

[134] Herdina & Jessner (2002), utilise le terme anglais *linguistic system*.

dans les pratiques et apprentissages plurilingues » (Jessner *et al.*, 2016 : 160, ma traduction)[135]. Selon Jessner, la conscience métalinguistique réfère à l'habileté de focaliser son attention sur la langue en tant qu'objet en soi ou penser de manière abstraite à son propos. Quant à la conscience interlinguistique, elle est « la conscience des relations entre les langues » (*ibid.*, 2016 : 160, ma traduction)[136] et s'exprime « tacitement ou explicitement durant les pratiques et productions langagières » (Jessner, 2006 : 116, ma traduction)[137]. Cela m'amène à faire plusieurs commentaires. Tout d'abord, en reliant ces deux types de conscience, il y a une volonté de prendre en compte dans le processus de conscientisation l'impact des transferts interlinguistiques sur la conscience métalinguistique, et vice versa. Ensuite, cette approche psycholinguistique resserre les liens entre activité cognitive, répertoires linguistiques et la représentation qu'en a l'individu à travers les observables linguistiques que sont ses verbalisations, ses commentaires. Jessner (2005) ajoute que l'étude du métalangage utilisé par les plurilingues est un outil méthodologique pour comprendre le rôle et les relations entre leur différentes langues. Enfin, les verbalisations permettant d'observer cette conscience interlinguistique couvrent l'explicite comme l'implicite, ce qui induit que les traces épilinguistiques sont comprises dans le métalinguistique. Cet avis n'est pas partagé par James (1996) qui lui différencie les intuitions interlinguistiques de la conscience interlinguistique qui concerne explicitement les connaissances déclaratives.

3.8 La conscience métasyntaxique

Les habiletés métasyntaxiques sont difficiles à définir et à mesurer car elles recouvrent un nombre de comportements linguistiques hétérogènes (Simard *et al.*, 2016). Les différentes définitions données dans la littérature ont le point commun d'évoquer les degrés de conscientisation et d'explicitation de ces habiletés, c'est bien là toute la complexité du *méta*. En ce qui concerne le *syntaxique*, une certaine variation s'observe aussi dans les définitions. Ainsi, par conscience métasyntaxique, Tunmer *et al.* (1987) y entendent l'habileté à réfléchir sur et manipuler « […] la structure grammaticale interne des phrases » (Tunmer *et al.*, 1987 : 25, ma traduction)[138], ou encore avoir des « connaissances explicites sur la grammaire »

[135] « […] of meta- and cross-linguistic awareness and is considered the key factor in multilingual learning and use. »
[136] « […] the awareness of the relationships between languages. »
[137] « […] tacitly or explicitly during language production and use. »
[138] « […] the internal grammatical structure of sentences. »

(Elder & Manwaring, 2004 : 159, ma traduction)[139]. Celle de Gombert (1990) reste axée sur la règle grammaticale mais introduit l'idée de discours métalinguistique :

> « La compétence métasyntaxique renvoie à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire […] La connaissance consciente de la syntaxe se manifeste dans le discours métalinguistique portant sur la grammaticalité des phrases. » (Gombert, 1990 : 59)

Pour Gombert, elle est une partie de la conscience métalinguistique et possède deux aspects : l'un déclaratif et l'autre procédural. Alors que pour certains chercheurs, les compétences métasyntaxiques émergent de l'analyse de connaissances procédurales expertes sur les règles syntaxiques (Clark & Karmiloff-Smith, 1993 ; Karmiloff-Smith, 1995 ; Bialystok *et al.*, 2014), d'autres avancent qu'elles précèdent le développement des connaissances procédurales et contribuent à les développer (Paradis, 2009).

3.8.1 Manifestation dans le discours

Par ailleurs, la définition de Gombert (1990) explique que c'est au moyen du contrôle métasyntaxique que l'enfant opère consciemment des jugements qui s'étudient à travers un discours métalinguistique spécifique : les autocorrections ou les hétérocorrections. Dans le premier cas, la personne corrige elle-même son propre énoncé jugé agrammatical, dans le second, elle corrige celui d'autrui. Gombert explique comment les apprentissages scolaires permettent à l'enfant d'utiliser des termes métalinguistiques dans son discours. Il évoque assez peu ce qu'il appelle les jugements épisyntaxiques qu'il considère comme des « incidents à des considérations extra-syntaxiques, et souvent même extralinguistiques » (Gombert, 1990 : 73). Ces discours épisyntaxiques apparaissent précocement chez l'enfant et perdurent à l'âge adulte lorsqu'il ne distingue pas les facteurs grammaticaux des facteurs sémantiques et stylistiques (Brédart & Rondal, 1997).

Plusieurs définitions ont une vision plus large de la conscience métasyntaxique. Certains y voient une sensibilité aux structures syntaxiques (Jongejan *et al.*, 2007) ou encore « l'habileté des enfants à réfléchir à la bonne forme de la syntaxe » (Foursha-Stevenson & Nicoladis, 2011 : 522)[140]. Simard *et al.* (2016) font un état de la recherche et constatent que les compétences métasyntaxiques forment un concept multiface qui inclut

[139] « explicit knowledge of grammar. »
[140] « Children's ability to think about the well-formedness of syntax. »

une variété de comportements allant de la manipulation intentionnelle des structures syntaxiques jusqu'à la capacité à énoncer des règles grammaticales. De surcroît, il existe une grande variation des méthodes de mesures et de comportements mesurés. Elles définissent les habiletés métasyntaxiques comme :

> «[…] les habiletés nécessaires pour consciemment réfléchir sur, analyser ou exercer un contrôle sur les structures syntaxiques, allant au-delà des processus inconscients de compréhension et de production de phrases. » (Simard *et al.*, 2016 : 3, ma traduction)[141]

Comparée aux autres définitions présentées ci-dessus, j'adopterai cette dernière étant donné son caractère global et synthétisant, mais aussi parce qu'elle rejoint celle de Gombert (1990) sur un élément important dans ma recherche : l'importance de la verbalisation, de l'énoncé métasyntaxique, à la seule différence que Simard *et al.* (2016) proposent une classification plus élaborée. En effet, parmi les habiletés métasyntaxiques telles que définies ci-dessus, elles distinguent celles verbalisables et celles non verbales qui se limitent aux manipulations syntaxiques conscientisées. Ensuite, à leur tour, les habiletés métasyntaxiques verbalisables se divisent entre la verbalisation de connaissances formelles et informelles. Selon les auteures, la verbalisation des connaissances métasyntaxiques *formelles* réfère à toute verbalisation faisant référence soit à des connaissances déclaratives sous forme de règles apprises formellement dans un cadre pédagogique, soit à l'utilisation de la métalangue et sa terminologie experte. La verbalisation des connaissances *informelles*, au contraire, décrit la capacité de l'enfant bilingue à verbaliser une connaissance syntaxique avec des mots de non experts. On remarque ici un parallèle possible avec, respectivement, la métalangue et le métalangage sans terminologie experte.

Ce schéma est à mettre en parallèle avec les travaux de Clark (1978) qui avait déjà mis en évidence la conscience métalinguistique des enfants par les discours d'autocorrection puis, dans une seconde phase par l'hétérocorrection et enfin, dans une troisième phase, par le discours expliquant pourquoi certaines phrases sont possibles et comment elles devraient être interprétées. On remarque aussi que dans cette classification psycholinguistique du métasyntaxique, tout comme dans celui de Gombert (1990, 2006), les capacités épisyntaxiques concernent le traitement cognitif sous forme de contrôle de l'information

[141] « […] the abilities necessary to consciously reflect on, analyze, or exert control over syntactic structures, over and above the unconscious processes of understanding and producing sentences. »

linguistique assurant une production et une compréhension correcte du langage. Une verbalisation à caractère épisyntaxique n'est pas envisagée ou peu abordée dans la recherche en psycholinguistique[142].

3.8.2 La conscience métasyntaxique chez les bilingues

Je ne répéterai pas ici ce j'ai exposé sur les fonctions cognitives et les capacités métalinguistiques, elles concernent aussi les capacités métasyntaxiques puisque ces dernières sont un sous-ensemble des capacités métalinguistiques.

3.8.2.1 Jugements de grammaticalité chez l'enfant bilingue

Un certain nombre de recherches atteste que l'exposition simultanée à plusieurs codes linguistiques attire l'attention de l'enfant sur leurs caractéristiques formelles et fonctionnelles (Ben-Zeev, 1977 ; Brédart & Rondal, 1997 ; Vygotski, 1997 ; Bialystok *et al.*, 2014) et que « l'activité parentale de correction de l'enfant est propre à provoquer des expériences métalinguistiques chez le jeune enfant » (Brédart & Rondal, 1997 : 17). Selon Pinto & El Euch (2015) la tâche de jugement de grammaticalité « […] active la composante de l'analyse, nécessaire à détecter le point précis et la catégorie pertinente de l'erreur en question » (2015 : 20). Par ailleurs, une corrélation a été mise en évidence entre la conscience métasyntaxique des enfants et l'âge d'acquisition des langues. En effet, la recherche montre que plus un enfant est exposé tôt à deux langues et plus il sera performant dans des tâches de jugement de grammaticalité (Johnson & Newport, 1989 ; Flege *et al.*, 1999) même si ces résultats ne font pas l'unanimité dans la recherche sur l'apprentissage de la lecture (Besse *et al.*, 2010).

D'ordre général, ce type de test est une procédure expérimentale qui a beaucoup été utilisée pour étudier la conscience métasyntaxique des enfants (Galambos & Goldin-Meadow, 1990 ; Demont & Gombert, 1996 ; Cromdal, 1999 ; Foursha-Stevenson & Nicoladis, 2011). Elle est plus rarement suivie d'entretiens avec les enfants pour recueillir une explication formelle comme informelle des erreurs (Simard *et al.*, 2016). Les raisons explicites du jugement manifestent la réflexion sur la langue (Brédart & Rondal, 1997) et il apparait que ces derniers sont fortement influencés par différents critères selon l'âge de l'enfant (Tunmer & Grieve, 1984). À 2-3 ans, les jugements seraient fondés selon la compréhension ou

[142] Voir à ce sujet les ouvrages de Gombert (1990) et de Brédart & Rondal (1997).

non de la phrase ; à 4-5 ans, sur les critères de contenus, liés à des facteurs extralinguistiques ou sémantico-pragmatiques. C'est à partir 6-7 ans que l'enfant séparerait le contenu et la forme de la phrase en fondant des jugements d'un point de vue linguistique. En ce sens, l'étude de Sinclair & Berthoud-Papandropoulou (1984) montre que c'est à partir de l'âge de sept ans que les enfants semblent identifier consciemment les anomalies syntaxiques. Les tests de jugements de grammaticalité sont très fréquemment donnés sous forme orale dans les recherches portant sur les enfants.

Concernant l'impact du bilinguisme sur les compétences métasyntaxiques de l'enfant, un certain nombre d'études attestent une meilleure conscience métasyntaxique chez les bilingues que chez les enfants monolingues. Elles ont étudié de jeunes enfants suédois-anglais (Cromdal, 1999), urdu-anglais (Davidson *et al.*, 2010), français-anglais (Foursha-Stevenson & Nicoladis, 2011) et anglais-espagnol (Galambos & Goldin-Meadow, 1990). Mais si ces résultats sont majoritaires, ils ne font pas l'unanimité puisque la conclusion inverse est formulée dans le cas d'enfants bilingues parlant anglais et espagnol (Gathercole & Montes, 1997).

3.8.2.2 Conscience métasyntaxique et TI

Plusieurs recherches ont mis en exergue une relation entre conscience métalinguistique et TI dont la nature est difficile à préciser (Odlin, 1989 ; Herdina & Jessner, 2002 ; Jessner, 2006). Les chercheurs se demandent plus particulièrement si les connaissances métalinguistiques sont transférables d'une langue à l'autre (Huang, 2016) en lecture compréhension (Ke & Xiao, 2015) .

Un autre ensemble de recherches étudie la relation entre développement de la conscience métalinguistique et transferts interlinguistiques selon la théorie de sensibilité à la structure des langues[143] développée par Kuo & Anderson (2010). Cette théorie postule que les enfants bilingues développeraient une meilleure conscience métalinguistique que les monolingues parce qu'ils doivent surmonter et gérer des transferts interlinguistiques pendant la lecture à propos des similarités et des différences structurales entre les langues. Cette activité cognitive les aide à construire des représentations linguistiques à un niveau plus abstrait que les enfants monolingues et ceci plus spécifiquement lorsque les deux langues ont

[143] Les auteurs la nomment *structural sensitivity theory* en anglais.

des caractéristiques structurales différentes. Pour revenir à l'étude de la conscience métasyntaxique bilingue, Reder *et al.* (2013) confirment ce résultat dans le champ de l'acquisition précoce d'une L2, dans une étude avec des enfants de six ans bilingues français-allemand comparés à des enfants monolingues français du même âge en utilisant encore une fois un test de jugement de grammaticalité portant sur l'ordre des mots. Il est important de préciser que ces enfants avaient été exposés à l'allemand dans un programme d'immersion dès la moyenne section de maternelle.

Pour terminer, Foursha-Stevenson & Nicoladis (2011) étudient une relation plus proche de ma problématique : l'impact des TI sur la conscience métasyntaxique. Dans une recherche avec des enfants bilingues franco-anglais âgés de 2;11 à 6;3, elles utilisent un test de jugement de grammaticalité présentant des phrases dont les structures syntaxiques divergent (agrammaticales dans les deux langues), convergent (grammaticalement correctes dans les deux langues) ou sont conflictuelles (grammaticale dans une seule des deux langues). Les éléments de syntaxe utilisés étaient le placement de l'adjectif épithète, du pronom COD et l'utilisation des déterminants. Elles avancent l'hypothèse que si les enfants ont des résultats plus faibles sur les phrases conflictuelles comparées aux autres types de phrase, alors il existe des TI qui affaiblissent leur conscience métasyntaxique. Les résultats montrent que les enfants ont une conscience métasyntaxique performante dès l'âge de trois ans mais ils détectent moins les phrases agrammaticales conflictuelles en français. Cela montre l'influence de transferts interlinguistiques de l'anglais vers le français sur la conscience métalinguistique des enfants dans le cas d'ambigüité ou de superposition des structures dans les deux langues.

4 L'*épi/méta* en sociolinguistique

Alors qu'en psycholinguistique le *méta* s'explique principalement par le fonctionnement cognitif interne de l'individu, la sociolinguistique envisage le développement métalinguistique comme s'effectuant à travers un processus interactif de médiation éducative dans lequel la langue est considérée dans ses dimensions sociale, culturelle et historique. Ce type de recherche s'appuie ainsi essentiellement sur des discours proférés (Blanchet, 1998). La fonction métalinguistique du langage est alors influencée par « l'environnement sociolinguistique des interlocuteurs ainsi que par les paramètres de la situation de

communication » (Camps & Milian, 2000 : 5, ma traduction)[144]. Pour recentrer sur ma problématique, on voit ici, d'une part, le lien à construire avec les politiques linguistiques familiales et, d'autre part, la considération donnée à la situation d'énonciation dans laquelle le discours métalinguistique apparait.

4.1 La conscience métalinguistique

4.1.1 Eléments de définition

Dans le cadre sociocognitif vygotskien que j'ai choisi, la recherche en sociolinguistique envisage que les enfants construisent leur conscience métalinguistique et la négocient dans l'intersubjectivité au sein de l'environnement linguistique qu'ils rencontrent (Mertz & Yovel, 2009), ce qui va de le sens du choix exposé dans le chapitre 1 de considérer une linguistique basée sur l'usage. La conscience métalinguistique est donc considérée comme un cadre de médiation entre les aspects cognitifs et sociaux du langage (Sajavaara *et al.*, 1999) ce qui résulte en la construction du métalangage.

Selon Squires (2016), les sociolinguistes ont deux manières de définir la conscience métalinguistique qui ne sont pas mutuellement exclusives. La première sur l'idée qu'être conscient, c'est avoir la connaissance explicite. Ce processus de « conscience en tant que connaissance » (Preston, 1996) suppose l'émergence d'une connaissance interne à la surface de la conscience d'un locuteur, celle-ci se situant sur un continuum allant de l'implicite à l'explicite. La seconde s'intéresse à la conscience dans l'expérience langagière du sujet et plus particulièrement « […] dans la production et le processus langagier dans l'instant présent »[145] (Squires, 2016 : 81), une conscience en processus dans la mise en discours. Dans les deux cas, le niveau de conscientisation est influencé par l'environnement linguistique de l'individu. Squires (2016) cite les travaux de Schmidt (1990) qui suggèrent trois différents niveaux de conscience et de contrôle : *percevoir, remarquer* et *comprendre*. Le premier, en fait, n'est pas conscient et est dû à des processus cognitifs automatisés, ce qui rappelle la notion d'épiprocessus développée par les psycholinguistes. La seconde, *remarquer*, conscient, se définit par l'existence d'un commentaire verbal[146] sur la langue. Elle précise que plus la conscience métalinguistique d'un individu apparaît, plus il est capable de mettre en œuvre un

[144] « the sociocultural background of the interlocutors as well as the setting of the communicative situation. »
[145] « […] in-the-moment language processing and production. »
[146] Le terme exact en anglais est « verbal report » (Schmidt, 1990 : 132).

discours métalinguistique. Quant au troisième, *comprendre*, se construit sur le *remarquer* et implique une réflexion plus élaborée pour comprendre la signification de ce qui a été remarqué. On s'attend alors à un commentaire métalinguistique plus élaboré. En ce sens, Mertz & Yovel (2009) repensent la notion de métalangage en se focalisant sur la construction même du discours métalinguistique en interaction. Ils expliquent la nécessité d'aller au-delà de la fonction réflexive du langage et « […] d'analyser en profondeur comment le métalangage *crée, structure et forme* le langage dans une parole en cours » (Mertz & Yovel, 2009 : 250, ma traduction)[147], ce qui rejoint l'idée d'Authier-Revuz (1995a) que la réflexivité est donc à la fois fonction du langage et forme de langage/langue.

Dabène (1994), quant à elle, définit la conscience métalinguistique comme l'association de trois consciences : langagière, linguistique et normative qui se constituent selon les influences familiales, sociales et scolaires. La conscience langagière rend compte de la capacité de l'individu à considérer le langage comme un univers coexistant en soi et de le distinguer de la réalité extralinguistique. La conscience linguistique représente la capacité à identifier, trier, choisir les éléments linguistiques constitutifs de son répertoire verbal selon les paramètres de la situation d'interlocution. Selon l'auteure, elle permet à l'enfant bilingue de discriminer peu à peu ses deux langues. Enfin, la conscience normative représente « l'idée qu'il se fait de formes correctes, acceptables, d'une langue. » (Dabène, 1994 : 100). Cette conscience normative peut s'observer à travers les formes de métalangage qui réfèrent à la norme linguistique (Rey-Debove, 1997). Ces trois consciences représentent les domaines d'informations cognitives dont dispose le sujet « à propos de l'univers langagier. C'est pourquoi […] ils constituent, ensemble, sa *conscience métalinguistique* » (Dabène, 1994 : 103). Cette définition, en pointant que les influences sociales au sens large forgent les ressources cognitives, s'inscrit dans un cadre sociocognitif.

4.1.2 Développement métalinguistique, oralité et littéracie

Cela fait déjà plusieurs décennies que la recherche développe des théories sociocognitives dans lesquelles les développements cognitif et métalinguistique sont influencés par l'interaction entre oralité et littéracie, toutes deux fondamentalement ancrées dans une vision culturelle et sociohistorique de la langue, ainsi que la manipulation du langage

[147] « […] analyzing in depth how metalanguage also creates, structures, and forms language and ongoing speech. »

écrit. À ce sujet, Donaldson (1978) soutient que les processus de réflexion et de contrôle sur la langue sont engendrés par l'acquisition de la lecture. Dans le même sens, Olson (1996) affirme que c'est au travers de la socialisation aux pratiques de l'écrit que l'individu commente la langue par la langue elle-même et, de ce fait, l'objective. Selon lui, la littéracie active un processus mental de nature métalinguistique. Ces travaux font aussi écho à tous ceux menés en psychologie cognitive par Bianco (2016) qui défend un fort degré de continuité entre les conditions d'acquisition du langage oral et la compréhension de l'écrit. Enfin, encore une fois, l'école est considérée comme l'environnement privilégié pour développer les capacités métalinguistiques des enfants.

4.2 Le *méta* au cœur de l'interaction

4.2.1 Conduites explicatives et dimension métalinguistique du discours explicatif

Sur le plan interactionnel, un certain nombre de chercheurs s'est intéressé au phénomène de l'explication en soulignant sa multiplicité de sens (Borel, 1980, 1981b, a ; Ebel, 1981 ; Combettes, 1986 ; Hudelot *et al.*, 2008). D'ailleurs, la nécessité de prendre en compte une perspective interactionniste dans l'étude du développement métalinguistique a même été soulignée par la psycholinguistique développementale (Brédart & Rondal, 1997). Ce type de recherche ne s'intéresse pas en priorité aux discours métalinguistiques. Cependant Delamotte-Legrand (2004) souligne que les aspects du *méta* se manifestent notamment dans l'explication. Cette dernière est l'un des observables de l'activité *épi/méta* sur les plans linguistique et discursif.

Malgré la polysémie du mot explication, plusieurs éléments fédèrent cependant les différentes interprétations. Tout d'abord, l'explication ne saurait exister en dehors de l'interaction verbale au travers de conduites explicatives, spécialement dans les domaines familial et scolaire (Hudelot *et al.*, 2008), définie comme une activité à la fois cognitive, pragmatique et langagière prenant des configurations linguistiques et discursives diverses selon le contexte d'énonciation (*ibid.*, 2008 ; Moirand, 2008). L'explication est la construction discursive d'une relation triadique entre celui qui explique, celui qui sollicite l'explication et l'objet de pensée que l'on explique (Grize, 2008). Si ce dernier est le langage ou la langue, le discours explicatif devient épi/métalinguistique.

Alors que Borel (1980, 1981b) définit l'explication comme un genre discursif, Delamotte-Legrand (2008a) l'envisage comme une séquence ponctuellement dominante dans le discours. Plus encore, c'est « un mouvement discursif[148] adressé à quelqu'un ou à soi-même en vue de résoudre un conflit cognitif, en particulier de réorganiser l'état des connaissances des interlocuteurs » (2008a : 270), soulignant ainsi l'aspect sociocognitif de cette pratique. L'explication peut être monologique ou dialogique[149], sollicitée ou non par l'allocutaire, linguistiquement marquée ou pas. Enfin, dans une approche fonctionnelle interactionnelle, l'explication est un acte communicatif qui comporte deux composantes interdépendantes :

> « […] une *explanandum* – c'est-à-dire un événement, une action ou un acte communicatif qui pose ou qui pourrait poser problème à son interlocuteur actuel - et un *explanans* - la composante qui fournit la cause, la raison ou la motivation de l'*explanandum*, en répondant au "pourquoi" sollicité de façon implicite ou explicite par ce dernier. » (Hudelot, 2008 : 140)

Je retiendrai trois types de questionnement implicite ou explicite qui induisent une conduite explicative (Hudelot, 2008 ; Moirand, 2008) pouvant manifester, si l'explication porte sur la langue, un discours épi/métalinguistique. Le premier type en *qu'est-ce que*/*quoi* réfère à « la représentation que l'on a des problèmes que pose la connaissance des objets » (Moirand, 2008 : 80). Le second type en *comment* réfère au fonctionnement, à la stratégie et enfin, le troisième type en *pourquoi* renvoie à la cause ou la raison de faire ou dire.

4.2.2 L'explication chez l'enfant en psycholinguistique

En psycholinguistique, Donaldson (1986) étudie l'explication chez l'enfant en s'intéressant aux aspects cognitifs et linguistiques de l'explication et souligne qu'elle ne peut être observée sans activité verbale avec un interlocuteur. D'une part, l'enfant doit distinguer cause, effet, conclusion et l'explication doit être appropriée au phénomène à expliquer. D'autre part, il lui est nécessaire d'avoir les ressources linguistiques adéquates à la verbalisation, spécifiquement les connecteurs logiques de cause. Pour le chercheur, l'explication est envisagée comme une réponse à une question. Il les classe en quatre modes : empirique (pourquoi…), intentionnel (pour quelle raison…), déductif (comment sais-tu que…) et procédural (comment est-ce que tu fais…). Ils déterminent le but de l'individu donnant

[148] Cette notion, telle qu'elle a été introduite par François (1989, 2005), sera présentée plus en détail en tant qu'outil d'analyse dans le chapitre 8.
[149] Ce terme sera explicité en détail dans la sous-partie 4.3 de ce chapitre.

l'explication et la manière dont il se représente le phénomène à expliquer. Même si la verbalisation est nécessaire dans cette théorisation, on remarque qu'elle se focalise principalement sur les connecteurs logiques apparaissant dans le discours et privilégie les compétences cognitives à l'interaction verbale.

4.2.3 Le terme métalangagier et sa référence à la mise en discours

L'adjectif *métalangagier* est souvent utilisé dans le cadre des travaux sur l'interaction (Huot & Schmidt, 1996) et plus particulièrement en acquisition/apprentissage des langues. Dans le cadre de l'analyse du discours chez l'enfant, Delamotte-Legrand (2004) inclut les activités métalinguistiques dans les activités métalangagières sur un continuum de pratiques langagières allant du moins conscient au plus conscient et de l'utilisation du métalangage ordinaire à un métalangue de spécialiste. Elle resitue les aspects *méta* dans une pratique langagière orale quotidienne entre pairs :

> « En effet, si l'on considère les deux extrêmes du continuum, on trouvera un pôle des maniements qui correspond à une conscience claire du fonctionnement langagier et qui conduisent à des mises en mots faisant appel une métalangue, à l'autre pôle, des maniements qui se produisent à l'insu des locuteurs à l'aide de mises en mots en langue courante. » (Delamotte-Legrand, 2004 : 106)

Cette citation amène quelques commentaires. On peut en effet se demander dans quelle mesure le terme « à l'insu » fait-il référence à un maniement épilinguistique et, à fortiori, si le métalangage ordinaire lui est exclusivement associé. À ce sujet, plusieurs chercheurs utilisent assez peu une terminologie fondée sur le préfixe *épi* et évoquent qu'à partir du moment où le langage est objet explicite et formel de la communication, nous sommes dans le domaine du *méta* (Authier-Revuz, 1995a, b ; Rey-Debove, 1997 ; Lecolle, 2014b). L'adjectif *épilinguistique* qualifie alors « une multitude de pratiques réflexives informelles chez l'enfant comme chez l'adulte - dont certaines très élaborées, telles que la traduction, les figures et les jeux de mots » (Lecolle, 2014a).

Quoi qu'il en soit, les usages *méta* ont deux aspects : linguistique et discursif. Ainsi, on parle de métalinguistique, « selon que l'on dise quelque chose de la mise en langue » (*ibid.*, 2004 : 106) et de métalangagier, « selon que l'on dise quelque chose de la mise en discours » (*ibid.*, 2004 : 106). Dans cette perspective, Trévise (1994) rejoint ce point de vue lorsqu'elle avance que par sa référence au langage, le métalangagier est moins restrictif que le

métalinguistique puisqu'il y englobe les aspects métapragmatique, métacommunicationnel et métadiscursif. L'adjectif métalangagier pointe une pratique langagière de retour sur le discours dans l'échange interactionnel. Il inclut l'adjectif métalinguistique qui, lui, pointe le commentaire sur la langue en tant que code linguistique notamment.

4.3 L'approche dialogique

Issu du cercle de Bakhtine dans les années 30 (Todorov, 1981), le dialogisme défend l'idée que c'est l'interaction verbale, sous forme de dialogue et de conversation, qui définit la réalité des pratiques langagières humaines. Le dialogisme consiste en l'orientation de tout discours vers d'autres discours dans un dialogue interne au sujet et selon trois formes principales (Authier-Revuz, 1995a, b ; Bres *et al.*, 2005 ; Bres *et al.*, 2019). Le dialogisme *interdiscursif* renvoie vers « des discours réalisés antérieurement par des tiers, le plus souvent sur le même objet » (*ibid.*, 2019 : 12). Quant au dialogisme *interlocutif*, il renvoie au « […] tour de parole antérieur de l'allocutaire dans les genres dialogaux » (*ibid.*, 2019 : 12). Dans ce cas, le locuteur module son discours selon celui, antérieur, de l'allocutaire, mais aussi selon les représentations qu'il se fait de lui. Il peut aussi interagir avec les réponses potentielles qu'il prête à son allocutaire au cours de son discours. On parle alors de dialogisme *interlocutif anticipatif*. La troisième et dernière forme est le dialogisme *intralocutif* ou *autodialogisme*. Il renvoie le discours « vers lui-même, le locuteur étant son premier allocutaire » (*ibid.*, 2019 : 12).

4.3.1 Dialogisme et *méta*

4.3.1.1 La conscience métalinguistique

Dans le cadre didactique de l'apprentissage d'une langue étrangère, Dufva & Alanen (2004) étudient la conscience métalinguistique d'enfants âgés de 7 à 12 ans dans une recherche longitudinale de six ans qui s'inscrit dans un cadre théorique sociocognitif reprenant les idées bakhtiniennes et vygotskiennes dont les relations ont déjà été pointées antérieurement (François, 1989, 1999). Les chercheures défendent l'idée que les discours auxquels les enfants sont exposés médiatisent une vision orientée de la langue et son apprentissage qui l'objective. La conscience métalinguistique y est alors définie comme un phénomène cognitif, social et interactif. Dufva & Alanen (2004) essaient d'identifier les traces de la conscience métalinguistique dans les situations discursives interactives dans lesquelles l'enfant est impliqué. Pour cela, elles utilisent la notion d'*intersubjectivité* avançant que la

conscience métalinguistique s'acquiert à travers les autres : pairs, adultes, enseignants. La médiatisation de pratique communicative est essentielle dans l'intersubjectivité. La conscience métalinguistique peut alors y être analysée en termes de *polyphonie*[150] en ce sens où elle reflète des pratiques linguistiques qui varient culturellement et socialement. En effet, c'est à travers l'exposition et l'interaction dans des dialectes, sociolectes, registres, styles langagiers différents que s'objective la langue. Ces chercheuses défendent l'idée que la conscience métalinguistique est forcément polyphonique en expliquant qu'elle s'acquiert aussi dans différents contextes tels que l'école, les médias, la famille et selon différents individus résultant en un ensemble de représentation sur le langage et les langues naturelles.

Les résultats de Dufva & Alanen (2004) issus d'une méthodologie mixte, associant tests expérimentaux et entretiens semi-dirigés, montrent une importante médiation de l'école : parler de la langue, c'est un sujet scolaire et son objectivation s'effectue principalement à travers les pratiques littératiques dans un langage standard normalisé. Les résultats montrent aussi que la conscience métalinguistique des enfants s'exprime à travers la capacité à observer les aspects fonctionnels du langage mais aussi sa forme et sa structure. Ils deviennent aussi conscients des différentes manières d'objectiver la langue selon la culture scolaire et leur milieu socioculturel. Sur le plan dialogique, leur conscience métalinguistique se développe donc pendant la socialisation langagière où ils s'approprient les discours entendus sur la langue, ces discours étant issus de leur environnement langagier.

4.3.1.2 Le dialogisme intralocutif

Dans ma problématique, c'est le dialogisme **intralocutif** qui m'intéresse plus particulièrement : l'orientation du discours sur lui-même qui est à la fois le moyen avec lequel on parle et ce dont on parle. Lors de la mise en mot de son discours, le locuteur interagit avec ce qu'il a dit antérieurement, ce qu'il est en train de dire et ce qu'il va dire. Le dialogisme intralocutif insiste sur la dimension réflexive du discours en se focalisant sur le rapport entre le sujet parlant et sa propre parole. Ainsi, dans un processus d'auto-réception, le locuteur devient son propre allocutaire (Authier-Revuz, 1995a, b), il se dédouble dans son discours. Cette prise de distance réflexive sur son propre discours fait directement écho aux processus

[150] C'est le terme utilisé par Dufva & Alanen (2004) en tant que métaphore même si elles sont conscientes que ce celui-ci réfère au dialogisme s'appliquant aux études littéraires (Todorov, 1981). Il conviendrait alors, ici, de parler de polyphonie de l'énonciation (Détrie *et al.*, 2017).

métalinguistiques. Authier-Revuz (1995a) utilise le terme synonyme auto-dialogisme pour définir « le commentaire de l'énonciateur sur ce qu'il dit » (1995a : 149) témoignant d'une distanciation interne par laquelle l'énonciateur dédoublé « reçoit sa parole et y répond » (1995a : 150).

4.3.2 Dialogisme et explication

Selon Moirand (2008), l'explication est une activité cognitivo-discursive d'ordre psychique ou cognitive répondant au besoin de savoir ou de comprendre. Elle s'actualise à travers des configurations discursives qui posent une asymétrie des places interactionnelles entre le statut de celui qui explique et celui qui demande l'explication. La représentation du statut de l'autre, de ses expériences, peut impliquer un rapport dialogique qui influence l'explication, tant sur sa nature que sa mise en discours. Celui qui explique peut mettre son explication en relation avec des discours antérieurs sur des savoirs établis (dialogisme interdiscursif). Il peut aussi anticiper les questions et les réactions de son allocutaire (dialogisme interlocutif anticipatif) ou encore réagir lui-même à ses propos pour les expliciter (dialogisme intralocutif) ce qui l'amène à utiliser des configurations discursives telles que des reformulations, des précisions sous formes des gloses, des comparaisons, analogies et métaphores, pour n'en citer que quelques-unes, qui peuvent être sollicitées ou ressenties comme nécessaires.

La théorie dialogique rencontre une école sociolinguistique nommée praxématique dans laquelle je désire développer l'*épi*/*méta* à travers deux éléments. Tout d'abord, son positionnement sur l'interaction sociale et le dire en train de se faire, ensuite à travers les outils d'analyse du discours qu'elle développe.

4.4 L'approche praxématique

La praxématique est une école française de sociolinguistique dont les racines sont issues, entre autres, de la phénoménologie, de la linguistique anthropologique et de la linguistique énonciative guillaumienne. Créée dans les années 70 par Lafont et ses collègues (Lafont, 1978, 1990 ; Barbéris *et al.*, 2003), elle centre son attention sur « l'analyse de la production du sens en langage » (Détrie *et al.*, 2017 : 298) à travers les pratiques langagières définies à la fois comme un processus dynamique de production et comme un processus social. Les deux se fondent sur les praxis linguistiques de l'individu qui forge ses

représentations linguistiques à travers son rapport aux autres. Par praxis, il faut entendre « l'aboutissement de processus cognitifs nourris de l'expérience vécue, perceptive et pratique, et mus par des relations intentionnelles » (Détrie *et al.*, 2017 : 302). C'est donc par l'usage, l'expérience et l'intentionnalité à travers le processus fondamental de l'actualisation que l'on passe « des potentialités de la langue à la réalité d'un discours » (Détrie *et al.*, 2017 : 16).

Les praxématiciens analysent le temps linguistique selon trois instances sans succession linéaire qui temporalisent l'activité métalangagière : l'*à-dire*, le *dire* et le *dit* (Lafont, 1990 ; Détrie *et al.*, 2017). Pendant le premier, le sujet élabore son message quasi inconsciemment, c'est l'énonciation-programmation de ce qui va se dire. Lafont (1978) parle d'une mise en inconscience fonctionnelle pour éviter une surcharge cognitive qui empêcherait l'activité linguistique en cours de réalisation. On remarque ici le parallèle avec l'activité épilinguistique et l'épiprocessus développés par la psycholinguistique cognitive (Gombert, 1990) dans le caractère du traitement linguistique non conscient responsable de la production du langage. Le second, le *dire*, représente le moment de la réalisation phonique de la programmation, ou encore l'énonciation-extériorisation (Barbéris, 1991). Enfin, le troisième correspond à « l'ensemble des programmes de phrase effectivement réalisés, mis en mémoire » (Barbéris & Maurer, 1998 : 43). Pour Barbéris & Maurer (1998) seul le dire est observable et mesurable, les deux autres étant des opérations mentales de courte durée. Leur non-linéarité se traduit par des superpositions décalées conflictuelles qui sont signalées par les *ratages* apparaissant dans le dire et que l'actualisation essaie d'éliminer.

4.4.1 Nature, fonction des ratages de la parole et dialogisme

Les ratages se manifestent en perturbant la parole sous formes de bégaiement, d'hésitation, d'inachèvement ou d'auto-interruption, i.e. des pauses. Il sont « la marque d'une opération dont la manifestation sur la ligne élocutive du dire se prépare en à-dire » (Détrie *et al.*, 2017 : 327) et s'interprètent, en utilisant la théorie dialogique (Barbéris & Maurer, 1998 ; Détrie *et al.*, 2017), de plusieurs manières selon leur apparition. Tout d'abord, ils synchronisent l'interaction verbale, régulent et maintiennent la cohésion du dire au niveau interlocutif. Ensuite, lorsque le sujet interrompt son propre énoncé, les ratages témoignent aussi d'une réorganisation des programmes de sens. Les praxématiciens les interprètent les alors à travers une tension, une conflictualité dans les mécanismes de

l'actualisation qui s'explique par le dialogisme interlocutif (ou interpersonnel), car on ne parle jamais seul devant l'autre dont on tient compte, et le dialogisme interdiscursif puisque le sujet inscrit son discours dans celui des autres ou les autres dans le sien. Les ratages peuvent alors avoir pour fonction un de gain de temps pour une reprogrammation lorsque le sujet se rend compte que l'autre ne réagit/ra pas comme il le pense[151]. Cette reprogrammation de l'à-dire pendant le dire sera soit aboutie soit échouée.

La référence au dialogisme m'amène ici à faire deux remarques. Tout d'abord, en considérant que « […] la vocalisation fonctionne […] dans le dire comme indice du travail de (re)programmation dans l'à-dire » (Détrie *et al.*, 2017 : 327), l'idée que cette reprogrammation ne soit qu'inconsciente n'est pas satisfaisante sachant que, pour ce réglage social du sens, le sujet prend consciemment en considération le discours de l'autre ou les autres discours dans le sien. Partant de ce point de vue, il est légitime de se demander dans quelle mesure cette conscientisation ne touche pas non plus le discours du sujet par le sujet lui-même et ainsi met en jeu les mécanismes du dialogisme intralocutif. En ce sens, certains ratages de la parole – hésitation, auto-interruption par arrêt ou changement de programme de phrase, pause – pourraient constituer les traces d'une distanciation plus ou moins consciente du sujet par rapport à son propre discours. Cette proposition fait écho au positionnement de Lafont (1990) sur l'activité du sujet lorsqu' il construit ses représentations (linguistiques) dans un mouvement par lequel « […] sa [la] conscience [du sujet] (qui se réitère, *s'inscrit, s'énonce* dans cette opération) construit, avec les moyens de la langue, une image de réalité et en contrôle la vérité objective » (Lafont, 1990 : 326).

4.4.2 Une définition du *méta*…

La praxématique explique que l'activité métalinguistique se manifeste à travers des commentaires métalinguistiques en discours coconstruit en intersubjectivité. Elle avait été théorisée par Lafont (1978) sous le terme de *praxis métalinguistique*, i.e. « une praxis linguistique dont l'objet est le matériau linguistique lui-même » (Détrie *et al.*, 2017 : 220). L'activité métalinguistique est donc complémentaire de l'activité linguistique, ce qui rejoint la

[151] À ce titre, c'est une situation de dialogisme interlocutif anticipatif qui est mise en jeu dans ce que Barbéris appelle « le mouvement de mémoire-anticipation » (1991 : 141).

position de certains psycholinguistes (Gombert, 1990 ; Bialystok, 2001a). Pour détailler ce positionnement, le fait métalinguistique est considéré comme :

> « […] une prise de position sur le fonctionnement du discours lui-même, par le biais d'indications métadiscursives, ou sur le matériau linguistique sollicité, à visée explicative ou régulatrice. Elle facilite l'intercompréhension, la négociation interactive du sens, les commentaires métalinguistiques (sur le code, sur l'utilisation qu'on en fait, sur le discours de l'autre*, ou sur son propre discours) […]. Dans ce cadre, l'activité métalinguistique est en rapport étroit avec la production de sens, ayant pour visée de préciser, d'affiner son propos. » (Détrie *et al.*, 2017 : 219)

4.4.3 … qui éclaire l'*épi*

Contrairement aux linguistes et aux psycholinguistes, les praxématiciens rendent compte que l'*épi* est une sous-catégorie du *méta* en le définissant comme une activité consciente et délibérée qui est mise en mot dans le discours :

> « […] quand l'activité métalinguistique du locuteur présente un caractère intuitif et spontané, et que le commentaire qu'il effectue est généré par sa propre conscience des fonctionnements de sa langue, qui le pousse à juger spontanément cette dernière en termes de clarté, de beauté, de complexité, de pertinence, etc. L'activité épilinguistique commune est donc une sous-catégorie de l'activité métalinguistique, consciente et délibérée. » (*ibid.*,2017 : 220)

Cette définition s'oppose à la position de Culioli (1990) et Gombert (1990) qui envisagent l'activité épilinguistique comme inconsciente, même s'ils évoquent des traces de cette activité dans les énoncés. L'analogie entre leur position et celle des praxématiciens concerne plutôt l'activité cognitive inconsciente du sujet sur la langue pendant l'à-dire.

4.5 Remise en question des frontières entre l'*épi* et le *méta*

Les praxématiciens ne sont pas les seuls à repenser les frontières entre ce qui relève de l'*épi* ou du *méta* dans les pratiques langagières et discursives. Toujours en sociolinguistique, les limites entre ces domaines ainsi que leurs caractéristiques spécifiques respectives sont remises en question par plusieurs chercheurs (Canut, 1998 ; Blanchet, 2012, 2013b ; Lecolle, 2014b, a ; Blanchet & Chardenet, 2015 ; Lecolle, 2015).

Canut (1998, 2000) effectue la démarche inverse des praxématiciens en réunissant sous le terme de *discours épilinguistiques* à la fois les positionnements épilinguistiques dans

le discours des locuteurs non experts ainsi que les discours métalinguistiques experts objectivés et formalisés des grammairiens et des linguistes. Blanchet (2013b) s'oppose aussi à cette dichotomie entre discours des novices, des informateurs et discours des experts. Il propose en effet « de ne pas répartir l'épi et le *méta* selon le statut scientifique ou non des représentations produites » (*ibid.*, 2012 : 169) en ajoutant qu'il n'est pas non plus nécessaire de distinguer en sociolinguistique entre discours épilinguistique (sur les usages) et discours métalinguistique (sur les formes linguistiques). Il propose plutôt de distinguer l'épi du *méta*, quel que soit l'individu, en les plaçant sur un continuum allant des *comportements épilinguistiques* « qui rend[ent] compte implicitement, dans les comportements langagiers, des représentations sociolinguistiques[152] » (*ibid.*, 2013b : 35) vers des discours métalinguistiques, « qui expose[nt] explicitement une réflexion sur les phénomènes linguistiques » (*ibid.*, 2013b : 35). Un élément interpelle dans cette proposition : la distinction entre discours et comportements, ces derniers étant « des manifestations implicites de l'idéologie linguistique » (*ibid.*, 2013b : 36). Ainsi, plus on avance vers le *méta* sur le continuum, plus on passe d'un comportement langagier implicite à un discours explicite et réfléchi sur des phénomènes linguistiques précis.

Toujours dans la perspective de neutraliser la distinction entre les discours *épi* et *méta*, Lecolle (2014a) propose le terme *sentiment linguistique* qu'elle définit comme « allant d'un rapport d'ordre perceptif à la langue et au langage sous ses différentes formes, d'un côté, à une explicitation rationnelle, […] en termes de " pratique métalinguistique ", de l'autre » (Lecolle, 2014a : 12) ce qui, selon elle, permet de ne plus opposer perception, émotion et rationalité. Ces positionnements ont tous comme point commun de considérer le discours épilinguistique comme conscientisé par le locuteur.

4.6 Les marqueurs de l'*épi/méta*

4.6.1 L'existence du discours épilinguistique

Alors que les psycholinguistes, tout comme les linguistes, évoquent peu le discours épilinguistique à travers les auto/hétérocorrections spontanées (Gombert, 1990) ou de commentaires intuitifs (Culioli, 1990), il est pourtant au cœur des problématiques discursives

[152] Les représentations sociolinguistiques sont définies par l'auteur comme « la façon dont les acteurs sociaux perçoivent les pratiques linguistiques, les catégorisent, leur attribuent des valeurs et des significations, les intriquent dans l'ensemble des processus sociaux, les y construisent et les utilisent » (*ibid.*, 2013 : 35).

en sociolinguistique. Canut (2000) critique l'opposition proposée par Culioli entre épilinguistique et métalinguistique. Elle affirme que l'activité épilinguistique est un processus dynamique et variable correspondant à « l'ensemble des mises en discours conscientes sur les langues, le langage ou les pratiques langagières qui régissent la relation du sujet au langage » (2000 : 73). Le discours épilinguistique intègre « l'ensemble des jugements, évaluations et catégorisations des locuteurs sur les pratiques langagières » (Canut, 1998 : 70) et ses langues. Il se manifeste par « des évaluations sur son dire ou celui de l'autre au cours de l'interaction. Elle est donc nécessaire au fonctionnement de ce dire en train de se faire » (*ibid.*, 2000 : 75). En ce sens, l'activité épilinguistique est une activité conscientisée, un processus dynamique manifestant une évaluation de son dire et qui a lieu dans l'interaction. L'activité épilinguistique n'est pas directement observable (Boutet *et al.*, 1983), mais l'auteure postule qu'il laisse des marques ou « des traces épilinguistiques au cours du dire » (*ibid.*, 2000 : 75) ainsi que des discours épilinguistiques que l'on peut constater dans l'activité langagière. Les traces sont caractérisées par les gloses et les modalités autonymiques (Authier-Revuz, 1995a), ces dernières étant des énoncés sous forme d'incises par lesquelles l'individu commente son propre discours ou celui de l'autre au cours du dire. Le discours épilinguistique se caractérise, quant à lui, par un commentaire ou un jugement sur des usages ou des pratiques langagières. Canut (2000) évacue des traces épilinguistiques les ratages de la parole qu'elle estime être de l'ordre de l'inconscient. Ce n'est pas le cas de de Rey-Debove (1983) qui les associe au métalangage lorsqu'elle précise que les corrections orales et la production de l'énoncé sont associées aux incertitudes, aux ratés de l'énonciation qui demandent à la parole de se corriger au fur et à mesure. En témoignent les remarques métalinguistiques, le bégaiement, les hésitations, notamment dans le processus d'autocorrection. Rey-Debove (1983) défend aussi un aspect interdisciplinaire associant psycholinguistique et sociolinguistique pour mieux comprendre le métalangage ordinaire utilisé dans le langage parlé.

4.6.2 Reformulation et pause comme marqueurs discursifs du *méta*

La reformulation est ici définie comme la reprise d'une partie du discours « en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référenciation antérieure » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 490). Elle est envisagée comme une activité métalangagière qui s'élabore progressivement dans le discours souvent avec la coopération de l'interlocuteur (De Gaulmyn, 1986) ce qui rejoint le point du vue de Sauvage (2015) qui

interprète l'auto-reformulation discursive, étayée par l'adulte ou non, comme un marqueur de conscience linguistique et comme la trace d'un raisonnement métalinguistique sous-tendu par une activité cognitive. De la même manière, la pause vide[153], définie comme une brève interruption sonore lors de la production de parole, peut revêtir plusieurs fonction dans le discours et a pour caractère essentiel d'être le lieu d'une activité cognitive importante (Hirsch *et al.*, 2020). En ce sens, même s'il aborde le cas de la conscience phonologique, les récents travaux de Sauvage (2020) l'amènent à considérer la pause d'hésitation comme un marqueur métalangagier de conscience linguistique. Il présente deux études de cas dans lesquelles il analyse un corpus issu de la parole spontanée de deux enfants enregistrés dans des situations ludiques. Sauvage conclut que « les moments où l'enfant marque un temps d'arrêt avant de répondre correspondent, selon nous, à la recherche de quelque chose, à une réflexion » (*ibid.*, 2020 : 165). Il considère alors la pause comme « un marqueur discursif d'activité cognitive » (*ibid.*, 2020 : 178).

4.6.3 Traces du temps linguistique dans l'activité métalangagière

Delamotte-Legrand (2004) avance que le temps linguistique des praxématiciens rythme l'activité métalangagière de l'individu dans laquelle on en retrouve les traces. Celles de l'à-dire se manifesteraient à travers « des mises en mots de "planification" (annonces, anticipations) » (*ibid.*, 2004 : 106) et celles du dire consistent en ce que l'auteure appelle un « "dire" de "recadrage" » (*ibid.*, 2004 : 106) renvoyant à des reformulations. Quant à celles du dit, elles se manifestent par réflexivité d'ordre linguistique comme discursive, sous forme de « retour sur du déjà dit » (*ibid.*, 2004 : 106).

4.6.4 Métalangage et dialogisme

Les praxématiciens affirment que la notion de métalangage doit être mise en rapport avec la production de sens et la notion de dialogisme (Détrie *et al.*, 2017). En effet, l'individu a recours à un métalangage sous forme de commentaires métalinguistiques, d'autocorrection dans sa pratique langagière, manifestant une construction du sens en interaction par l'activité dialogique intralocutive. Les praxématiciens rejoignent alors le positionnement d'Authier-Revuz (1995a, b) lorsqu'elle avance que l'énonciateur s'autoreprésente le dire en train de se

[153] Elle est à distinguer de la pause pleine qui est audible et se caractérise par des allongements de sons, de syllabes, l'apparition de « euh » (Hirsch *et al.*, 2020).

faire et montre une activité métalinguistique sur le dire se manifestant dans l'énoncé, au travers des marqueurs indiquant l'autoréférenciation du langage.

5 Synthèse du chapitre et positionnement

Ce chapitre avait pour volonté d'expliquer les spécificités du *méta* chez l'enfant bilingue selon deux axes : processus et verbalisation, formulation par le langage, en présentant comment l'ensemble de la terminologie linguistique fondée sur les préfixes *épi* et *méta* en référaient en linguistique, en psycholinguistique et en sociolinguistique. Il a aussi une visée méthodologique puisqu'il introduit en partie les outils d'analyse du discours que j'ai choisis d'utiliser ultérieurement.

On retiendra tout d'abord une différence sur les observables permettant d'étudier les questions épi/métalinguistiques. La linguistique énonciative définit une conscientisation de la langue par la distanciation du locuteur vis-à-vis de celle-ci. La faculté métalinguistique est une faculté humaine reposant sur un ensemble d'activités mentales, ce qui consiste à utiliser la langue comme outil de raisonnement et d'observation pour « contempler » cette langue. Ainsi, pour les linguistes de l'énonciation, l'activité métalinguistique s'observe dans les processus d'énonciation, de mise en discours à travers le matériau linguistique. On peut observer la métalangue, considérée comme l'ensemble de la terminologie experte utilisée dans tout discours dont l'unique objet est le code ou le fonctionnement de la langue (Benvéniste, 1974). Le métalangage, quant à lui, est observable par sa mise en discours dans un énoncé en utilisant les formes qui caractérisent le pouvoir de réflexivité du langage et des langues naturelles et montre ainsi leur fonction métalinguistique (Rey-Debove, 1997). Il regroupe tous les signes métalinguistiques essentiellement constitués de la terminologie experte mais aussi de signes autonymes. Ces derniers se réfèrent à eux-mêmes en tant qu'objet et sont présents dans le métalangage naturel ordinaire des non experts. Le métalangage s'observe aussi dans les formes linguistiques et discursives responsables de l'autoreprésentation de l'énonciation, quand l'énonciateur n'est plus un parce qu'il renvoie à son propre dire ou au dire des autres dans son acte d'énonciation (Authier-Revuz, 1995a, b). En termes de processus, alors que Benvéniste (1974) intègre dans le métalinguistique toutes les manifestations possibles d'une réflexion sur les activités langagières, Culioli (1990, 1999), en revanche, introduit l'activité épilinguistique, métalinguistique mais non consciente, qui

assure la capacité de l'individu à maitriser le code linguistique pour parler. Mais l'adjectif décrit aussi une forme de discours lorsque l'individu fait part de ses intuitions linguistiques.

En psycholinguistique, les activités métalinguistiques sont un sous-domaine de la cognition regroupant les activités et capacités réflexives concernant les aspects phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique du langage mettant en jeu des capacités de contrôle cognitif. Dans cette perspective, les psycholinguistes admettent un champ des observables plus élargi que les linguistes prenant parfois en compte les formes linguistiques de l'énoncé mais priorisant les facteurs extralinguistiques à l'œuvre dans les comportements permettant d'inférer des processus cognitifs de réflexion et de contrôle conscient sur les objets langagiers ou leur manipulation (Gombert, 1990, 1993). Ils différencient l'activité épilinguistique, instinctive, implicite, non consciente de l'activité métalinguistique, La première bâtit dans une certaine mesure la seconde, mais elles sont dissociées.

En termes de processus cognitif, la conscience métalinguistique est formée de deux composantes distinctes mais croisées qui varient en complexité et en intensité selon la tâche linguistique et tout au long du développement : l'analyse linguistique et le contrôle exécutif (Bialystok, 2001a, b). Le bilinguisme serait un avantage uniquement pour ce dernier. Deux modèles expliquent ce contrôle exécutif : l'un privilégiant l'inhibition et l'autre l'attention. Il semblerait que ce dernier repose sur la notion continue d'attention exécutive (Shipstead *et al.*, 2015) qui adapterait les différents degrés de bilinguisme et de fonctions exécutives existant pour expliquer l'impact de l'un sur l'autre et expliquerait ainsi les divergences des résultats obtenus (Bialystok, 2018). Par ailleurs, les approches sociocognitives soulignent que le statut socioéconomique et le niveau d'éducation chez les enfants bilingues ont un impact sur leur contrôle exécutif (Calvo & Bialystok, 2014) tout comme les langues parlées dans l'environnement familial sur les capacités de contrôle inhibitoire (Gathercole *et al.*, 2010 ; Verhagen *et al.*, 2017).

Les consciences métalinguistique et interlinguistique forment ensemble la conscience plurilingue (Jessner *et al.*, 2016). Ce construit permet de mettre en exergue les relations entre conscientisation et transferts interlinguistiques ainsi que l'intérêt du discours dans l'étude de la conscience métasyntaxique chez les bilingues.

La conscience métasyntaxique est la capacité à réfléchir, analyser ou exercer un contrôle sur la syntaxe. Les psycholinguistes envisagent son étude à travers les commentaires métasyntaxiques formels (métalangue) ou non (métalangage du non spécialiste) (Simard *et al.*, 2016) évoquant aussi l'existence de jugements épisyntaxiques considérés comme extra-syntaxiques (Gombert, 1990), mais en définitive, le discours à caractère épisyntaxique est peu étudié par les psycholinguistes étant donné la dissociation théorique entre épi et *méta*. Le jugement de grammaticalité un des recueils de données les plus pertinents pour étudier la conscience métasyntaxique chez les enfants (Pinto & El Euch, 2015 ; Simard *et al.*, 2016). À partir de six ans, un enfant identifie consciemment les anomalies syntaxiques. En lecture silencieuse, les enfants bilingues auraient une conscience métasyntaxique plus développée et plus précoce que les monolingues parce qu'ils doivent surmonter et gérer des transferts interlinguistiques à propos des similarités et des différences structurales entre les langues (Kuo & Anderson, 2010). Foursha-Stevenson & Nicoladis (2011) indiquent cependant que la présence de transferts interlinguistiques peut affaiblir la conscience métasyntaxique des enfants bilingues dans le cas d'ambigüité ou de superposition des structures dans les deux langues.

Alors qu'en psycholinguistique les aspects du *méta* s'expliquent principalement par le fonctionnement cognitif interne de l'individu, la sociolinguistique envisage le développement métalinguistique comme s'effectuant à travers et étant influencé par un processus interactif de médiation éducative dans lequel la langue est considérée dans ses dimensions sociale, culturelle et historique. En ce sens, elle est constituée des consciences langagière, linguistique, et normative qui sont les sources d'information cognitive du sujet (Dabène, 1994).

En termes de processus, dans un cadre sociocognitif vygotskien et bakhtinien, la construction de la conscience métalinguistique est intersubjective car elle s'acquiert à travers les autres : pairs, adultes, enseignants dans laquelle la médiatisation de pratiques communicatives est essentielle et où la conscience métalinguistique est analysée en termes de polyphonie en ce sens où elle reflète des pratiques linguistiques qui varient culturellement et socialement. Sur le plan dialogique, la conscience métalinguistique se développe à travers la socialisation langagière par les discours sur la langue entendus et issus de l'environnement langagier de l'enfant et qu'il s'approprie (Dufva & Alanen, 2004).

En termes de verbalisation, le dialogisme intralocutif traduit l'idée que le locuteur interagit avec ce qu'il a dit antérieurement et oriente son discours sur lui-même. Ce dernier est à la fois le moyen avec lequel on parle et ce dont on parle (Authier-Revuz, 1995a, b). Cette prise de distance réflexive sur son propre discours fait directement écho aux processus métalinguistiques. Dans une perspective vygotskienne, la conscience métalinguistique est un cadre de médiation entre les aspects cognitifs et sociaux du langage (Sajavaara *et al.*, 1999) ce qui résulte en la construction d'un métalangage en interaction qui peut s'étudier à travers des séquences discursives explicatives qui sont en fait l'expression d'une activité cognitivo-discursive dans laquelle l'individu prend en compte la représentation de son interlocuteur sur le plan dialogique (Moirand, 2008). Alors que l'explication est étudiée en psycholinguistique à travers les connecteurs logiques apparaissant dans le discours et que cette discipline privilégie les compétences cognitives à l'interaction verbale (Donaldson, 1986), la sociolinguistique interactionniste distingue le linguistique du discursif selon que l'on parle de la mise en langue ou de la mise en discours (Delamotte-Legrand, 2004). On distinguera alors le métalinguistique, soulignant le commentaire sur la langue en tant que code linguistique, du métalangagier. Ce dernier définit une pratique langagière de retour sur le discours dans l'échange interactionnel et inclus les aspects métalinguistique, métapragmatique, métacommunicationnel et métadiscursif.

Utilisant la théorie dialogique, les praxématiciens avancent que l'activité métalinguistique est étroitement reliée à la production de sens puisqu'elle se manifeste dans des commentaires métalinguistiques coconstruits de manière intersubjective dans le discours. Cette activité s'effectue à travers l'utilisation de praxis linguistiques permettant l'aboutissement de processus cognitifs dans la mise en discours. Ces processus sont construits dans l'expérience vécue, la pratique langagière et l'intention de communication (Détrie *et al.*, 2017). Les activités métalinguistique et métalangagière, complémentaires de l'activité linguistique, sont ancrées dans le temps linguistique représenté par trois instances : l'à-dire, le dire et le dit*,* conflictuelles et non linéaires.

Pour revenir sur l'épi, contrairement aux linguistes et aux psycholinguistes, les praxématiciens avancent que l'*épi* est une sous-catégorie du *méta* en le définissant comme une activité consciente et délibérée qui est mise en mot dans le discours (Canut, 2000 ; Détrie *et al.*, 2017). C'est à travers l'actualisation, processus gérant les conflictualités

des instances du temps linguistique, que se manifesteraient chez l'individu des traces de conscientisation épi/métalinguistique à travers certains ratages de la parole. Ce ne sont pas les activités épi/métalinguistiques mêmes qui sont observées (Boutet *et al.*, 1983), mais des traces sur les représentations que l'individu s'est forgé. Par ailleurs, en sociolinguistique, d'autres initiatives remettent aussi en question la distinction entre les discours épilinguistique et métalinguistique pour dépasser soit les dichotomies entre formes linguistiques et usages, et entre locuteurs savants ou non (Blanchet, 2012, 2013b), soit l'opposition entre perception, émotion et rationalité (Lecolle, 2014a, 2015). Ce dépassement des frontières souligne la nécessité d'une redéfinition de ce qui différencie l'*épi* du *méta*.

Après avoir exposé les positionnements linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques sur le domaine de l'*épi*/*méta* en termes de processus et de mise en discours, je peux maintenant énoncer mon positionnement. Dans cette recherche en sciences du langage, c'est d'abord et avant tout en tant que linguiste que je me présente. Un linguiste qui cadre sa recherche dans la sociocognition ce qui nécessite une démarche interdisciplinaire soulignant le lien fondamental entre les approches linguistiques fondées sur l'usage, la psycholinguistique tenant compte de l'impact du social sur la cognition et une sociolinguistique interactionnelle intégrant une vision cognitive du langage (Atkinson, 2002 ; Ellis & Robinson, 2008 ; Robinson & Ellis, 2008 ; Pütz *et al.*, 2014b). Ainsi, pour définir les habiletés métalinguistiques et leur conscientisation, je ne les réduirai pas à un sous-domaine de la cognition, mais j'associerai les modèles de Bialystok (1986, 2001a) et de Jessner *et al.* (2016) avec les théories sociolinguistiques et socio-interactionnistes développées ci-dessus. Je définis alors une conscience métalinguistique plurielle et composite impliquant processus cognitifs et construction sociale en interaction, le tout se manifestant dans le discours.

Ce choix est motivé par plusieurs raisons issues de la sociolinguistique et de la psycholinguistique sans qu'elles n'entrent en contradiction et qui se rejoignent sur l'observation des processus (méta)cognitifs et métalinguistiques au travers de leurs marques discursives. Premièrement cette définition des habiletés métalinguistiques conscientisables permet, en effet, de mettre en relation les processus cognitifs attentionnels, les interactions entre les répertoires linguistiques des bilingues avec une construction sociale par la pratique langagière dans l'intersubjectivité. J'ai développé ces éléments à travers les idées issues du

dialogisme et de la praxématique. Deuxièmement, elle me permet d'étudier le processus de conscientisation et la manifestation des capacités métalinguistiques dans la verbalisation, la mise en discours, porteuse d'une activité consciente sur la langue, épilinguistique comme métalinguistique sans les dissocier comme les psycholinguistes le font (Canut, 1998, 2000). Dans cette perspective, l'ensemble des positionnements énoncés ci-dessus remet en cause l'existence d'une frontière stricte entre l'*épi* et le *méta.* Une partie des analyses pour répondre aux questions de recherche pourra, dans une certaine mesure, apporter des éléments de réponses à ce questionnement. Dans le cadre de cette étude, je décide donc d'adopter le positionnement des praxématiciens (Détrie *et al.*, 2017) en utilisant le terme *métalinguistique* pour désigner l'ensemble des verbalisations conscientisées sur le code linguistique et le terme *métasyntaxique* pour le cas de la syntaxe. C'est donc le critère de conscientisation que je privilégie pour utiliser le terme *méta*. L'analyse qualitative permettra d'en dégager les marqueurs linguistiques et discursifs.

Plus particulièrement pour la conscience métasyntaxique, je garderai la définition de Simard *et al.* (2016) qui permet là encore d'associer processus (méta)cognitifs et métasyntaxiques avec la verbalisation. Je précise que ces verbalisations font référence à l'ensemble des discours métalinguistiques tels que les praxématiciens les définissent.

Enfin, je définis le terme verbalisation à la fois dans sa dimension linguistique et sociolinguistique. Dans l'activité métalangagière, c'est dans le contenu (formes métalinguistiques) du discours mais aussi dans son processus de mise en mots (formes métadiscursives) marqués par l'interaction et la médiation sociale, plus particulièrement scolaire et familiale, que cette conscience se manifeste. Les capacités et les processus de conscientisation *épi/méta* prennent corps en discours dans le métalangage utilisé, son orientation dialogique et les traces d'actualisation du dire. Dans cette perspective, je ne partage que partiellement l'avis de Boutet *et al.* (1983) lorsqu'ils avançaient que le linguiste n'a pas « directement accès à l'activité métalinguistique du sujet à partir des discours ou des jugements produits ». Certes, les discours métalinguistique et métacognitif donnent, dans une certaine mesure, accès aux représentations que l'enfant se fait de ces activités. Mais elles traduisent aussi, en s'appuyant sur les théories dialogiques et praxématiques, une conscientisation de la langue et une activité cognitive qui vont au-delà des représentations du sujet.

Chapitre 5. Problématique, questions et hypothèses de recherche

1 Genèse et étapes de la problématisation

La problématique d'une thèse s'élabore dans un cheminement intellectuel où identité du doctorant, théorie et terrain interviennent et lui permettent de construire son objet de recherche tout en se positionnant par rapport à celui-ci. C'est pour cette raison que ce chapitre arrive après les chapitres théoriques et avant la description du terrain de recherche qui permettra de contextualiser le questionnement.

Cette thèse est née d'une envie, celle de questionner chez l'enfant bilingue les relations possibles entre son développement cognitif et son environnement sociolinguistique pour expliquer et comprendre sa réflexion sur les langues. La problématisation n'a pas complètement été initialisée par la théorisation et les lectures scientifiques, mais plutôt par deux points qui me semblent importants de souligner dans le cheminement qui m'a amené aux questions et hypothèses de recherches que je présenterai en conclusion de ce chapitre. Le premier est la recherche-action que j'ai menée pour dans le cadre de mon master, la thèse

étant la continuité de ce dernier. Le second est conditionné par le premier : c'est un questionnement empirique initié par l'observation d'un terrain sur lequel je suis, de par ma situation d'enseignant, et sur lequel je voulais avoir un regard autre que celui centré sur l'élève et l'école, mais plutôt sur l'enfant et sa famille.

Je continuerai en redonnant les grands axes issus du cadrage théorique développés dans les chapitres précédents ce qui me permettra enfin de présenter l'ensemble des questions de recherche et le corps d'hypothèses qui lui est associé.

1.1 Continuité master 2 – thèse

Professeur des écoles au Lycée français René Cassin d'Oslo, j'ai choisi ma classe comme terrain de recherche pour la recherche-action de mon master intitulé *Didactique, plurilinguisme, sociocognition : polysémie lexicale et transfert de connaissances chez des élèves plurilingues de l'école française René Cassin d'Oslo* (Lucas, 2012). C'est donc dans un cadre épistémique praxéologique (Lhotellier & St-Arnaud, 1994 ; St-Arnaud *et al.*, 2002) soucieux de l'articulation entre savoir et action que j'ai développé ma position de praticien réflexif (Schon, 1994 ; Wentzel, 2010). Cette première recherche proposait déjà un cadre théorique interdisciplinaire dans le but de savoir comment, dans un environnement plurilingue scolaire, développer la compréhension, par des élèves eux-mêmes plurilingues, de la polysémie du lexique français à l'écrit en mettant en réseau, en termes de transferts de connaissances, leurs différents répertoires linguistiques. Certains résultats soulignaient alors la relation entre la construction de savoirs (méta)linguistiques et le bi/plurilinguisme en didactique du français. Ils indiquaient aussi des degrés de conscientisation de la langue et des transferts interlinguistiques lexicaux pour lever les ambigüités dues à la polysémie à l'écrit. Les données collectées émanaient exclusivement des élèves. Elles réunissaient, entre autres, des représentations sociales et cognitives de leur plurilinguisme et de leurs pratiques langagières.

C'est à partir de ce moment qu'est née l'envie de continuer à rechercher sur la thématique de la conscientisation du langage, mais avec une réflexion alimentée par le cadrage théorique et les choix méthodologiques de cette première recherche. Le premier avait initié des questionnements sur le plurilinguisme et les contacts de langues sur les plans sociolinguistique et psycholinguistique. De ce fait, mes choix théoriques ont fait jaillir un

élément fondamental : l'impact mutuel des paramètres cognitif et social dans la conscientisation du langage. Le questionnement s'est poursuivi sur les degrés de conscientisation des savoirs et transferts interlinguistiques chez les enfants, le lien entre métacognition et langage au sens large chez l'enfant, et sur l'aspect sociodidactique du plurilinguisme. Ensuite, les choix méthodologiques m'ont permis de réfléchir à l'utilisation des représentations des enfants, sociolinguistiques comme cognitives, données riches et sources d'influences. Ils m'ont aussi permis de m'intéresser plus particulièrement à l'articulation des méthodes qualitatives et quantitatives pour affiner la compréhension et la validation des résultats. Le choix d'utiliser conjointement ces deux méthodes fait écho à la position de Creswell (2014) lorsqu'il avance que l'expérience personnelle du chercheur conditionne ses choix méthodologiques. En effet, de par ma formation initiale en sciences physiques, puis en psychologie et en sciences du langage après être devenu enseignant, j'ai été formé à l'utilisation des méthodes quantitatives dans les deux disciplines et aux méthodes qualitatives en sciences humaines.

Tous ces éléments de réflexion sont le fruit d'un aller-retour incessant entre théorie et terrain, mais dans lequel la dimension empirique dans l'intuition liée au terrain est le tout premier déclencheur.

1.2 De l'élève à l'école vers l'enfant dans sa famille nucléaire

Dans le cadre de cette thèse, j'ai fait le choix de me décentrer de l'école, même si celle-ci n'est jamais très loin, pour aller m'intéresser à l'enfant dans sa famille restreinte.

1.2.1 La Norvège, le couple de langue français/norvégien

À ma connaissance, dans l'ensemble des recherches sur le développement bilingue et l'acquisition bilingue des langues, le couple de langue français/norvégien n'a jamais été étudié. C'est aussi l'occasion, ici, de s'intéresser aux politiques linguistiques familiales et aux pratiques langagières des couples mixtes (Delamotte, 2018b) : un parent français (ou originaire d'un pays francophone) et l'autre norvégien, même si, je le préciserai, la richesse des couples va bien au-delà de cette première définition si l'on contextualise le paysage sociolinguistique norvégien et plus particulièrement osloïte.

1.2.2 Interroger la famille, écouter l'enfant

Je ne voulais pas limiter ma recherche à la collecte des représentations et pratiques déclarées par les parents, mais, toujours dans l'idée de centrer cette recherche sur l'enfant bilingue, lui demander sa perspective, son propre avis et comprendre ainsi les processus mis en œuvre lorsqu'il réfléchit sur la syntaxe française à l'écrit.

Avec ces premiers choix, mon questionnement a commencé à s'affiner. Le bilinguisme des enfants a-t-il un impact sur leur réflexion métalinguistique ? Et au sein de la famille, est-ce que les idéologies sur le bilinguisme, les choix linguistiques et les pratiques langagières jouent un rôle dans leur manière de réfléchir sur les langues, de conscientiser cette activité à le fois cognitive et sociale ?

2 Problématique

2.1 Problématique générale

En résumant, la démarche que j'expose ici a donné lieu à un important travail de lecture théorique pour construire mon objet de recherche. Les différents chapitres théoriques m'ont permis de définir, développer, articuler et prendre position sur les notions qui sous-tendent la formulation d'une problématique générale. Je la formule de la manière suivante : est-ce que le bilinguisme des élèves franco-norvégiens influence le mode d'organisation, l'accès à et l'usage de leurs compétences métasyntaxiques en compréhension du langage écrit ? Et si oui, comment ?

À travers les chapitres théoriques précédents, je situe la problématique dans une approche interdisciplinaire, articulant les disciplines linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique, et me positionne plus particulièrement à la croisée des théories fonctionnalistes et socio-interactionnistes pour développer un cadre sociocognitif de la conscientisation du langage chez l'enfant. Je choisis de cibler la syntaxe en situation de compréhension écrite (chapitre 1). Dans cette perspective, je plaide pour une approche holistique et dynamique du bilinguisme. Je cadre mon propos dans l'ABL et sur la stratégie UPUL. J'y développe l'impact des PLF sur la structuration et l'organisation du (des) système(s) linguistique(s) de l'enfant bilingue et sur sa réflexion métalinguistique. Je cible alors les représentations du bilinguisme et les pratiques langagières de correction des parents en

interaction en décrivant leur impact sur les TI et l'activation des langues (chapitre 2). Je poursuis en argumentant pour une conception dynamique des TI qui permet de relier la compétition de langues au plan psycholinguistique et les facteurs externes culturels et sociaux. Les TI sont en effet le produit de la médiation sociale parentale en termes d'input langagier quantitatif comme qualitatif. Je présente alors, sur le plan sociocognitif, le feedback correctif comme une pratique langagière parentale qui influence la présence de TI, déclenche le processus cognitif responsable de l'acquisition des formes linguistiques et, à la fois, est le médiateur de ce processus cognitif conjoint au travers des stratégies discursives parentales de correction (chapitre 3). Enfin, je définis la conscience métalinguistique comme plurielle et composite, y incluant les processus épilinguistiques, pour étudier les compétences métasyntaxiques des enfants en termes de pratiques et de stratégies. Pour ce faire, en utilisant l'apport de théories dialogiques et praxématiques, je souligne que les capacités métalinguistiques se manifestent à la fois à travers des processus cognitifs attentionnels, les interactions entre les répertoires linguistiques des bilingues et dans la mise en discours porteuse des marqueurs d'une activité consciente sur la langue (chapitre 4).

Dès lors, l'ensemble de ce cadrage théorique peut se résumer par le schéma suivant :

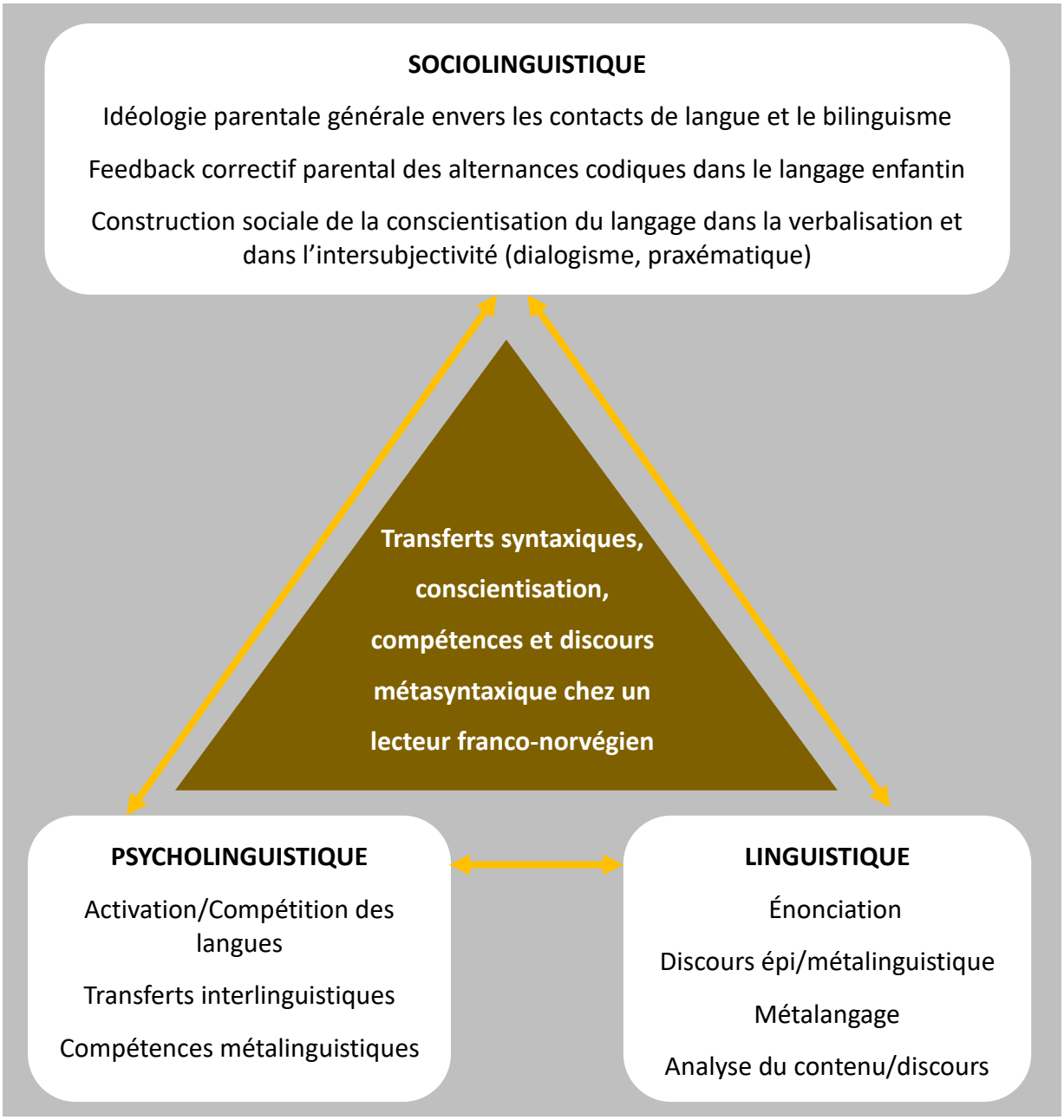


Figure 3. Représentation schématique du cadrage théorique interdisciplinaire.

2.2 Questions et hypothèses de recherche

Le cadrage et les concepts clés sous-tendent deux ensembles de questions de recherche :

QR1 : Existe-t-il des transferts (méta)syntaxiques conscientisés entre les deux langues ? Si oui :

- Quelle est leur organisation ? (**QR1-1**)
- Quel est leur degré de conscientisation ? (**QR1-2**)

QR2 : Existe-t-il un impact sur les compétences métasyntaxiques des bilingues, et leur transfert, provenant :

- des choix (usages) parentaux sur l'environnement langagier de l'enfant ? (**QR2- 1**)
- des représentations et des attitudes parentales concernant les notions de bilinguisme et d'erreur dans les énoncés bilingues enfantins ? (**QR2-2**)
- des pratiques de correction de ces énoncés ? (**QR2-3**)

À ces sous-questions de recherche est associé un corps d'hypothèses.

Pour **QR1-1** :

- **H1-1** : Des transferts (méta)syntaxiques s'opèrent entre les langues, principalement du norvégien vers le français[154].

Pour **QR1-2 :**

- **H1-2-1** : L'enfant explique la nature de l'erreur (compétences métasyntaxiques) avec un métalangage témoignant de sa réflexion métalinguistique (i.e., explicite et conscientisée).
- **H1-2-2** : L'enfant explique que les erreurs sont dues à l'utilisation de la syntaxe norvégienne il a donc conscience des transferts opérés entre les deux langues.
- **H1-2-3** : L'actualisation des énoncés métalinguistiques en termes de ratages et de temps d'actualisation du message montre une prise de conscience métasyntaxique de l'enfant à travers son discours.

Pour **QR2-1** :

- **H2-1** : Plus les enfants sont exposés au français avec leurs parents et plus les enfants détectent les phrases agrammaticales.

[154] L'hypothèse d'unilatéralité des transferts proposée ici s'explique par la construction de l'outil de collecte conçue en français pour des enfants franco-norvégiens. Ces points seront exposés dans le chapitre 7 sur les méthodologies de collectes de données.

Pour **QR2-2** :

- **H2-2** : Plus la représentation du bilinguisme s'éloigne de l'approche bloomfieldienne, plus l'enfant retrouve les erreurs dans les phrases agrammaticales et plus il transfère des compétences métasyntaxiques entre ses langues.

Pour **QR2-3** :

- **H2-3** : Plus les parents corrigent de manière explicite leur enfant plus celui-ci juge incorrectes les phrases agrammaticales.

Avant de donner ma méthodologie de collecte des données, il me faut contextualiser cette problématique dans le terrain de recherche que je vais maintenant décrire dans le chapitre suivant.

Deuxième partie : terrain(s) et méthodologies

Chapitre 6. Terrain(s)

1 De quel(s) terrain(s) parlons-nous ?

Ce chapitre contextualise le terrain dans lequel je vais mener ma recherche pour tester les hypothèses et répondre aux questions de recherche et à la problématique développées dans le chapitre précédent. Je décompose ce terrain en trois niveaux : macro, méso et micro. Tout d'abord, dans un pays comme la Norvège où l'on observe une variation dialectale développée (Hanssen, 2010), je présenterai, sur le plan macro, le contexte sociolinguistique norvégien de ces familles et de leur enfant, en insistant sur quel(s) norvégien(s) et quel(s) français sont à considérer. Ensuite, sur le plan méso, je cadrerai mon propos sur la ville d'Oslo pour continuer à décrire le terrain de recherche où les familles évoluent pour mieux décrire l'environnement langagier dans lequel vit l'enfant. Enfin, sur le plan micro, je présenterai les lieux spécifiques où j'ai collecté les données : la classe de « l'élève » et le foyer familial de « l'enfant ». Un terrain est inéluctablement lié aux participants de cette recherche et les collectes de données choisies qui s'y déroulent. C'est pour cette raison que je donne certaines informations à ce propos mais le chapitre suivant leur sera plus amplement consacré.

2 Le contexte sociolinguistique de la Norvège et d'Oslo

Le terrain dans lequel se déroule cette recherche est celui dans lequel vivent 33 familles à Oslo en Norvège. Dans leur choix de planification linguistique familiale, ils déclarent utiliser la stratégie UPUL avec leur enfant et ont scolarisé celui-ci à l'école française d'Oslo.

Concernant le norvégien, l'objectif ici est de montrer que la diversité linguistique écrite, mais surtout orale, en Norvège est fortement ancrée dans l'histoire du pays depuis le Moyen-Âge. Afin de comprendre la dynamique sociolinguistique norvégienne contemporaine, il est nécessaire d'associer informations diachronique et synchronique en prenant quelques repères historiques. Je décrirai comment ces variations linguistiques et dialectales se manifestent à Oslo et comment l'effet de la capitale influence le parent norvégien potentiellement originaire d'une autre région du pays et l'environnement linguistique de l'enfant.

Concernant le français, même si je reste conscient des variations qui peuvent exister d'un parent à l'autre dans ses pratiques langagières, je m'intéresserai plutôt aux conséquences de la scolarisation de l'enfant à l'école française sur le français présent dans l'environnement linguistique de l'enfant.

2.1 Repères historiques

La Norvège est un pays situé dans le nord de l'Europe, en Scandinavie. Elle possède une population de 5 391 369 habitants[155] et jouit d'une situation économique et sociale stable et florissante, notamment grâce à la découverte de gisements de pétrole dans la mer du Nord. Le relief et le climat sont très variables : l'influence du courant d'eau chaude nommé le Gulf Stream, d'une part, tout le long de la côte, rend les températures clémentes ; et la présence des fjords, d'autre part, le long des côtes, ont contribué à l'isolement des populations pendant plusieurs siècles après la période viking.

L'histoire de la Norvège est liée à celles des deux autres pays scandinaves : la Suède et le Danemark. D'abord une province danoise à partir de 1397, elle est cédée à la Suède en 1814 qui lui permet une autonomie relative puisqu'au même moment, le pays rédige sa propre constitution. La Norvège gagne son indépendance en 1905 et choisit d'être une monarchie

[155] *Statistisk sentralbyrå, Statistics Norway,* [En ligne] www.ssb.no (Consulté le 03 mars 2021).

parlementaire. Du fait de différents éléments historiques et géographiques, des conséquences sont observables sur la langue norvégienne, les pratiques langagières des Norvégiens et les choix de politique linguistique du pays. La variation linguistique n'y est pas un phénomène récent. Les contacts de langues et de dialectes existent depuis au moins le Moyen-Âge et sont complètement ancrés dans les pratiques langagières des Norvégiens encore aujourd'hui. Par ailleurs, la tradition romantique nationaliste a fait naitre un sentiment identitaire qui se manifeste encore maintenant à travers le dialecte norvégien utilisé par l'individu.

La langue norvégienne provient d'un ancêtre commun aux autres langues scandinaves appelé *urnordisk* (Guillot & Storelv, 2002). Vers 800, à l'époque des Vikings, on note plusieurs changements significatifs dans les inscriptions runiques qui scindent la Scandinavie en deux régions. *Le nordique commun* évolue alors en nordique oriental ou *norrois oriental* (Norvège, Islande) d'une part, et *norrois occidental* (Danemark, Suède) d'autre part. Mais ces langues restent extrêmement proches.

L'alphabet latin a été introduit en Scandinavie au début du Xème siècle lorsque le christianisme a été introduit et le norrois est devenu la langue écrite de l'élite sociale et des institutions religieuse, monarchique et juridique mais aussi en littérature historique et en poésie, mais les runes étaient toujours utilisées pour des raisons officieuses ou épigraphique. Ce n'était pas le cas dans les autres pays scandinaves où la culture littératique avait été plus fortement latinisée (Mæhlum, 2005). Le latin, lingua franca de l'époque a influencé le norrois, mais c'est le moyen bas allemand introduit par la ligue hanséatique du Nord de l'Allemagne qui a influencé le norrois à l'oral comme à l'écrit, notamment dans sa structure syntaxique. La recherche dans ce domaine présuppose une population multidialectale (*ibid.*, 2005).

2.1.1 Disparition du norvégien écrit

Sous le joug danois, la germanisation de la langue s'est particulièrement intensifiée, même si le XVème siècle marque une transition importante : la disparition d'une langue norvégienne écrite, supplantée par le danois. Deux causes semblent expliquer ce phénomène. D'une part, ces deux versions du norrois étant très proches, les Norvégiens ont été plongés dans une situation de contact dialectal importante et durable, les codes linguistiques étant encore plus proches que maintenant à cette époque. Et d'autre part, un processus de dénationalisation a accéléré la présence de plus en plus importante de Danois, dans l'élite socio-culturelle norvégienne. Le norvégien écrit de l'époque avait totalement disparu après

1630 (Indrebø *et al.*, 1951), mais la langue parlée n'a été que marginalement influencée, s'ajoutant à cela que la diversité géographique du pays a accentué l'hétérogénéité dialectale entre les communautés de locuteurs (Mæhlum, 2005). Cependant, ces dialectes étaient dévalués face aux variétés du danois parlé qui jouissaient d'un statut supérieur. On observe une accélération du processus après 1536 avec la Réforme de l'église et la dissolution du Conseil Norvégien (*Riksrådet*) ainsi que la scolarisation obligatoire en danois.

Mais c'est à partir de 1450 que la langue danoise s'impose comme la langue administrative sur tout le territoire. En 1536, avec l'influence de la Réforme, le danois devient la langue écrite dans tout le pays et son utilisation s'étend à l'élite et au milieu juridique. Deux conséquences sont à noter : on perd la trace du norvégien écrit à cette époque (Guillot & Storelv, 2002) en même temps que la perte de l'indépendance du pays d'une part, et d'autre part, la langue norvégienne parlée se développe alors beaucoup et donne naissance à de nombreux dialectes qui ne sont pas si éloignés de ceux que l'on entend encore dans le pays.

2.1.2 Développement de la langue orale

Même si, jusqu'au XIXème siècle, la proportion de Norvégiens natifs dans les classes dominantes baissait, les dialectes provenant directement du norrois étaient très utilisés à la ville comme en milieu rural et continuaient à se développer avec très peu d'influence venant du danois. Cependant l'élite sociale norvégienne de l'époque, localisée dans les villes, issue en partie de l'immigration danoise se retrouvent dans une situation diglossique complexe à définir, oscillant entre un dialecte norvégien dans les situations informelles et le danois sinon, toujours considérée comme la langue de prestige jusqu'à la seconde moitié du XIXème siècle. Ces pratiques langagières ont eu deux conséquences importantes : une prononciation norvégianisée du danois qui implique une transparence graphophonétique et le développement d'une langue véhiculaire standardisée fortement influencée par la langue écrite danoise, excluant l'influence des dialectes, contribuant à renforcer les distinctions sociales dans la société norvégienne (Mæhlum, 2005).

2.1.3 Lorsque l'écrit renait de l'oral

Le passage à la domination suédoise en 1814 n'a pas de conséquences linguistiques importantes à court terme : la littérature norvégienne continue à s'écrire en danois. Cependant, dans un contexte romantique lié à la naissance du sentiment nationaliste, les

Norvégiens ont voulu renouer avec une langue écrite capable d'exprimer l'identité unique de chaque Norvégien (Mæhlum, 2005). C'est à travers des formes langagières socio-culturellement marquées que le norvégien écrit va renaitre, mais pas nécessairement de ses cendres. En effet, incapables de trancher entre les dialectes traditionnels issu du monde rural et la langue parlée par l'élite sociale, un danois norvégianisé, deux linguistes ont codifié deux formes écrites basées sur ces variétés orales à partir de la seconde moitié du XIXème siècle.

D'une part, Ivar Aasen, linguiste et écrivain norvégien, décide de recréer une langue norvégienne écrite nommée *landsmål* à partir de l'étude minutieuse de certains dialectes parlés. Il sera appelé *nynorsk* ou néo-norvégien dès 1929 et s'oppose à l'évocation danoise dans le norvégien écrit dans toutes les dimensions possibles : sociale, démographique, géographique et politique. En parallèle, Knud Knudsen, un autre linguiste du pays, décide, quant à lui, de « norvégianiser » la langue danoise écrite de l'époque. Ses travaux donnent naissance à l'époque au *riksmål*, ce qui devient le *bokmål* en 1929. Le pays devient un État bilingue en 1885 en donnant le statut de langue officielle écrite à chacune des deux formes. L'utilisation des deux langues divisent les Norvégiens et créée un débat qui est encore présent en Norvège.

2.2 La situation actuelle

Selon Berge *et al.* (1998), les représentations linguistiques et les stéréotypes autour de ces deux codes écrits du norvégien ont souvent changé ces dernières décennies et leur opposition est à la fois complexe et contradictoire. L'un comme l'autre accepte une grande variété de formes dont l'utilisation est stigmatisante. Néanmoins, il semblerait que le *nynorsk* soit plus stéréotypé que le *bokmål*. Il est surtout utilisé dans l'ouest du pays et est un marqueur identitaire de la population provinciale et rurale, mais aussi du non-conformisme et d'une certaine contreculture. Il a aussi fait l'objet de réformes en intégrant les variantes dialectales utilisées dans l'est du pays. Quant au *bokmål*, il n'est plus considéré comme la doxa d'un code linguistique neutre issu de l'ordre établi, mais plutôt comme « l'une des nombreuses variétés avec lesquelles les formes écrites peuvent correspondre » (Mæhlum, 2005 : 1920, ma traduction)[156].

[156] « […] one of a number of varieties with which the written forms correspond. »

2.2.1 La langue orale au XXème siècle : dialectes et normalisation

Dans la dynamique linguistique norvégienne, complexe et riche, les influences bidirectionnelles entre l'oral et les codes écrits entrainent un phénomène global de standardisation des dialectes. Par standardisation, notion complexe à articuler avec la recherche en dialectologie norvégienne (Mæhlum, 2005, 2007 ; Stjernholm, 2014), je reprendrai ici le positionnement d'Auer (2005) qui l'utilise pour désigner une variété de langue orale qui suit une certaine norme selon trois caractéristiques. Elle est tout d'abord utilisée par des locuteurs possédant un autre dialecte, elle est considérée comme une variété plus prestigieuse que les autres et elle est sujette elle-même à un certain niveau de codification. On peut dès lors parler d'un processus de normalisation de la langue orale à travers des contacts de langues et/ou de dialectes, mais aussi avec les codes écrits (Mæhlum, 2007). Un dialecte standard, dans la suite de ce chapitre, réfère donc à une variété dialectale considérée comme un niveau de langue parlée lié à un certain prestige et faisant l'objet d'un processus de normalisation.

La situation linguistique norvégienne est très particulière étant donné, d'une part, l'importance des dialectes présents depuis des siècles et utilisés comme socle pour bâtir le *nynorsk*, et d'autre part, le fait qu'il n'existe pas de langue orale codifiée et standardisée. À partir des années 20, les Norvégiens mobiles dans le pays et possédant un plus grand capital culturel tendent à utiliser leur dialecte alors que ceux avec un capital culturel moindre tendent à le standardiser (Mæhlum, 2005). Cette situation n'est pas sans contradiction puisque plus le rang social d'une personne est élevé et moins elle utilisera son dialecte d'origine à cause des stigmatisations sociales et de la pression sociale implicite. De nos jours, néanmoins, l'utilisation des dialectes est permise dans tous les domaines et contextes sociaux : médias, école, enseignement supérieur, administration etc.

Mæhlum (2007) décrit tout de même un phénomène contradictoire invoquant les rapports entre langue écrite et langue orale standardisée qui ont toujours été intimes et complexes dans le contexte norvégien. L'auteure explique ainsi que la normalisation et la codification de langues parlées sont des processus sociopolitiques qui favorisent l'utilisation d'une variété dialectale considérée prestigieuse et souvent parlée à la capitale et ses alentours, ici Oslo. De la même manière, on remarque aussi l'existence de variétés suprarégionales, appelées régiolectes (Stjernholm, 2014), qui tendent à normaliser les

variétés dialectales d'une région considérée (Mæhlum, 2007). Elles introduisent une dichotomie entre tradition (parler un dialecte traditionnel sans le changer dans une sphère privée et très régionalisée) et modernité (un processus de standardisation du dialecte qui manifeste des valeurs suprarégionales ou nationales) qui implique questionnement identitaire, sanctions sociales et opinions stéréotypées de toutes sortes.

Les différents éléments sociohistoriques et sociolinguistiques ici présentés montrent des contacts constants entre variétés de dialectes, puis entre ces derniers et des langues orales standardisées dans des situations diglossiques complexes (Auer, 2005). Cette dynamique de contact est attestée depuis le XVIème siècle dans la région d'Oslo (Stjernholm, 2014) .

2.2.2 La situation à Oslo

Plus particulièrement dans la capitale, Stjernholm (2014) décrit le *oslomål*, i.e. le dialecte d'Oslo, comme à la fois issu d'anciens dialectes norvégiens et de la forme écrite *riksmål* comme présentée ci-dessus, devenue graduellement une forme parlée et norvégianisée du danois écrit. La première source a donné naissance au dialecte parlé dans et à l'est d'Oslo, *østkantmålet*, et la seconde au dialecte parlé dans et à l'ouest, *vestkantmålet*. Reprenant la typologie d'Auer (2005), Stjernholm (2014) explique que de nos jours, l'environnement linguistique d'Oslo oscille entre deux modélisations : *Répertoire Type C* et *Répertoire Type D*. Dans la première, dans un cadre diglossique, la forme orale que parle le locuteur est positionnée sur un continuum dont les extrêmes sont la langue standard d'un côté et les dialectes de l'autre. Cette modélisation considère qu'il est difficile de séparer les deux extrêmes et veut inclure dans sa description les phénomènes d'alternance codique complexes[157], selon les situations rencontrées, entre les dialectes nivelés. Dans la seconde modélisation, la langue standard et les dialectes fusionnent pour ne donner qu'une seule langue parlée, avec moins de variation et plus proche de la langue écrite (le *bokmål*). Cette dernière modélisation est avancée comme celle représentant la dynamique dialectale actuelle à Oslo.

[157] Mæhlum (1992) introduit à ce sujet la notion *kodeglidning*, i.e. glissement de code, ce qui souligne la pertinence d'une modélisation sous forme de continuum décrite ici.

2.2.3 Cas des Norvégiens s'installant à Oslo

C'est plus particulièrement à Oslo ou dans la banlieue proche que vivent les familles participant à ma recherche. Les enfants évoluent donc dans une ville au contexte sociolinguistique particulier et dans des familles où le parent norvégien peut être originaire d'une autre région de Norvège.

La modification des dialectes chez les Norvégiens arrivant à Oslo a été étudiée depuis les années 60 (Austlid, 1965, par exemple). Dans la recherche de Rekdal (1971), l'étude des pratiques langagières d'habitants d'Oslo originaires de Sunndal, dans l'ouest du pays, montre des résultats contradictoires. Il note chez les enquêtés une modification phonétique de leur dialecte d'origine influencé par de l'*oslomål* mais aussi la volonté de se démarquer de ce dernier en conservant des traits phonétiques spécifiques au dialecte de Sunndal. Par ailleurs, il observe sur son terrain de recherche l'utilisation alternée de ce dernier et de l'*oslomål*, ce qui l'amène à considérer ces norvégiens comme bilingues[158]. Dans la même perspective, Mæhlum (1986) rejoint ce positionnement en incluant dans la problématique du bilinguisme celle de bidialectalisme. Elle propose une analyse sociolinguistique des dialectes parlés par des Norvégiens installés à Oslo et originaires d'une commune de la région d'Oppland, à 150 km au nord de la capitale. Ses résultats montrent là encore que même si certains locuteurs continuent à parler leur dialecte sans grand changement, elle observe tout de même que d'autres, selon les domaines de la vie quotidienne, alternent d'une part, dialecte et *oslomål*, et, d'autre part, modifient leur dialecte au contact de l'*oslomål*. Ce type de dynamique a aussi été observé plus récemment à Bergen, la deuxième plus grande ville de Norvège (Hernes, 2006).

2.3 Politique linguistique de l'État norvégien

2.3.1 La problématique ***nynorsk*/*bokmål***

Les autorités politiques ont essayé de les réunir dans une seule et même forme, mais en vain. Le *nynorsk* reste le synonyme de l'émancipation norvégienne et est devenu porteur d'un nationalisme régional lié à l'espace rural du pays, alors que le *bokmål* traduit une image citadine, intellectuelle et socialement développée. Depuis les années 50, l'État norvégien décide alors de mener une politique linguistique d'apaisement, de tolérance, de respect et de

[158] Le terme bilinguisme réfère ici à la définition de Weinreich (1953).

sauvegarde culturelle : les normes grammaticales et lexicales sont libéralisées dans les milieux éducatifs. Ce sont les communes qui décident par la loi sur *Règlement sur l'usage des langues dans les services publics* de 1988 de la langue écrite à utiliser pour communiquer avec les autorités centrales : en 2011, sur les 430 municipalités de Norvège, 37 % ont choisi le *bokmål* (159 municipalités), contre 26,5 % (114 municipalités) en faveur du *nynorsk*, et 36,5 % « neutres »[159]. L'administration se doit de répondre dans la langue choisie.

2.3.2 Positionnement vis-à-vis des langues minoritaires

La Norvège respecte la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (le 1er mars 1998) et la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* (le 1er juillet 1999)[160]. Le respect des langues des minorités ethnolinguistiques sur le territoire norvégien a pour conséquence de reconnaitre le *same* en tant que langue officielle dans les régions où habitent les samis (communautés lapones) et cela à statut égal avec le norvégien. Quant au *kvène*, une langue linguistiquement proche du finnois, et à la langue *tsigane*, elles figurent dans la liste des langues minoritaires du pays mais ne sont pas officielles.

S'ajoute à cela le choix, par référendum, des parents vis-à-vis de la langue d'enseignement dans la région ou la commune où ils vivent selon L'article 2-5 de la *Loi relative à l'enseignement primaire et secondaire* de 2005. Ils peuvent ainsi choisir la forme écrite principale utilisée à l'école pendant les dix premières années de scolarité. En effet, de nos jours encore, le dialecte parlé dans la région d'où est originaire un Norvégien reste une composante importante de son identité et cet élément est pris en compte dans le système scolaire. La culture scolaire française, quant à elle, est plutôt orientée sur la diffusion d'un français normé en référence au principe « un État, un peuple, une langue », et ceci, même dans une école française à l'étranger. Les deux langues écrites doivent de toute manière être connues de tous en fin de scolarité obligatoire. Au premier octobre 2012, sur les 614 894 élèves scolarisés à l'école élémentaire et au collège, 531 579 (86,77 %) reçoivent un enseignement en *bokmål*, contre 77 411 (12,58 %) en *nynorsk* et 873 (0,14 %) en *same*[161]. L'Etat norvégien ne permet pas l'enseignement du *kvène*. Cependant, l'enseignement du

[159] *Statistisk sentralbyrå, Statistics Norway,* [En ligne] www.ssb.no (Consulté le 08 septembre 2019).
[160] Leclerc J., *L'aménagement linguistique dans le monde*, [En ligne] www.tlfq.ulaval.ca/axl/ (Consulté le 08 septembre 2019).
[161] *Statistisk sentralbyrå, Statistics Norway,* [En ligne] www.ssb.no (Consulté le 08 septembre 2019).

finnois en tant que deuxième langue est autorisée dans les régions du Troms et du Finnmark, où vivent la minorité kvène, à partir du moment où au moins trois élèves en font la demande à l'école élémentaire. Le gouvernement norvégien étudie néanmoins la possibilité d'adapter les besoins éducatifs à la population tsigane au sein des écoles dans les régions concernées[162].

2.4 Conséquences pour cette recherche

Les différents éléments de cette brève histoire de l'évolution de la langue norvégienne peuvent apporter, si besoin, un éclairage non négligeable lors d'un travail de recherche avec des individus baignés dans cette culture linguistique si particulière. Ces éléments sur la situation linguistique de la Norvège ont plusieurs conséquences directes sur les enfants qui participent à cette recherche.

Tout d'abord, dans leur environnement familial, ils peuvent être ou avoir été exposés à plusieurs variétés dialectales du norvégien selon que le parent norvégien est originaire ou non d'Oslo et selon que celui-ci modifie et adapte son langage parlé d'après la dynamique présentée ci-dessus. D'autant plus que l'enfant lui-même a grandi à Oslo, totalement ou en partie, et a donc été exposé à la dynamique dialectale de la ville. La situation de contacts de dialectes/langues dans laquelle l'enfant s'approprie le norvégien peut, dans une certaine mesure, être considérée comme bidialectale alors que s'ajoute la langue française utilisée par le parent français. Il est alors difficile de tracer une ligne claire entre le bilinguisme et le plurilinguisme (Grosjean, 2012c, par exemple). Il est donc important d'être conscient de la complexité de l'environnement linguistique dans lequel s'est réalisée l'acquisition bilingue du langage de chaque enfant où le terme « bilingue » s'inclut dans un contexte de plurilinguisme si l'on considère l'existence de toute la dynamique dialectale que j'ai expliquée ci-dessus comme potentiellement présente au sein de la socialisation langagière des enfants de mon corpus. Sans aller plus loin dans ce questionnement, je conclurai en mentionnant deux points. Tout d'abord, l'existence de cette situation particulière pourrait éclairer mes analyses futures. Ensuite, ces éléments du terrain de recherche rendent pertinentes ma prise de position sur la définition du bi/plurilinguisme et les modélisations que j'ai présentées ci-dessus dans la partie théorique.

[162] *Loi sur l'éducation* entrée en vigueur le 1er août 1999.

2.5 Une école française à l'étranger

Toutes les familles participant à cette recherche ont choisi de scolariser leur enfant à l'école française d'Oslo. Deux conséquences majeures sont à souligner. Tout d'abord, les enfants sont exposés au français comme langue de scolarisation, une langue normée et institutionnelle qui véhicule une culture scolaire. Cette culture promeut notamment une réflexion sur la langue dans les enseignements. Ensuite, ce français de l'école diffère du français parlé par le parent français ou d'autres Français vivant à Oslo et appartenant au cercle social de l'enfant. Je vais présenter ici brièvement le réseau AEFE dans lequel cette école est conventionnée puis expliquerai plus particulièrement la politique linguistique de l'AEFE afin de caractériser le milieu scolaire plurilingue dans lequel les enfants évoluent tous les jours.

2.5.1 Le réseau de l'AEFE

L'École Française René Cassin à Oslo se situe au cœur de la capitale norvégienne. Elle accueille les élèves à partir de l'âge de trois ans jusqu'au Baccalauréat. Elle couvre donc l'enseignement du premier et du second degré. Cette école fait partie d'un réseau de 480 établissements présents dans 130 pays et gérés par l'Agence de l'enseignement du français à l'étranger (AEFE, dorénavant). Elle a l'ambition de garantir l'excellence et la réussite pour tous, de contribuer au rayonnement de la langue et de la culture française dans une perspective de compréhension interculturelle afin de créer des liens durables entre la France et les élèves qui sont accueillis au sein des établissements du réseau.

Le lycée est conventionné avec l'AEFE. Cela implique des conséquences pédagogiques à la fois sur le recrutement du personnel et sur l'organisation des instances décisionnelles. En effet, l'enseignement dispensé est conforme aux programmes de l'Éducation nationale française avec des aménagements possibles pour renforcer la coopération avec le système éducatif du pays d'accueil et des modifications de contenus pour s'ouvrir à sa culture. De plus, l'établissement prépare à tous les examens et diplômes français.

Par ailleurs, l'Éducation nationale française accepte de mettre à la disposition de l'AEFE du personnel administratif et des enseignants qui travaillent dans les établissements à l'étranger. Ils ont alors le statut de détachés et sont engagés par l'AEFE sous trois types de contrat : expatrié, résident dont les modalités sont définies dans le *décret modifié 2002-22 du 4 janvier 2002* et enfin de droit local. Une grande partie des enseignants détachés de

l'Éducation nationale française sont sous contrat de résident, d'une durée de trois ans tacitement reconductibles.

Les prises de décision concernant les finances et les budgets sont assurées par le Conseil de gestion qui est l'émanation de l'Association du Lycée Français d'Oslo. Bien que la scolarité des élèves soit payante, l'école reçoit une subvention de l'État norvégien. L'AEFE assure la scolarité des enfants français hors de France mais accepte aussi les élèves étrangers de toute nationalité. Ce sont donc des écoles avec des profils linguistiques particuliers.

2.5.2 Politique linguistique de l'AEFE

Les services pédagogiques de l'AEFE (2012, 2019) promeuvent une éducation plurilingue au sein du réseau afin de former les élèves à la pluralité des cultures et des langues. Pour ce faire, ils développent trois axes principaux dans leur politique linguistique. Tout d'abord, la promotion du français qui ne se réduit pas à la langue de scolarisation mais aussi aux valeurs et à la culture que cette langue véhicule. Ensuite la langue, la culture et l'histoire du pays hôte sont mises en valeur par le biais d'un enseignement interculturel favorisant le plurilinguisme. Pour finir, l'éducation plurilingue proprement dite, par l'enseignement de la langue du pays hôte, notamment à travers les dispositifs EMILE[163] et les DNL[164] et de langues étrangères supplémentaires. Ainsi, L'AEFE insiste sur la notion de partage selon lequel s'articule l'enseignement des langues. En effet, au lycée René Cassin cohabitent à la fois l'enseignement du français, celui d'autres matières en français, l'enseignement de l'anglais, de l'espagnol, de l'allemand et du norvégien, dont l'enseignement commence dès l'école maternelle.

2.5.3 Élèves scolarisés à l'école

2.5.3.1 Un cadre plurilingue

Si l'on revient plus précisément sur le public de la cité scolaire en général, elle est le lieu d'une grande diversité culturelle et linguistique. Les statistiques faites au sein de l'école en 2018 par le service communication font l'état de 50 nationalités présentes, représentant tous les continents. Si l'on considère toujours ces nationalités et que l'on regarde le profil des couples dont sont issus les 546 enfants scolarisés, 32 % sont des couples franco-norvégiens,

[163] EMILE : enseignement d'une matière intégrée en langue étrangère.
[164] DNL : discipline non linguistique. Voir à ce sujet les articles dans Carlo (2007) au sujet de l'articulation plurilinguisme et enseignement.

21 % des couples français, 17 % des couples norvégiens et 29 % sont des couples d'autres nationalités. Si l'on se concentre plus particulièrement sur la présence d'un seul parent issu d'un pays francophone[165] dans le couple, ce cas représente 62 % des familles. Ce résultat tombe à 24 % pour les couples dont les deux parents sont issus de pays francophones. Enfin, 33 % des couples n'a aucun parent francophone et 11 % sans parent norvégien.

Il est donc possible de tirer une description assez nette de ces résultats descriptifs. Tout d'abord, une majorité d'élèves (62 %) est issu d'un couple ou au moins un des parents est francophone. Cependant, près d'1/3 des élèves est issu d'un couple bi/plurilingue où le français est absent. Ensuite, les couples, mixtes ou non, issus de pays francophones uniquement représentent à peine 1/4 des élèves. Ces derniers éléments synthétiques confirment que le Lycée français René Cassin est à la fois une institution scolaire française et un lieu plurilingue et pluriculturel où s'opèrent des contacts de langues, même si le français et le norvégien sont celles les plus représentées dans le réseau linguistique étant donné le statut de l'école et son pays d'accueil.

2.5.3.2 Le niveau CM2

La partie école élémentaire du Lycée français est constituée de 12 classes : trois CP et ensuite deux classes par niveau jusqu'au CM2. Chaque année la structure pédagogique peut fluctuer selon le nombre d'enfants inscrits. 46 élèves ont été accueillis au CM2 pendant l'année scolaire 2016-2017 : 19 au CM2A, 19 au CM2B et 8 au CM1/CM2C. Pour l'année scolaire 2017-2018, 46 élèves étaient inscrits : 23 au CM2A et 23 dans le CM2B.

L'équipe pédagogique est organisée de la même manière dans les différents CM2. L'enseignant référent est professeur des écoles détaché de l'Éducation nationale pour l'AEFE avec laquelle il est en contrat. Un autre professeur des écoles intervient pour l'enseignement musical et les élèves sont encadrés par une professeure documentaliste à la BCD chaque semaine. Représentant l'institution, tous ces enseignants sont sensés s'adresser aux enfants avec un français représentant la norme et supposé être exemplaire. Concernant les langues vivantes, deux professeures enseignent l'anglais et deux autres le norvégien par groupe de

[165] Les pays d'où sont originaires ces parents, mis à part la France, sont ceux où le français est considéré comme langue officielle ou coofficielle : la Belgique, le Burundi, le Canada, le Luxembourg, La République démocratique du Congo, le Sénégal et la Suisse. Ces résultats sont donc à nuancer puisque les parents algérien et marocains ne sont pas pris en compte.

niveau. Les groupes de norvégien sont déséquilibrés étant donné la politique de l'école. Le premier groupe, réduit, a pour but de donner un niveau seuil aux enfants qui débutent en norvégien et leur permettre d'intégrer le second groupe, regroupant la majorité du groupe classe, dont l'enseignement suit les programmes norvégiens en vigueur.

Ce sont dans ces deux classes que 35 élèves et leur famille ont été contactés pendant les deux années scolaires susmentionnées pour participer à cette recherche. Mais le terrain de recherche principal n'est pas la classe de l'enfant. Une seule collecte sur les trois effectuées dans le cadre de cette étude s'est déroulée en classe, il s'agit d'un test de jugement de grammaticalité. Ce choix sera motivé dans le chapitre suivant. Les autres collectes, en revanche, ont plutôt sollicité le foyer familial. La deuxième, sous forme de questionnaire auto-administré, a impliqué les parents et leurs pratiques langagières en famille. Enfin, la troisième, sous forme d'entretien semi-dirigé, a été conduite directement dans les foyers où je me suis rendu. Un autre avantage à cela réside dans le fait que j'ai pu quelque fois reprendre certains items du questionnaire avec les parents si la question ou la modalité de réponse avait posé problème.

2.6 Le foyer familial

Pour les raisons évoquées dans le chapitre 5 et que j'étayerai dans le chapitre suivant, une collecte de données sur les trois effectuées a été faite dans les foyers familiaux des enfants scolarisés au CM2. Dans cette recherche, le foyer familial regroupe la famille nucléaire. Il est composé d'un couple de parents, l'un francophone et l'autre norvégophone, ou d'un seul parent pour les parents séparés ou divorcés, et de la fratrie s'il en existe une. Les familles qui ont participé à cette recherche vivent à Oslo, mais le parent norvégien vient souvent d'une autre région.

Je vais continuer en faisant une description générale des enfants et des familles qui ont participé à l'étude en Norvège et en France.

3 Présentation des participants

3.1 Description des familles en Norvège

Je présente ici le profil général des familles de Norvège en utilisant une partie des réponses du questionnaire sociolinguistique. Pour les enfants et les familles de France, seuls les renseignements socio-démographiques principaux ont été récoltés et présentés ici.

3.1.1 Eléments socio-économiques

Les 33 familles participantes sont toutes constituées d'un parent francophone et d'un parent norvégophone. La répartition père/mère entre les deux nationalités est relativement équilibrée (Figure 4). 75,76 % des parents ont entre 40 et 49 ans (Figure 5) et près de 70 % sont encore en couple avec le père ou la mère de l'enfant (Figure 6).

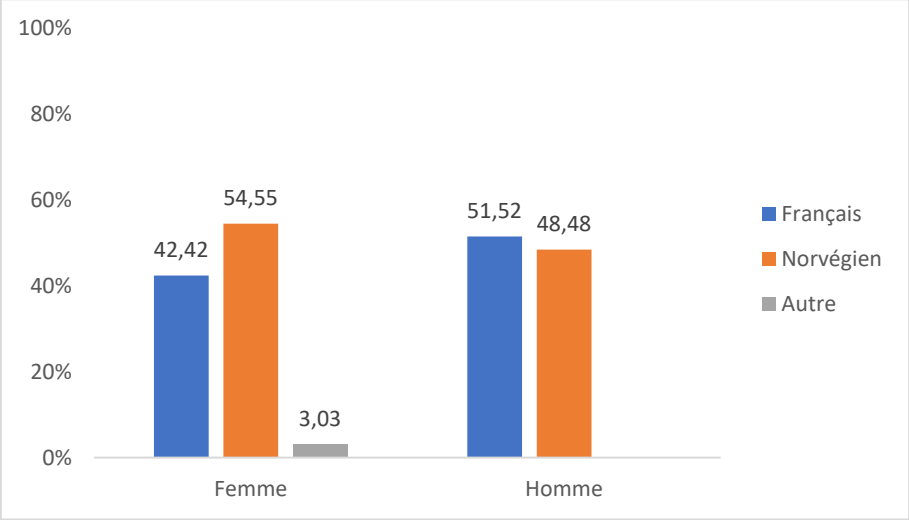


Figure 4. Répartition des parents selon leur nationalité (en %).

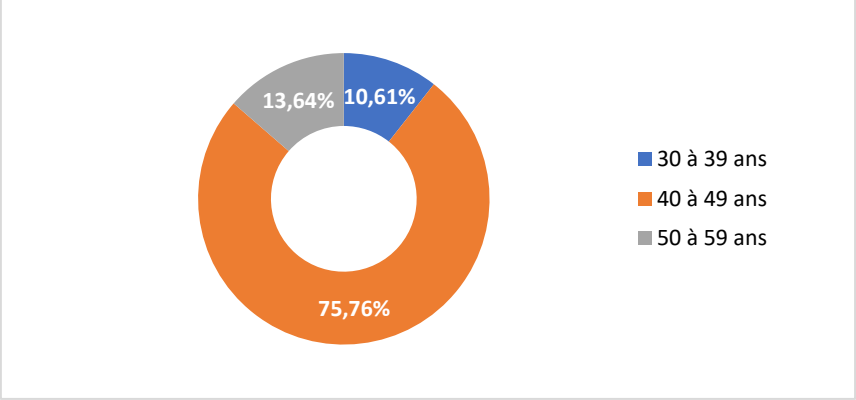


Figure 5. Âge des parents.

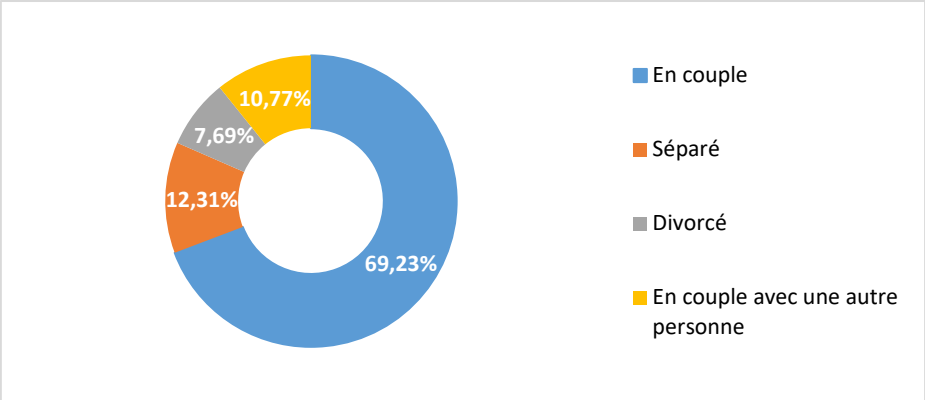


Figure 6. Situation matrimoniale des parents.

Près de 79 % des parents ont une profession intermédiaire ou au-delà (Figure 7) et environ 71 % d'entre eux ont un niveau d'études de cinq ans ou plus (Figure 8). À la naissance de l'enfant participant à cette recherche, 89 % d'entre eux ont eu un congé de maternité/paternité. 70 % des mères ont eu un congé d'en moyenne six à douze mois alors qu'il a été au maximum de six mois pour 64 % pères (Figure 9).

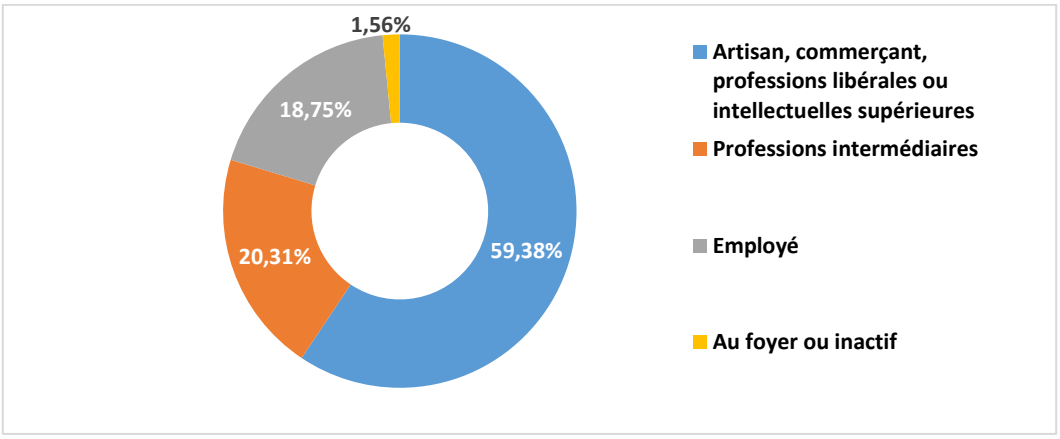


Figure 7. Profession des parents de Norvège.

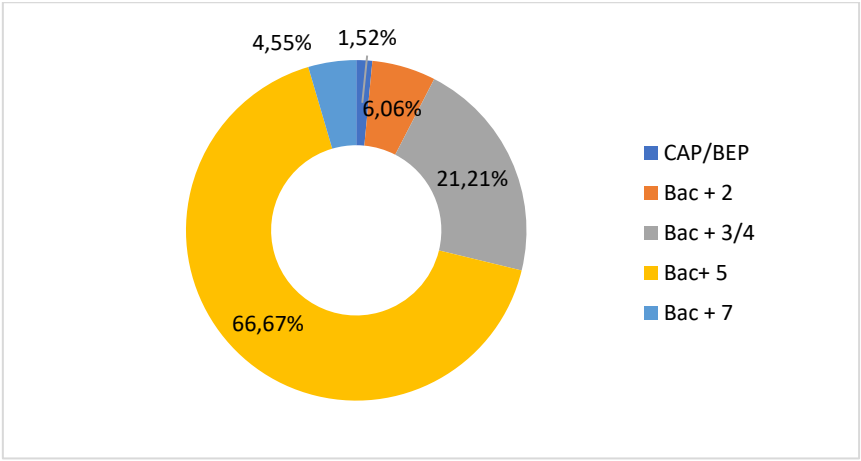


Figure 8. Niveau d'éducation des parents.

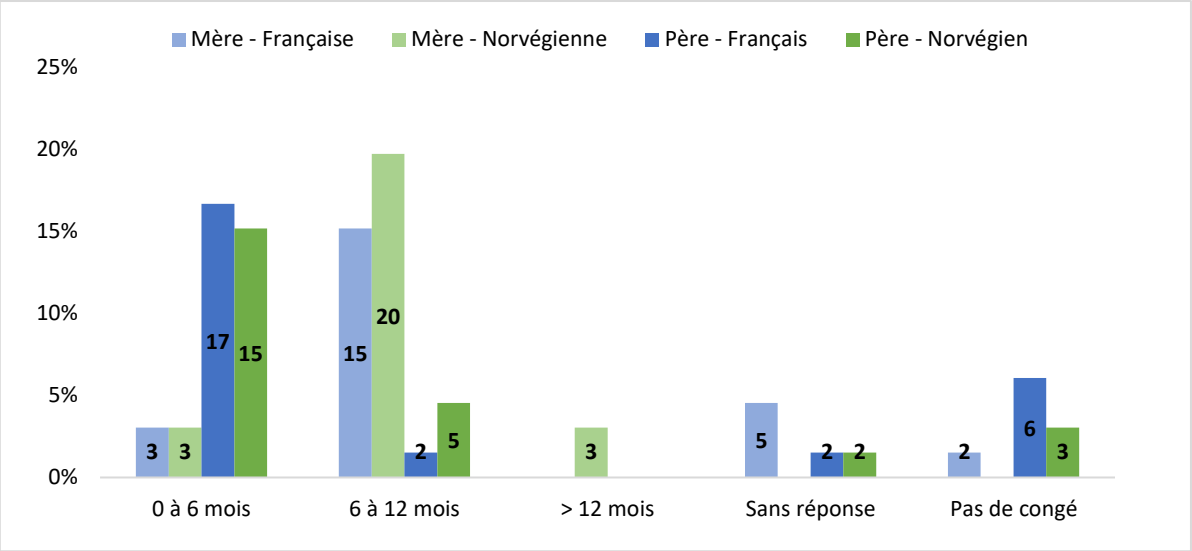


Figure 9. Temps de congé à la naissance selon le sexe et la nationalité du parent (en %).

3.1.2 Raisons du choix de l'école française

Parmi des parents norvégiens, 41 % ont décidé d'inscrire leur enfant à l'école française en raison de la nationalité française de l'autre parent, 25 % pour l'apprentissage de la langue française et 12 % pour l'apprentissage de la culture française (Figure 10). En revanche, pour les parents francophones, 48 % d'entre eux déclarent inscrire leur enfant à l'école française pour apprendre la langue et 19 % déclarent avoir fait ce choix pour la qualité du système scolaire. Par ailleurs, 74,24 % des familles ont au moins un enfant supplémentaire scolarisé au lycée français (Figure 11).

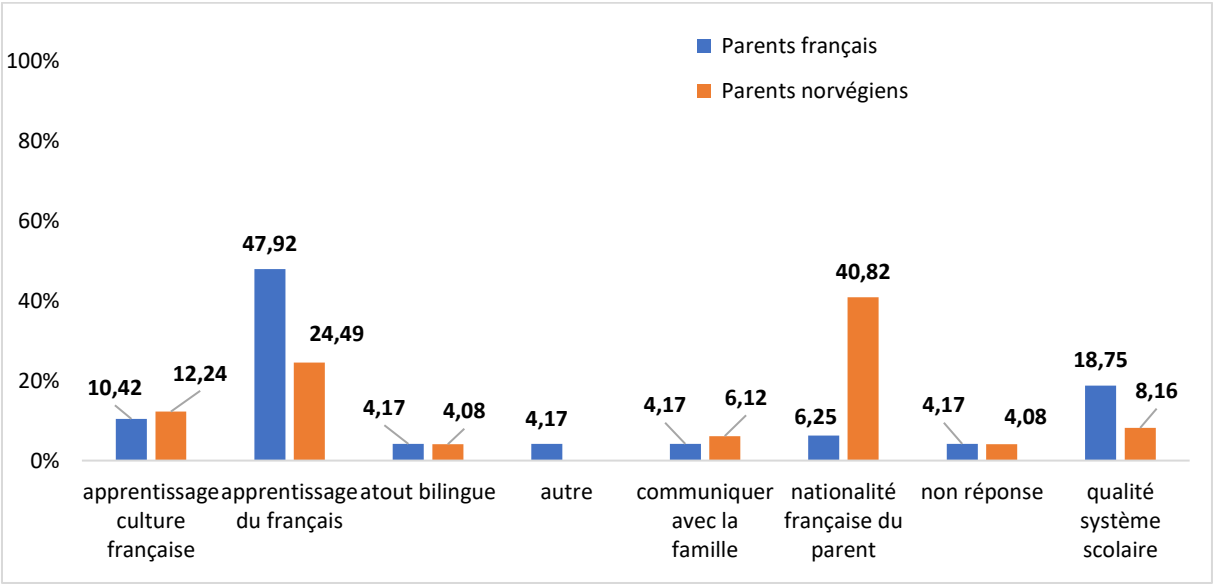


Figure 10. Choix de l'école française pour les parents (en %).

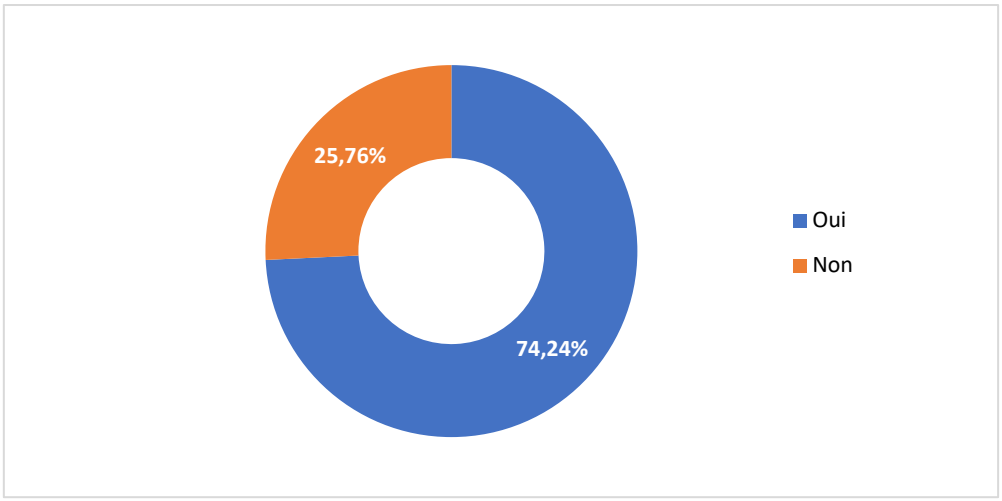


Figure 11. Famille avec un enfant supplémentaire à l'école.

3.1.3 Description générale des participants

Parmi les 33 enfants franco-norvégiens participant à cette recherche, 2/3 sont des garçons et 1/3 sont des filles (Figure 12). Environ 70 % d'entre eux sont nés en Norvège et 21 % en France (Figure 13). En outre, 9,1 % sont enfants uniques et les 90,9 % restant font partie d'une fratrie (Figure 14).

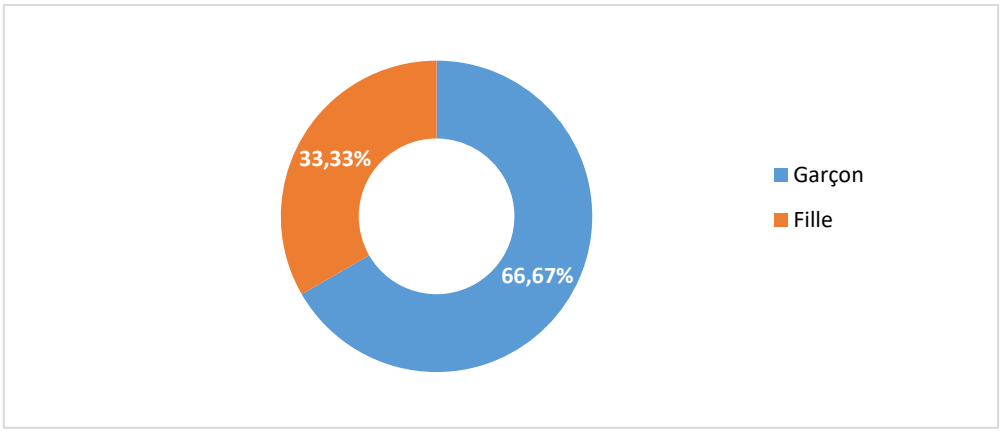


Figure 12. Sexe des enfants franco-norvégiens.

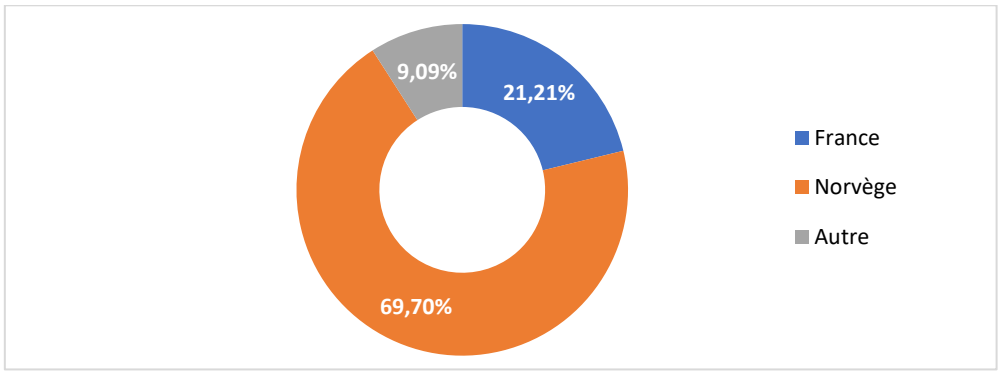


Figure 13. Pays de naissance de l'enfant.

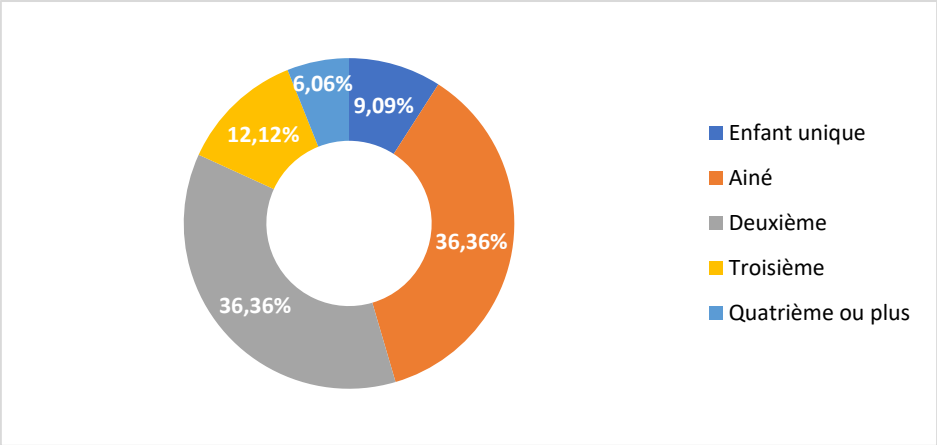


Figure 14. Place de l'enfant dans la fratrie.

Il est impossible de dire si, dans une fratrie, l'enfant est situé significativement dans une position autre que celle d'ainé puisque les intervalles de confiance (IC, dorénavant) à 95 % se recouvrent (Tableau 9).

Place dans la fratrie	**Informations sur l'intervalle de confiance à 95 %**		
	Borne minimale	**Fréquence**	**Borne maximale**
Ainé	0,20	0,36	**0,55**
≥ 2	**0,36**	0,55	0,78

Tableau 9. Intervalles de confiance sur la position dans la fratrie pour les enfants franco-norvégiens.

Les données socio-démographiques les plus importantes sont réunies ci-dessous pour présenter les enfants figurant dans le corpus définitif. Ceux qui ont été interviewés seront présentés plus en détail dans le chapitre 7.

Code enfant[166]	Date de naissance	Âge	Sexe	Nationalité de la mère	Nationalité du père	Membre d'une fratrie (place)	Code entretien semi-directif
17A-1	28/01/06	10;2	M	No	Fr	Oui (1)	IN1
17A-2	13/02/06	10;1	M	Fr	No	Oui (3)	
17A-3	21/06/06	10;9	F	No	Fr	Non	IN3
17A-4	29/08/06	10;7	M	Fr	No	Oui (2)	IN4
17A-5	11/09/06	10;6	M	No	Fr	Oui (2)	IN5
17A-7	12/12/06	10;3	M	No	Fr	Non	IN7
17A-8	04/12/06	10;3	M	Fr	No	Oui (2)	IN8
17B-1	05/05/06	10;10	M	Fr	No	Oui (3)	
17B-2	12/04/06	10;11	M	Fr	No	Oui (2)	IN2
17B-3	11/11/06	10;4	M	No	Fr	Oui (1)	IN9
17B-4	19/09/06	10;6	F	No	Fr	Oui (2)	IN10
17B-5	11/04/06	10;11	F	No	Fr	Oui (2)	
17B-6	04/05/06	10;10	F	No	Fr	Oui (2)	IN11
17C-1	21/11/06	10;4	F	Fr	No	Oui (3)	IN12
17C-2	27/02/06	10;1	F	Fr	No	Oui (1)	
18A-1	05/11/07	10;3	F	No	Fr	Oui (1-jumelle)	
18A-2	16/03/07	10;11	F	No	Fr	Oui (3)	
18A-3	04/08/07	10;6	M	Fr	No	Oui (2)	
18A-4	04/06/07	10;8	M	Fr	No	Oui (1)	IN13
18A-5	14/06/07	10;8	F	Fr	No	Oui (3)	
18A-6	30/11/07	10;3	M	Fr	No	Oui (1)	
18A-7	11/03/07	10;11	M	Fr	No	Oui (2)	IN14
18B-1	13/12/07	10;3	M	Fr	No	Oui (1)	
18B-2	22/07/07	10;7	M	Fr	No	Oui (1)	
18B-3	19/07/07	10;7	M	Fr	No	Oui (1)	
18B-4	20/03/07	10;11	F	No	Fr	Oui (2)	
18B-5	05/11/07	10;3	M	No	Fr	Oui (1-jumeau)	
18B-6	13/01/07	10;1	M	No	Fr	Non	
18B-7	08/02/07	11;0	M	No	Fr	Oui (1)	
18B-8	28/02/07	11;0	F	Fr	No	Oui (2)	
18B-9	16/05/07	10;9	M	Fr	No	Oui (2)	
18B-10	21/07/07	10;7	M	No	Fr	Non	
18B-11	06/11/07	10;3	M	Fr/No	Fr	Oui (1)	

Tableau 10. Renseignements socio-démographiques sur les enfants et familles de Norvège.

Environ 88 % des élèves ont fréquenté le *barnehage* (crèche norvégienne) (Figure 15) et près de 59 % y sont arrivés avant l'âge d'un an (Figure 16). De plus, 2/3 d'entre eux y sont restés trois ans ou plus (Figure 17).

[166] Par exemple, **17A-1** signifie : année 20**17**, dans le CM2**A**, élève **1.** 17A-6/IN6 a été enlevé du corpus car l'enfant avait en réalité un profil plurilingue depuis sa naissance.

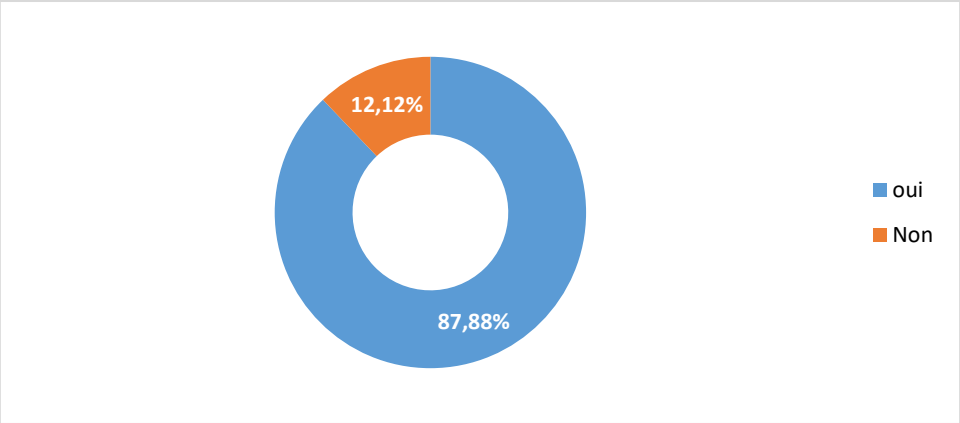


Figure 15. Fréquentation d'un *barnehage* par l'enfant.

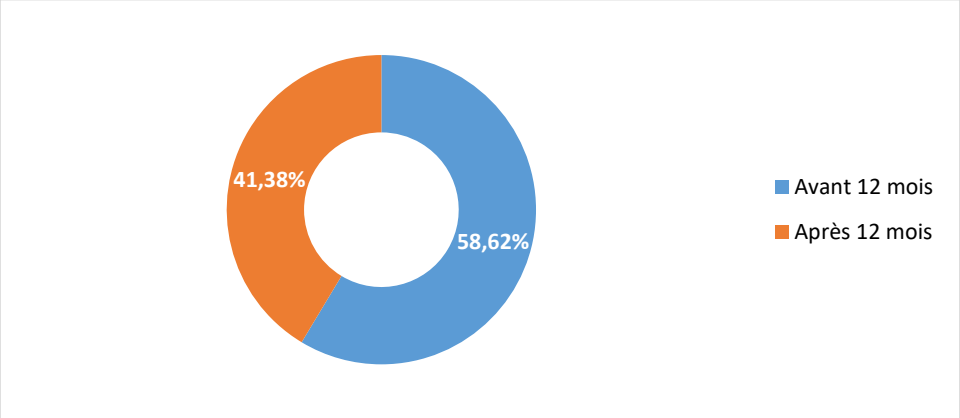


Figure 16. Âge d'arrivée au *barnehage*.

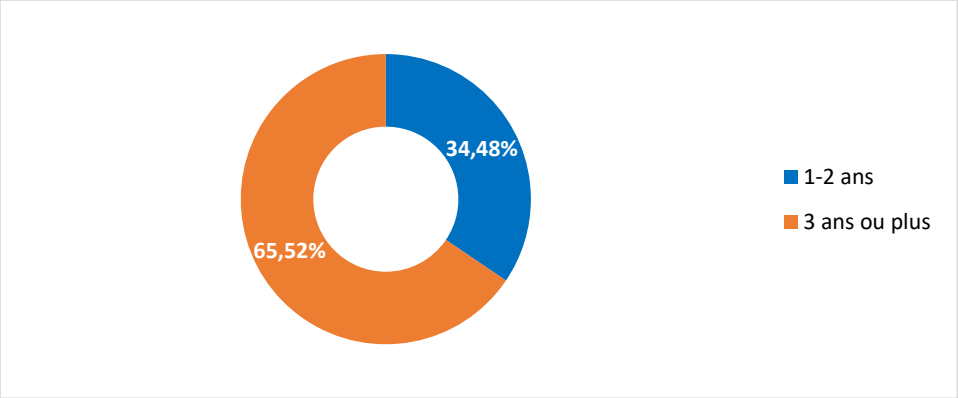


Figure 17. Temps resté au *barnehage*.

Tous les enfants sont arrivés à l'école française au plus tard au CP et près de 91 % d'entre eux ont été inscrits à l'école française au cours de l'école maternelle, plus particulièrement en Petite section (42,42 %) et en Grande section (39,39 %) (Figure 18). Tous les enfants pratiquent des activités extra-scolaires. Les parents déclarent que les enfants y parlent majoritairement norvégien (66,67 %) suivi bien après du parler bilingue (28,57 %) (Figure 19).

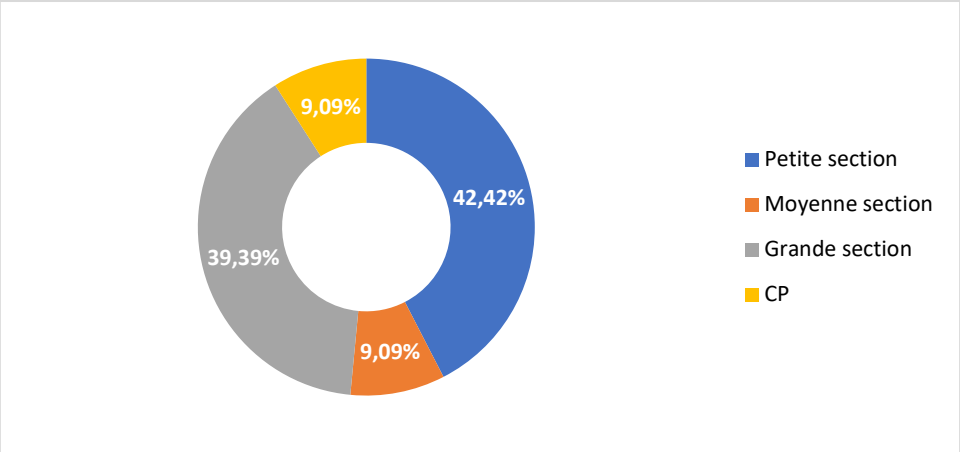


Figure 18. Niveau de classe à l'entrée à l'école française.

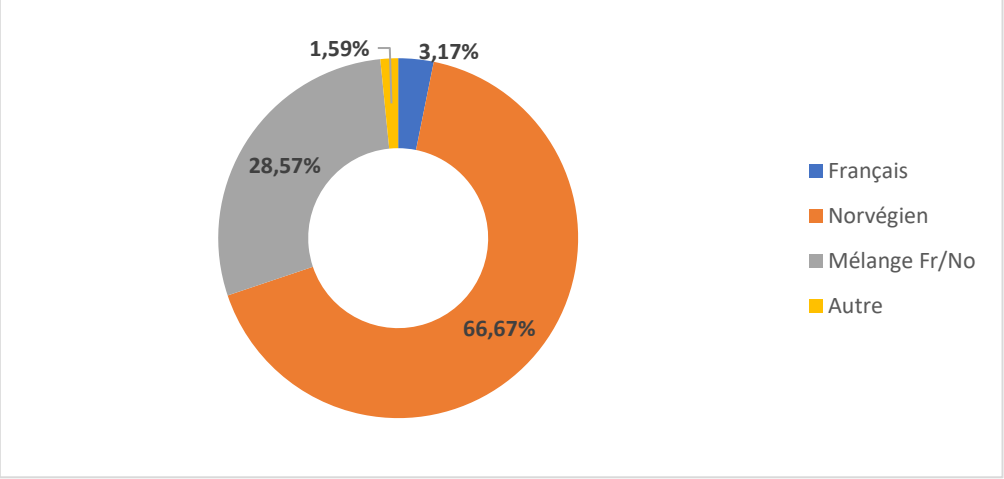


Figure 19. Langues utilisées dans les activités extra-scolaires.

Les IC à 95 % ne superposant pas (Tableau 11), les différences à la fois entre ces deux résultats, mais aussi entre eux et les autres, sont donc statistiquement significatives.

Item mesuré	**IC à 95 %**		
	Borne minimale	**Fréquence**	**Borne maximale**
Français	0	0,03	0,11
Norvégien	0,17	0,29	0,41
Mélange Fr/No	0,53	0,67	0,78
Autre	0	0,02	0,08

Tableau 11. IC des pourcentages de réponse aux langues utilisées dans les activités extra-scolaires.

3.1.4 Description des pratiques langagières familiales déclarées

Dans cette sous-partie, je ne présenterai pas en détail l'utilisation des langues pour la dyade enfant-parent. J'en ferai une analyse statistique dans le chapitre suivant puisque ce paramètre participe à répondre aux questions de recherche posées.

3.1.4.1 Au sein couple

Sur l'ensemble des parents, 21 % déclarent le français comme langue du couple et 23 % le norvégien (Figure 20). Quasiment 32 % des parents déclarent utiliser un mélange des deux langues pour communiquer entre eux.

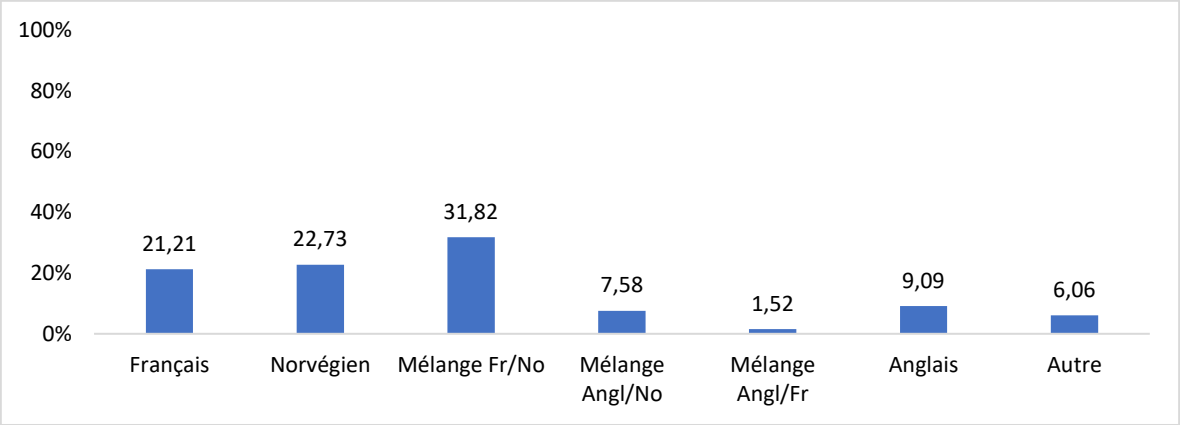


Figure 20. Langue du couple ou parlée avec l'autre parent (si séparés) (en %).

Les IC à 95 % de ces trois pourcentages se superposent, leur différence n'est donc pas statistiquement significative (Tableau 12).

Item mesuré	**IC à 95 %**		
	Borne minimale	**Fréquence**	**Borne maximale**
Français	0,12	0,21	**0,33**
Norvégien	0,13	0,22	**0,35**
Mélange Fr/No	**0,20**	0,32	0,44

Tableau 12. IC des pourcentages de réponse aux langues utilisées dans le couple (3 premières modalités).

L'anglais apparait dans trois modalités. Si l'on additionne les pourcentages des deux modalités restantes, on observe que 15,15 % des parents utilisent des stratégies linguistiques n'impliquant ni le norvégien, ni le français pour se parler. Par ailleurs, près de 88 % des parents déclarent parler la langue de son conjoint (Figure 21).

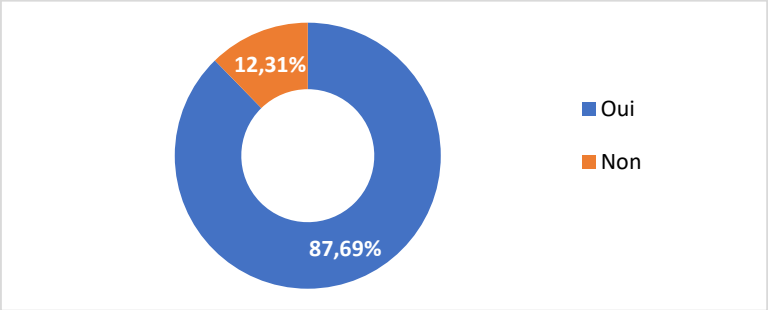


Figure 21. Parent parlant la langue de son conjoint.

3.1.4.2 Au sein de la fratrie

Lorsque les enfants de la fratrie sont scolarisés à l'école française, 56,85 % des parents déclarent qu'ils se parlent dans un parler bilingue français-norvégien (Figure 22). Ce résultat est statistiquement significatif puisque son IC à 95 % ne se superpose pas avec les autres réponses (Tableau 13).

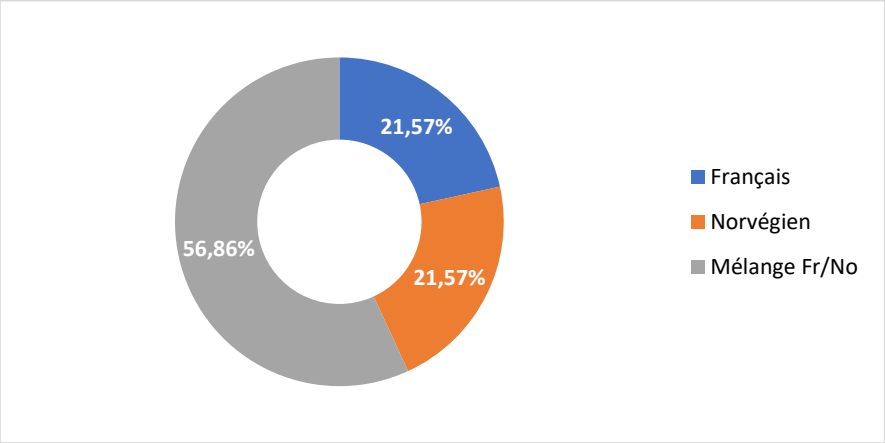


Figure 22. Langues utilisées dans la fratrie scolarisée à l'école française.

Item mesuré	IC à 95 %		
	Borne minimale	**Fréquence**	**Borne maximale**
Français	0,11	0,22	**0,35**
Norvégien	0,11	0,22	**0,35**
Mélange Fr/No	**0,42**	0,56	0,70

Tableau 13. IC des pourcentages de réponse aux langues utilisées dans la fratrie scolarisée à l'école française.

En revanche, lorsque la fratrie est scolarisée dans les deux systèmes scolaires, les enfants interagissent en norvégien ou en parler bilingue, le français uniquement n'ayant jamais été déclaré utilisé (Figure 23).

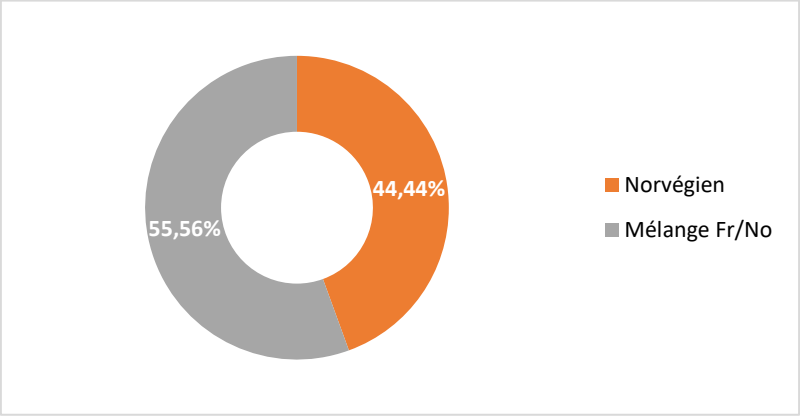


Figure 23. Langues utilisées dans la fratrie si les enfants sont scolarisés dans deux systèmes différents.

3.1.5 Profil général

En résumé, les données montrent que les parents participant à cette étude ont généralement entre 40 et 50 ans, ont fait des études supérieures trois années ou plus après le baccalauréat et ont une profession confortable. Ces familles sont socio-professionnellement favorisées. Ils sont majoritairement encore en couple avec leur conjoint et ont plusieurs enfants dont celui participant à cette recherche. Pour communiquer, des usages linguistiques divers sont utilisés sans que l'un ne soit plus favorisé dans l'échantillon, même si l'usage du français, ou du norvégien ou du mélange des deux représentent près de 76 % des réponses. Quelque que soit l'usage, une grande majorité des parents déclarent parler la langue du conjoint.

Concernant la petite enfance[167] des sujets de cette étude, ils sont généralement nés en Norvège. Les pères ont souvent pris un congé paternité inférieur à 6 mois, alors que celui des mères est de plus de 6 mois. Une majorité des enfants a fréquenté le *barnehage* pendant trois ans ou plus et sont arrivés à l'école française au cours de l'école maternelle.

3.2 Description des enfants et des familles en France

Sur les 45 élèves de CM2 scolarisés dans les trois CM1/CM2 de l'école Antoine de Saint-Exupéry à Mont-Saint Aignan, 42 élèves ont participé au test de jugement de grammaticalité puisque trois n'ont pas eu l'autorisation parentale. Seulement 30 élèves (Tableau 14) font partie du corpus final puisque 12 élèves ont déclaré être exposé et ou parler plusieurs langues dans leur famille. Cela représente 28,57 % de l'effectif du CM2. Les enfants ont plutôt précisé les pays dont étai(en)t originaire(s) le(s) parent(s) : Rwanda, Syrie, Brésil, Pologne, Espagne, Jordanie, Algérie, Maroc, Cambodge, Russie, Géorgie.

Les professions des parents ont été recodées selon la nomenclature PCS-ESE 2017 de l'INSEE et agrégées pour donner un graphique comparable à celui créé afin de décrire les catégories socio-professionnelles auxquelles appartiennent les parents de France (Figure 24). À ce sujet, près de 68 % des parents ont une profession intermédiaire ou au-delà, 28,3 % sont employés, 6,67 % inactifs et 5 % sont ouvriers ; ce dernier cas de figure n'ayant pas été déclaré par les parents de Norvège. Ainsi, même si, pour chaque échantillon, le pourcentage le plus haut regroupe les professions intermédiaires et au-delà, on remarque une diversité plus

[167] Par petite enfance, j'entends la période de vie avant l'arrivée au *barnehage*.

importante des catégories socio-professionnelles dans l'échantillon de France (Figure 7 et Figure 24).

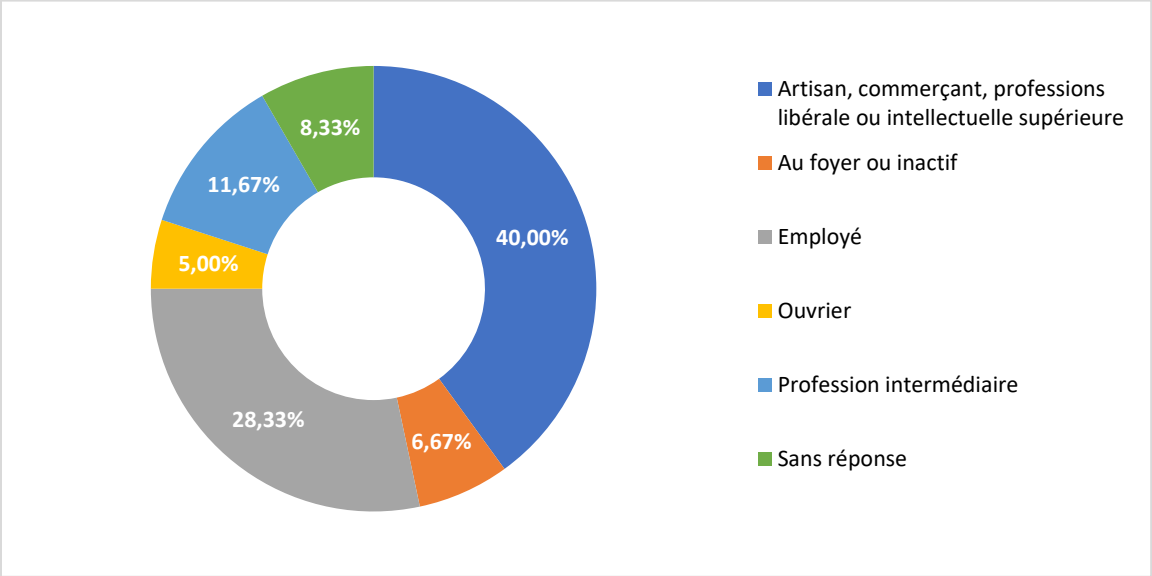


Figure 24. Profession des parents de France.

Code enfant	Date de naissance	Âge	Sexe	Profession de la mère	Profession du père
F1	03/07/07	10;4	M	Référent au CGA	-
F2	11/05/07	10;6	M	Assistante RH	Négociateur immobilier
F3	07/05/07	10;6	M	Chargée de communication	Généalogiste
F4	09/09/07	10;1	F	Infirmière	Facteur
F5	30/07/07	10;4	F	Gestionnaire RH	Technicien de maintenance
F6	26/03/07	10;7	M	Cheffe de chantier	Serveur
F7	28/09/07	10;1	M	Aide à domicile	-
F8	24/04/07	10;6	M	Professeure des écoles	Enseignant chercheur
F9	30/01/07	10;10	F	Auxiliaire de vie sociale	Routier
F10	08/05/07	10;5	M	Adjointe administratif	Adjoint administratif
F11	20/11/07	9;11	M	Secrétaire	-
F12	09/05/07	10;5	M	Assureur	Technicien de maintenance
F13	25/09/07	10;1	F	Technicienne de laboratoire	-
F14	26/06/07	10;5	M	Professeure des écoles	Facteur
F15	05/01/07	10;8	M	Infirmière	Chargé de mission
F16	14/05/07	10;5	M	Enseignante	Enseignant
F17	07/05/07	10;5	F	Gestionnaire administrative	Directeur espace jeunesse
F18	31/12/07		M	Attachée administrative	Inspecteur des douanes
F19	15/01/07	10;9	F	AMP de nuit	-
F20	11/04/08	9;6	F	Architecte	Architecte
F21	06/01/07	10;9	M	Sans emploi	Sans emploi
F22	14/12/07	9;10	F	Esthéticienne	Agent SNCF
F23	24/08/07	10;2	F	Professeure des écoles	Intermittent du spectacle
F24	18/09/07	10;1	M	Médecin généraliste	Gérant d'entreprise
F25	27/04/07	10;6	F	Conseillère d'Orientation	Enseignant chercheur en psychologie
F26	11/01/07	10;8	F	Sans emploi	Cuisinier
F27	26/04/07	10;6	M	Sans emploi	Chef boucher
F28	08/05/07	10;5	M	Adjoint administratif	Adjoint administratif
F29	25/08/07	10;2	M	Enseignante	Gardien de la paix
F30	21/09/07	10;1	M	Master planer	Économiste de la construction

Tableau 14. Renseignements socio-démographiques sur les enfants et familles de France.

4 Statut du chercheur sur le terrain de recherche

Labov (1976) a montré le statut paradoxal de l'observateur-enquêteur auprès des enquêtés. Sa propre présence sur le terrain pendant la collecte de données et les représentations qu'ils se font de lui modifient leurs attitudes et pratiques langagières. Le chercheur doit donc décrire et analyser la relation qui le lie à son terrain de recherche et aux

participants afin d'éviter de biaiser ses observations, les méthodologies qu'il utilise et les analyses qu'il propose au cours de sa recherche. Il s'agit ainsi d'objectiver la subjectivité du chercheur en prenant conscience des limites, écueils et biais qu'elle implique tout en utilisant son existence et l'analyser pour une meilleure compréhension de l'objet de recherche et des phénomènes observés.

Ici, c'est plus particulièrement sur ma relation au(x) terrain(s) de recherche et ses différents aspects que je cadre mon propos. Mon terrain revêt en effet plusieurs facettes : les classes de CM2 à l'école française et le foyer familial des enfants, ce dernier étant plus sollicité. On y observe une double variation des statuts sociaux du chercheur et de l'enfant, le terme *statut* renvoyant ici à un ensemble de positions sociales assumées par la personne concernée selon divers attributs (âge, sexe, métier, prestige etc.) (Delamotte-Legrand, 1999). Que ce soit dans la classe de l'enfant ou son foyer familial, ces statuts sociaux y engendrent une double asymétrie : adulte/enfant et enseignant/élève. Ces deux asymétries ont des conséquences importantes sur la collecte des données[168] , des effets sur le discours recueilli et impliquent des précautions à prendre pour son analyse.

4.1 À l'école et dans la classe

Même si je ne suis pas un élève de CM2 et que je ne fais pas partie de cet endogroupe, il me semble légitime de partager quotidiennement, à un certain degré, la vie et la culture scolaires des enfants, soit directement avec mes propres élèves, soit indirectement avec les élèves de l'autre CM2. Dans cette perspective, nous faisons partie dans une certaine mesure du même groupe d'appartenance, de ce même endogroupe ancré dans un terrain scolaire dont les traits d'appartenance serait un travail quotidien conjoint d'apprentissage et une culture scolaire partagée. Par conséquent, je ne me suis pas positionné comme un chercheur qui arrive pour la première fois sur un terrain inconnu et qui est autant observé qu'il n'observe (Bertaux, 2016), mais plutôt comme un enseignant qui change de casquette pour prendre de la distance avec son statut et ainsi se positionner en tant que chercheur dans ce terrain connu. De ce fait, je n'ai pas eu de problème d'intégration sur le terrain de recherche puisque j'en faisais partie à part entière. Cependant, étant conscient de l'appartenance décrite ci-dessus, ce degré d'identification du chercheur à l'endogroupe et sa connaissance du terrain de

[168] Je détaillerai dans le chapitre 7 les effets de ces asymétries sur les interactions verbales et les précautions prises pour éviter les biais qui en découlent.

recherche ne fait pas de moi un observateur neutre (Bertucci, 2007) et ces éléments rendent illusoire la neutralité du chercheur vis-à-vis de son objet de recherche (Thiault, 2009). Par conséquent, cet état de fait demande tout au long de cette recherche « l'élucidation du rapport subjectif du chercheur à sa recherche à travers une démarche réflexive » (*ibid.*, 2007 : 113) ou encore de l'objectivation participante qui est «[…] l'objectivation du sujet de l'objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même » (Bourdieu, 2003 : 43). J'étayerai par conséquent ce paramètre à travers l'ancrage épistémologique des choix méthodologiques que j'ai fait tant au niveau de la collecte de données que de l'analyse.

4.2 Dans le foyer familial

Lorsque je suis allé collecter des données dans les foyers familiaux, je me suis retrouvé ici dans la situation inverse où je ne fais pas partie du terrain de recherche. Mais je ne pouvais pas non plus effacer l'enseignant que je suis aux yeux de l'enfant, ni son statut d'élève aux miens. Même si je suis en dehors de l'exogroupe qui constitue cette famille, c'est tout de même mon statut d'enseignant qui a facilité l'accès à ce deuxième terrain. De ce fait, je pénètre dans un exogroupe accueillant et dont l'un des membres, l'enfant de CM2, ne peut éviter ou gommer la personne que je représente pour lui à l'école. Cette configuration influence méthodologiquement la construction du discours collecté en entretien (Dabène & Grossman, 1996) et l'accueil du chercheur par les parents, les interactions avec le chercheur sur ce terrain provoquent une réorganisation du discours chez l'enfant puisqu'il est considéré comme « l'adulte perçu comme un spectateur à séduire ou comme un juge dont il faut se méfier » (Delamotte-Legrand, 2008b : 32). On remarque ici l'intérêt supplémentaire d'utiliser la théorie dialogique dans mon cadre théorique et dans les futures analyses.

Après avoir fait la présentation générale du terrain de recherche en l'ayant décomposé en trois niveaux pour questionner sa relation avec les participants et avec le chercheur, je vais expliquer en détail les méthodologies utilisées pour la construction de l'échantillon et la collecte des données.

Chapitre 7. Méthodologies des collectes de données

« Des pensées sans matière sont vides, des intuitions sans concepts sont aveugles. » (Kant, 1869 : 111)

1 Questions fondamentales à la construction des outils de collecte

Avant d'expliquer en détail comment j'ai collecté les données de cette étude, il me semble nécessaire de développer la démarche épistémologique dans laquelle elle s'est effectuée. En effet, pour choisir ma méthodologie, concevoir les outils de collecte et justifier mes choix, j'ai constamment eu en tête deux aspects que Heigham & Croker (2009) jugent être fondamentaux pour un chercheur. Le premier est d'ordre ontologique : quels aspects de la réalité sont disponibles pour répondre à ma recherche ? Le second est d'ordre épistémologique : que puis-je savoir de la réalité que j'observe et comment puis-je le savoir ?

Par ailleurs, concevoir des instruments d'observation pour collecter des données s'inscrit dans un système plus vaste qui relie ces instruments au profil des participants et à l'élaboration d'un modèle d'analyse. Ce modèle demande une construction des concepts présents dans la problématique et développés dans les questions de recherches et les

hypothèses (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Pour ces raisons, il me semble important de préciser en quoi les méthodologies mixtes (Teddlie & Tashakkori, 2003 ; Tashakkori & Teddlie, 2010 ; Creswell, 2014 ; Hesse-Biber & Johnson, 2015) répondent à mes attentes dans ce travail de recherche. Je motiverai aussi mes choix de collectes et expliquerai leur articulation.

Enfin, un troisième aspect a influencé la construction des instruments de collecte de données : les types d'analyses que j'ai pensé utiliser ensuite. Le type de traitement de l'information obtenue par l'observation aide aussi à définir le choix et la construction des outils qui vont questionner le réel.

1.1 Orientations épistémologiques

1.1.1 Le paradigme pragmatique

Dans l'approche interdisciplinaire sociocognitive que je développe, j'utilise le paradigme pragmatique (Rossman & Wilson, 1985 ; Morgan, 2007 ; Teddlie & Tashakkori, 2009 ; Creswell & Plano Clark, 2017) comme orientation épistémologique générale. Plutôt que d'opposer méthodologies qualitatives et quantitatives, l'approche pragmatique les considèrent non seulement compatibles (Howe, 1988) mais aussi combinables (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Dans cette perspective, le pragmatisme rejette les choix épistémologiques et méthodologiques binaires et resitue la distinction entre sujet et objet externe en s'appuyant sur « […] le compromis organisme-environnement orienté sur le processus » (Teddlie & Tashakkori, 2009 : 70, ma traduction)[169]. Ainsi, cette approche accepte plusieurs points de vue de la réalité sociale et s'attache à utiliser à la fois une logique inductive et hypothético-déductive (*ibid.*, 2003 ; 2009). L'approche pragmatique est associée à l'utilisation des méthodes mixtes (Morgan, 2007 ; Corbière & Lariviere, 2014) et donne une valeur primordiale à la nature de la question de recherche.

Voulant insister sur la combinaison possible des méthodes quantitatives et qualitatives, Morgan (2007) considère l'approche pragmatique comme une alternative aux méthodes puristes et la détaille à l'aide de trois notions centrales : *l'abduction, l'intersubjectivité et la transférabilité*. Concernant la connexion entre la théorie et les données tout d'abord, il explique que le pragmatisme propose une version *abductive* qui « effectue un

[169] « […] process-oriented organism-environment transaction. »

va et vient entre induction et déduction » (*ibid.*, 2007 : 71, ma traduction)[170] , les résultats quantitatifs pouvant par exemple servir de paramétrage pour une collecte de données qualitatives qui les succède. Ensuite, à propos de la relation entre le chercheur et le processus de recherche, l'auteur propose une alternative entre les approches qualitatives complètement subjectives et quantitatives totalement objectives en introduisant une vision *intersubjective* qui, là encore, définit un va et vient possible entre ces deux positions théoriques expliquant que la pragmatique accepte le fait qu'il existe un seul « vrai » monde mais que chaque être humain en a sa propre interprétation. Enfin, par *transférabilité*, l'auteur dépasse la dichotomie entre résultats généralisables et résultats contextualisés en expliquant que :

> « […] nous ne pouvons pas simplement supposer que nos méthodes et notre approche de la recherche rendent nos résultats liés au contexte ou généralisables ; au lieu de cela, nous devons examiner les facteurs qui déterminent si les connaissances acquises peuvent être transférées vers d'autres situations. » (2007 : 72, ma traduction)[171]

Cette citation souligne ainsi la nécessité de questionner le savoir produit par une recherche et se demander dans quelle mesure celui-ci est réutilisable et adaptable dans d'autres circonstances.

1.1.2 Positionnement émique/étique

L'approche pragmatique n'est pas sans faire écho à bien des égards au questionnement émique/étique (Harris, 1976 ; Headland *et al.*, 1990 ; De Sardan, 1998) notamment sur la dichotomie subjectif/objectif, avec laquelle elle ne doit cependant pas être confondue (Champeaux-Rousselot, 2015), dans la méthodologie de la recherche.

Champeaux-Rousselot (2015) explique, d'une part, que l'adjectif *émique* qualifie le point de vue objectif de l'observateur qui s'appuie sur le système de pensée et les représentations de l'observé. Il est alors possible de s'appuyer sur des informations données par les participants de la recherche même s'il faut prendre garde à leur subjectivité tout en rapportant cette dernière de manière objective et sans surinterprétation. L'auteure qualifie,

[170] « […] moves back and forth between induction and deduction. »
[171] « […] we cannot simply assume that our methods and our approach to research makes our results either context-bound or generalizable; instead, we need to investigate the factors that affect whether the knowledge we gain can be transferred to other settings. »

d'autre part, l'adjectif *étique* comme le point de vue objectif de l'observateur qui ne retiendra que des faits visibles, externes et s'écarte des déclarations des participants. Le danger est alors de décontextualiser les résultats et de les priver d'une interprétation fine. On remarque que Champeaux-Rousselot (2015) insiste sur les différences, avantages et limites des deux positions, tout en les considérant toutes deux néanmoins objectives, ce qui rejoint le point de vue de De Sardan (1998) qui reprend les idées de l'anthropologie nord-américaine[172] et définit :

> « L'emic [...] centré sur le recueil de significations culturelles autochtones, liées au point de vue des acteurs, alors que l'etic repose sur des observations externes indépendantes des significations portées par les acteurs et relève d'une observation quasi éthologique des comportements humains. » (1998 : 153)

En effet, avec une définition qui semble apparemment opposer les deux termes, l'auteur la prend comme point de départ pour développer les critiques émises envers cette dichotomie. Il précise tout d'abord à ce sujet que l'émique est nécessairement inclus dans l'étique puisque « le comportement d'un acteur ne peut être analysé indépendamment de la signification qu'il affecte pour cet acteur » (*ibid.*, 1998 : 156). Ensuite, il ajoute que « les comportements sont autant "mis en scène" que les discours » (De Sardan, 1998 : 156) expliquant ainsi que l'étique, de ce point de vue, n'est pas plus fiable ou plus objectif. Il conclue enfin en affirmant que ce sont deux approches complémentaires, ce qui fait écho ici à l'approche pragmatique. Thiault (2009) rejoint cette idée en soulignant la nécessité d'analyser le lien qu'entretien le chercheur avec le groupe étudié et la potentielle influence qu'il exerce sur ce qu'il observe afin d'assurer la validité et la fiabilité des données.

Je retiens de ces éléments l'intérêt de croiser les méthodologies qui ont longtemps été opposées mais avec le souci constant de questionner mon objectivité de chercheur et la subjectivité des participants dans le traitement des données tout comme leur analyse. Je reviendrai sur mon positionnement étique/émique dans la présentation de la méthode mixte.

Concernant la collecte de données, mon positionnement est ici plus particulièrement émique, puisque c'est l'utilisation des représentations, attitudes et pratiques déclarées des

[172] L'auteur reprend et analyse plus particulièrement la position de Marvin Harris et de son article de 1976 : « History and Significance of the Emic/Etic Distinction » dans *Annual Review of Anthropology*, volume 5, pages 329-350.

individus qui constituent la majorité des données dont je vais présenter les collectes ci-après. En revanche, la méthodologie de l'analyse montrera une position plus nuancée et combinatoire.

1.2 Le choix d'une méthode mixte

Comme le définissent Teddlie & Tashakkori (2009), une méthode correspond à l'ensemble des stratégies et procédures pour mettre en œuvre le design de recherche. Ce dernier comprend la collecte de données, leur analyse et l'interprétation des résultats. Je vais présenter ici la première partie. Les deux autres le seront dans la partie analyses de cette thèse.

1.2.1 Définition et critères retenus

Même si leur création remonte à le fin des années cinquante (Campbell & Fiske, 1959) et se poursuivent avec l'introduction des méthodes de triangulation (Denzin, 1978 ; Jick, 1979), les méthodes mixtes font depuis ces 20 dernières années l'objet d'un questionnement épistémologique et méthodologique et d'une théorisation importante notamment en sciences sociales. Creswell (2014) définit la recherche par méthode mixte de la manière suivante :

> « La recherche sur les méthodes mixtes est une approche de l'enquête impliquant la collecte de données quantitatives et qualitatives, l'intégration des deux formes de données et l'utilisation de conceptions distinctes qui peuvent impliquer des hypothèses philosophiques et des cadres théoriques. L'hypothèse de base de cette forme d'enquête est que la combinaison d'approches qualitatives et quantitatives permet une compréhension plus complète d'un problème de recherche qu'avec l'une ou l'autre approche seule. » (2014 : 32, ma traduction) [173]

Les méthodes mixtes s'inscrivent donc dans l'approche épistémologique pragmatique et un premier intérêt réside dans la motivation à puiser dans la force des deux approches, qualitatives et quantitatives, tout en minimisant leurs limites. C'est aussi vouloir atteindre une compréhension poussée des questions de recherche en collectant des données de deux

[173] « Mixed methods research is an approach to inquiry involving collecting both quantitative and qualitative data, integrating the two forms of data, and using distinct designs that may involve philosophical assumptions and theoretical frameworks. The core assumption of this form of inquiry is that the combination of qualitative and quantitative approaches provides a more complete understanding of a research problem than either approach alone. »

natures différentes. Creswell (2014) ajoute aussi que l'expérience personnelle du chercheur conditionne ses choix méthodologiques.

La définition de Creswell (2014) rejoint celles de Teddlie & Tashakkori (2003) qui étendent l'utilisation des deux méthodologies pour l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Les frontières des méthodes mixtes sont difficiles à poser de par la pluralité des définitions (Johnson *et al.*, 2007). Néanmoins, certains critères saillants ont émergé : la temporalité et la pondération (Aldebert & Rouzies, 2014). Le premier désigne le processus temporel des collectes de données et le second correspond aux poids relatifs des méthodes quantitatives et qualitatives.

Selon les questions de recherche que j'ai présentées, il me semble pertinent de collecter à la fois des données des deux types pour viser une compréhension plus fine et plus valide qu'en utilisant un seul type de données. Concernant le processus temporel, deux collectes de données quantitatives auxquelles seront appliquées une analyse statistique ont été menées simultanément. Elles ont été suivies par une collecte de données qualitatives partiellement conditionnée par les résultats d'une des collectes précédentes. Ma méthode associe donc des aspects simultanés et séquentiels dans la collecte et pour revenir sur la pondération, la part de données quantitatives est plus importante que les qualitatives. Ces choix ont été opérés selon la nature de mes sous-questions de recherche car certaines demanderont une combinaison des analyses quantitatives et qualitatives, d'autres l'utilisation exclusive de l'une d'entre elle. La méthode mixte utilisée tend vers une **méthode mixte multiple intégrée** (Teddlie & Tashakkori, 2009 ; Corbière & Lariviere, 2014)[174] dans laquelle les phases de collectes de données et les analyses[175] se sont influencées mutuellement :

> « La formulation des questions de recherche, les méthodes de collecte de données et l'analyse des données interpellent constamment les deux types d'expérimentation (qualitatives et quantitatives). Les deux méthodes dépendent constamment l'une de l'autre. » (*ibid.*, 2014 : 633)

Dans ce modèle, les données collectées, de nature qualitative ou quantitative, ne sont pas répétitives mais complémentaires (Fenneteau, 2015). En ce sens, elle se prêtent à être

[174] Teddlie & Tashakkori utilise l'appelation *fully integrated mixed design* en anglais.
[175] Les combinaisons des analyses seront présentées dans le chapitre 8 selon les (sous)-questions de recherche auxquelles je répondrai.

imbriquées, connectées au moment de leur analyse (Creswell, 2014). Il me semble plus judicieux de parler de tendances plutôt que d'exactitude, comme si l'on devait absolument appliquer un recette, une appellation listée dans une typologie, alors que les théoriciens des méthodes mixtes expriment eux-mêmes que les taxonomies, même si elles aident à clarifier les méthodes et utiliser un langage commun, ne sont pas exhaustives et ne pourraient inclure l'intégralité des possibilités (Maxwell & Loomis, 2003 ; Tashakkori & Teddlie, 2010).

Dans la méthode mixte, c'est selon la nature des sous-questions de recherche que les données seront utilisées :

- L'utilisation exclusive de données quantitatives ou de données qualitatives.
- Une dominance de données quantitatives que vient enrichir le qualitatif, soit par la convergence des résultats obtenus ou soit pour détailler et nuancer les résultats.
- Une dominance de données qualitatives que vient enrichir le quantitatif en dégageant des tendances générales.

Ceci étant dit, les collectes de données s'inscrivent dans une méthodologie générale choisie pour sa capacité à permettre la synthétisation de l'ensemble des analyses pour répondre aux questions de recherches principales.

1.2.2 Méthodologies quantitatives et qualitatives utilisées

Pour questionner la réalité de mon terrain de recherche, j'ai considéré l'enfant bilingue à la fois comme sujet social membre d'une famille dont la politique langagière influence sa manière de réfléchir sur la langue, et comme être cognitif qui réfléchit par lui-même tout en restant en interaction avec des adultes et ses pairs. J'ai donc décidé de collecter des données à la fois à travers l'enfant mais aussi à travers ses parents. Je donne dans un premier temps les raisons qui ont motivés le choix des méthodes et instruments, puis dans le prochain sous-chapitre, j'explique l'élaboration précise de chaque instrument dans cette recherche.

1.2.2.1 Méthodologies quantitatives

Pour collecter des données quantifiables et dont les variables puissent être croisées, j'ai décidé de mettre en œuvre un test expérimental, un test de jugement de grammaticalité, utilisé en psycholinguistique pour étudier les compétences métalinguistiques chez l'enfant (Gombert, 1990). Ce type d'instrument est adapté à l'étude des compétences métasyntaxiques (Simard *et al.*, 2016). Ensuite, j'ai demandé à chaque parent de répondre à un questionnaire, instrument utilisé notamment lors d'enquêtes sociolinguistiques (Boukous, 1999) afin de recueillir faits, comportements, pratiques, représentations et profils sociodémographiques (Fenneteau, 2015) en étant bien conscient que ces données sont déclarées et non observées directement. En ce sens, concernant les pratiques langagières, « […] les témoignages indirects […] ne constituent pas un "corpus" linguistiquement sûr » (Legrand-Gelber, 1980 : 422). Le questionnaire auto-administré permet de décrire la population, participe à la vérification de certaines hypothèses (Blanchet *et al.*, 2013) et permet d'isoler les paramètres étudiés (De Singly, 2005) soit par lui-même, soit en croisant les variables avec celles du test de jugement de grammaticalité ou conjugué avec les données qualitatives. Ces collectes en elles-mêmes ont permis ici de donner une vision globale des résultats, en partie généralisables, pour décrire et analyser les variables permettant d'expliquer les phénomènes étudiés ou de répondre aux questions de recherche (Martin, 2007).

Le test de jugement de grammaticalité a été passé par 35 enfants à l'école, en classe. À cette même période, les parents ont répondu au questionnaire sociolinguistique dont les données sont issues de questions majoritairement fermées ou semi-ouvertes. Ces dernières ont été recodées pour être quantifiées. Ces données ont ensuite été traitées statistiquement. Le questionnaire a été envoyé via le cahier de correspondance des enfants et, pour ceux qui vivent à l'étranger, l'envoi s'est fait par voie électronique. Sur les 35 enfants, 33 ont été retenus dans le corpus définitif. Deux enfants ont été écartés car les données recueilles ont montré qu'ils avaient un profil plurilingue et étaient en réalité régulièrement exposés à plus de deux langues en famille depuis leur naissance.

À ces deux collectes et une première analyse des résultats du test, s'est ajoutée une troisième, après-coup, en France, en région rouennaise dans trois classes de CM1-CM2 à l'école élémentaire Antoine de Saint-Exupéry à Mont-Saint-Aignan, dans la circonscription de

Rouen Centre, avec le même test pour obtenir des données par des enfants uniquement exposés à la langue française depuis leur naissance et l'utilisant en famille comme à l'école hormis les heures d'enseignement de langues étrangères. L'objectif principal était d'éviter l'existence d'une variable développementale dans les données pouvant invalider et falsifier des résultats futurs. Je reviendrai en détail sur ce point lors des analyses. Sur les 42 enfants qui ont passé le test, 30 ont été retenus dans le corpus définitif, les 12 autres déclarant utiliser d'autres langues que le français avec leurs parents dans leur famille ont été écartées.

1.2.2.2 Méthodologies qualitatives

Cette étude se centre sur l'enfant bilingue afin de comprendre sa réflexion métalinguistique, ses représentations, et ses pratiques de son point de vue. C'est pourquoi l'approche qualitative me semble pertinente à utiliser puisqu'elle se fonde sur le point de vue émique présenté ci-dessus et sur une collecte des données sur un terrain particulier. Dans cette perspective, cette approche suppose une analyse qualitative définie comme « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction du sens » (Paillé & Mucchielli, 2012 : 12). Dans sa volonté d'une compréhension approfondie des phénomènes et caractéristiques humains et sociaux, « […] la démarche qualitative […] est la seule à autoriser une saisie holistique, naturelle et dynamique des phénomènes étudiés » (Jodelet, 2003 : 144) et permet ainsi « le passage […] à des conceptions plus compréhensives et plus souples, susceptibles de mieux rendre compte de la complexité des phénomènes en jeu » (Moore, 2006 : 184). En ces termes, la sociolinguistique utilise cette approche dans des situations d'interaction parfois sollicitées par le chercheur au travers des entretiens. Dans cette étude, j'utilise la méthode des entretiens semi-directifs dans une approche ethnométhodologique (Garfinkel, 1967) en rejoignant l'idée centrale que « tout groupe social est capable de se comprendre lui-même, de se commenter, de s'analyser » (Coulon, 2014 : 4). Adaptée à la sociolinguistique, à travers l'utilisation d'entretiens, cette approche rend compte de la diversité des phénomènes linguistiques dans leurs contextes socioculturels (Blanchet, 2012) pour collecter les données qualitatives informant sur les pratiques affichées et les représentations des enfants. Elle est aussi à même de pouvoir informer sur la cognition humaine dans son contexte (socio)linguistique, interactionnel et culturel (Brown, 1999).

L'ethnométhodologie emprunte, entre autres, les outils de collectes issus de l'ethnographie (Coulon, 2014). Cette dernière propose, dans une dimension holistique, une compréhension-interprétation et une description des situations qui influencent les représentations et les pratiques des individus en utilisant aussi la technique de l'entretien (Stewart, 1998 ; Hammersley & Atkinson, 2007). La sociolinguistique utilise cette méthode pour accéder à une production langagière authentique (Hambye, 2015) à travers les entretiens menés sans pour autant y associer la technique de l'observation participante[176], fondamentale en ethnographie, ce que je n'ai d'ailleurs pas fait pas dans cette recherche. J'ai donc mené avec certains enfants des entretiens semi-directifs pour mieux saisir leur réflexion sur la langue et les stratégies de réponses pendant le test de jugement de grammaticalité.

Avant de passer en revue la conception de chacun des trois outils de recueil de données, je résume dans la Figure 25 la chronologie et d'organigramme l'articulation entre chacune d'entre elles en bleu. Les phases d'élaboration des instruments sont précisées en orange. S'ajoutent à cette collecte de données les renseignements sur les familles que l'école m'a mis à disposition et les notes ethnographiques informelles prises avec les parents pendant des échanges à l'école et/ou pendant ma visite au foyer familial.

[176] Atkinson & Coffey (2003) montrent qu'il y a débat dans les études ethnographiques pour savoir si l'utilisation unique de la technique de l'entretien sans observation participante fait réellement partie de l'approche ethnographique.



Figure 25. Organigramme de la méthode mixte des collectes de données. (ABL, traduction de BFLA : Bilingual First Language Acquisition selon la définition de De Houwer (2009)).

1.3 Population et échantillonnage

Collecter des données dans un cadre sociolinguistique et psycholinguistique, c'est questionner la réalité à travers l'humain. Ici, l'individu au centre de ma recherche, c'est l'enfant bilingue franco-norvégien qui prend 10 ans au cours du CM2 et qui a acquis et continue à acquérir simultanément les deux langues. Cet enfant fait partie d'une famille qui l'a inscrit dans une école française. La population de ces enfants est bien représentée à l'école

française René Cassin d'Oslo, même si, bien sûr, elle ne peut pas échapper à une dynamique des élèves selon les critères suivants :

- Départ pour la France et inscription dans une école française,
- Départ pour un pays tiers et inscription dans un école française du réseau à l'étranger,
- Arrivée d'enfants en cours d'année,
- Décision de la famille d'inscrire l'enfant dans une école norvégienne à partir de la 5ème classe (équivalent du CM2 dans le système scolaire norvégien).
- Dans les rencontres informelles que j'ai pu avoir avec eux au sein de l'école, les parents et les enfants m'ont expliqué ne parler qu'une langue avec leur enfant (stratégie UPUL).

Pour neutraliser le caractère dynamique de la population, je décide de prendre en compte les enfants inscrits en mars de l'année en cours. L'échantillon sera donc égal à la population et composé des enfants inscrits à un temps t (au moment de la collecte de données) au CM2 à l'école française René Cassin d'Oslo. Je relie aux enfants leurs parents, dont certains choix en termes de politiques linguistiques, pratiques langagières et représentations sont ici considérés comme des variables agissant sur la dimension métalinguistique. J'ai reçu l'autorisation de l'école (Annexe 8) de pouvoir contacter les familles concernées pour leur proposer de participer à cette recherche et qu'elles puissent me donner à leur tour les autorisations nécessaires pour réaliser ma collecte de données auprès de leur enfant.

Afin de pouvoir travailler sur un échantillon suffisamment grand pour à la fois garder un panel de choix plus important dans les techniques d'analyses des données à ma disposition, et faciliter la constitution de mon corpus futur, j'ai réalisé la collecte de données sur deux années successives.

2 Conception des collectes de données

2.1 Conception du questionnaire

2.1.1 Objectif

Le questionnaire a été proposé aux parents des enfants franco-norvégiens de l'échantillon. Il a pour but de recueillir des données quantifiables à partir de modalités

essentiellement qualitatives. L'objectif principal est de saisir les influences possibles des politiques linguistiques familiales sur la conscience et les compétences métalinguistiques chez les enfants franco-norvégiens. Ce questionnaire est aussi à resituer dans le réseau de collecte de données. En effet, il a été mis en relation avec le test de jugement de grammaticalité que les enfants ont passé. Ainsi, cela me permet d'étudier s'il y a un lien entre les politiques linguistiques familiales et les résultats, les réponses au test.

2.1.2 Choix de l'outil de collecte de données

Le questionnaire est un outil qui permet d'avoir une bonne connaissance d'une population, notamment sur « ses comportements, ses pratiques, ses valeurs ou ses opinions » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011 : 168). Cet outil permet de questionner un plus grand nombre de personnes et donc d'avoir une meilleure représentativité et ainsi procéder à une analyse statistique. Il permet ainsi d'analyser des phénomènes sociaux en prélevant des informations quantifiables. Ce questionnaire est ici un questionnaire sociolinguistique.

2.1.3 Contenu du questionnaire

2.1.3.1 Une phase exploratoire

Pour compléter les pistes suggérées par mes lectures, j'ai réalisé trois entretiens exploratoires de type « libre » avec une consigne très ouverte afin de cerner le schéma de pensée des parents, les thématiques qu'ils associaient à la consigne, le choix des mots qu'ils utilisaient pour parler. La consigne était la suivante :

« Votre enfant est bilingue. En utilisant ses langues, il se peut qu'il fasse des erreurs. J'aimerais savoir ce que le mot « erreur » représente pour vous et de quelle manière vous corrigez votre enfant quand il parle. »

C'est une technique recommandée en début d'enquête quand les hypothèses ne sont pas encore totalement formulées (Blanchet & Gotman, 2007). Ces entretiens m'ont aidé à identifier des indicateurs que je n'avais pas soupçonnés et à bâtir le questionnaire. Ils ont contribué à sélectionner, dans le réel, les éléments pertinents des conduites étudiées et des facteurs sociaux.

2.1.3.2 Du concept à l'information prélevée

En considérant mes questions de recherche et les hypothèses, j'ai opérationnalisé le concept de politique langagière familiale. Je l'ai tout d'abord décomposé en différentes

dimensions empiriques qui pourraient le refléter. Puis, j'ai associé à ces différentes dimensions des indicateurs que j'ai traduits sous forme de questions pour prélever les informations sur le terrain. Les indicateurs proposés dans le tableau ci-dessous sont traduits par un nombre plus ou moins important de questions dans le questionnaire.

DIMENSIONS	INDICATEURS	QUESTIONS[177]
Conditions d'acquisition du bilinguisme (simultané ?)	Pays de naissance de l'enfant	3
	Enfance en France	5a 5b
	Langue du couple à la naissance de l'enfant	14
	Place dans la fratrie	4
	Type de garde	6a 6b 8a 8b 10a 10b
	Préscolarisation	7a 7b 7c
Choix de scolarisation	Parcours de scolarisation	9
	Motivation à choisir le système français	12
	Niveau de classe à la première inscription	11
	Système scolaire choisi pour les frères et sœurs	20a 21a
Représentation du bilinguisme	Représentation de la maîtrise des langues chez un bilingue	24 25 26 27 33
	Représentation de « l'erreur » dans le discours de l'enfant	28 29 30 31 32 34
Stratégies linguistiques familiales	Capacité à parler la langue de l'autre parent	18
	Contact et utilisation des langues dans la cellule familiale	13a 13b 15
	Contact et utilisation des langues dans la fratrie	20b 21b
	Contact et utilisation des langues en dehors de la cellule familiale	35 36a 36b
	Contact des langues lorsque l'école est évoquée	16 17 19
	Pratiques de correction de l'enfant à l'oral	22 23

Tableau 15. Relations entre dimensions, indicateurs et questions figurant dans le questionnaire sociolinguistique.

[177] Renseignements sociodémographiques : questions 1, 2, 37 à 42.

2.1.4 Mode d'administration

De Singly (2005 : 73) décrit que :

> « Comme dans toute relation, dans la situation de passation du questionnaire, l'individu essaie de sauver la face, c'est-à-dire de revendiquer une valeur sociale positive à travers une ligne de conduite, souvent implicite, qu'il s'est fixée pour la durée de contact avec l'enquêteur. »

Ainsi, afin de neutraliser les effets de la présence ou de la médiation d'un enquêteur, j'ai préparé un questionnaire qui a été auto-administré. De cette manière, les personnes interrogées ressentent moins le besoin de fournir des réponses valorisantes. Le risque d'obtenir des réponses de façade est plus faible (Fenneteau, 2015). De plus, il est moins difficile d'assimiler les questions ou de mémoriser les modalités de réponses (De Singly, 2005).

En revanche, une partie significative des réponses peut être inutilisable car la personne n'est pas incitée à répondre soigneusement et en se concentrant sur la consigne. Pour la motiver, j'ai accordé beaucoup de soin à la présentation du questionnaire et à la formulation des questions.

2.1.5 Rédaction des questions

Le choix des questions et leur formulation ont été pensés de telle sorte qu'elles correspondent au champ d'expérience des personnes interrogées. Ces questions ont été rédigées de manière à être univoques avec un vocabulaire compréhensible en essayant de favoriser l'expression personnelle.

Pour ce faire, j'ai tout d'abord utilisé la technique du sablier. En effet, je commence par des questions générales sur la petite enfance de l'élève en allant progressivement vers le particulier et aborde de manière ciblée des questions qui peuvent paraître plus surprenantes. Je place donc au cœur du questionnaire celles abordant les représentations du bilinguisme et les stratégies linguistiques mises en œuvre pour corriger les enfants. J'ai associé à ces questions une modalité de réponse sous forme d'échelle de Likert afin de favoriser l'expression personnelle du parent sur ses pratiques et ses croyances. Cette échelle l'invite à se positionner par rapport à un affirmation donnée en choisissant parmi un certain nombre de degrés d'accord. En voici un exemple tiré du questionnaire pour les parents français :

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Ne se prononce pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
24 Quand on mélange les langues, c'est un signe qu'on ne les parle pas très bien.	1	2	3	4	5

Tableau 16. Exemple d'un item de Likert.

Ensuite, j'ai introduit un certain nombre de questions mixtes qui contiennent la modalité de réponse « autre : (préciser) » qui, même si elle complexifie le recodage et l'analyse, permet de recueillir des nuances et de cerner des comportements rares ou de savoir comment la question a été comprise. Pour certaines questions, j'ai autorisé des triples réponses car cela augmente les chances d'obtenir des réponses personnelles (Fenneteau, 2015). Il y a moins la pression à chercher la « bonne » réponse, celle qu'ils s'imaginent être attendue. Enfin, le questionnaire se termine par des questions plus générales sur des variables sociodémographiques. J'ai par ailleurs choisi l'ordre des thématiques et des questions pour satisfaire la règle de cohérence expressive (*ibid.*, 2015). Le questionnaire est donc agencé de telle sorte que l'individu ne se sente pas en contradiction avec lui-même par rapport aux réponses qu'il a déjà fourni dans le questionnaire pour répondre à une question nouvelle.

Enfin, pour éviter l'effet de halo dans les questions avec une modalité de réponse sous forme d'échelle de Likert, j'ai alterné les formulations à tonalité positive et celles à tonalité négative. Pour limiter l'effet d'imposition d'une problématique (*ibid.*, 2015), l'option « ne se prononce pas » est fréquemment utilisée dans les questions d'opinions.

2.2 Conception du jugement de grammaticalité

2.2.1 Objectif

Le but de ce jugement de grammaticalité est de savoir si les enfants franco-norvégiens de mon échantillon sont capables de juger incorrectes des phrases écrites en français qui sont fausses étant donné qu'elles utilisent les contraintes grammaticales norvégiennes. Afin de juger des performances métalinguistiques, ce test sera commenté pendant un entretien semi-directif avec les enfants. Une préanalyse des résultats du test a conditionné et personnalisé la première partie du déroulement des entretiens. Les méthodes mixtes appellent *séquentielle* ce type de relation entre les données.

Cet entretien a ici pour but de mettre en évidence si les stratégies de résolution exposées par les enfants reposent sur des transferts des compétences (méta)syntaxiques entre les deux répertoires linguistiques.

2.2.2 Choix du mode de collecte et du type de données

Il me fallait trouver une tâche pertinente à la fois pour confronter une partie de mes hypothèses au réel et pour mesurer ce qu'elle est censée mesurer. Concernant justement la mesure des habiletés métasyntaxiques, Simard *et al.* (2016) recommandent plusieurs dispositifs pour la collecte de données. Dans la liste présentée, j'ai choisi de m'inspirer du jugement de grammaticalité suivi d'un moment où les individus ont la possibilité de s'exprimer oralement sur les jugements qu'ils ont portés. Toujours selon Simard *et al.* (2016), coupler ces expérimentations permet l'accès à des connaissances formelles ou informelles conscientisées par ces individus à travers leurs verbalisations. C'est la raison pour laquelle le test de jugement de grammaticalité que je propose a été couplé à l'entretien semi-directif permettant de verbaliser la nature des erreurs et les stratégies de résolution. Ce dispositif légitime l'utilisation d'une méthode mixte de collecte de données.

2.2.3 Eviter les biais

2.2.3.1 Le « mode langagier » choisi et la tâche à accomplir

Selon Grosjean (1998a), le mode langagier d'un individu bilingue correspond à l'état d'activation des deux langues dans une situation donnée. Ce mode se situe sur un continuum dont les extrémités théoriques seraient le mode monolingue (une seule langue activée) d'une part, et le mode bilingue (les deux langues sont activées) d'autre part. L'individu bilingue s'adapte en se déplaçant sur ce continuum d'activation selon le contexte dans lequel il se trouve et ceci à l'oral comme dans une situation de compréhension écrite (Grosjean, 2008, 2015). Pour Grosjean, en ce qui concerne la recherche en acquisition bilingue simultanée, il est nécessaire de contrôler dans quel mode langagier sont les individus qui passent un test visant à étudier l'impact du bilinguisme, notamment dans les situations d'interactions entre les répertoires linguistiques. Il explique que le mode langagier de l'enfant a une influence sur les mécanismes en jeu lors de la perception des langues et précise qu'un lecteur bilingue qui serait soumis à un test contenant des éléments des deux langues le déplacerait vers le mode bilingue.

Or Grosjean (1998a) souligne que, pour l'étude des transferts interlinguistiques, il est préférable de placer les enfants vers un mode monolingue afin de ne pas confondre les transferts interlinguistiques avec d'autres phénomènes dus aux contacts de langues lorsque les deux langues sont activées :

> « En somme, pour avoir une chance d'identifier correctement les interférences, il faut s'assurer que les données collectées proviennent d'un mode véritablement monolingue. » (1998a : 43, ma traduction)[178]

Afin d'éviter ce biais dans une situation de compréhension écrite à travers des jugements de grammaticalité, je décide de ne pas concevoir un test en français et en norvégien à travers lequel il pourrait être plus difficile d'observer et d'isoler des transferts possibles.

En tenant compte de ces éléments méthodologiques, j'ai donc pris soin de proposer un test qui soit totalement écrit en français afin de placer les enfants le plus possible vers le mode monolingue décrit par Grosjean **car c'est le mode dans lequel ils tendraient vraisemblablement à se placer dans toute situation de compréhension écrite dans leur scolarité à l'école française en dehors des cours de langue.** Pour tenter de mettre en évidence des transferts métalinguistiques, j'utilise donc un seul type d'ambigüité dans le test : l'utilisation des contraintes syntaxiques norvégiennes dans des phrases écrites en français. **Cette ambigüité serait donc l'unique paramètre qui pourrait déstabiliser le mode monolingue des enfants** et ainsi permettre d'étudier l'existence des transferts métasyntaxiques interlinguistiques sans donner aux enfants un test en plusieurs langues. Ces décisions permettent de tenir compte de ce que Grosjean suggère lorsque l'on recherche sur l'interdépendance des systèmes linguistiques :

> « Ce que l'on peut en conclure, c'est que, dans la mesure du possible, les tâches ou conditions qui activeront les deux langues ne devraient pas être utilisées pour étudier des

[178] « In sum, to have any chance of identifying interferences correctly one needs to be sure that the data collected come from truly monolingual mode. »

questions telles que [...] l'indépendance et l'interdépendance des systèmes linguistiques bilingues. » (1998a : 52, ma traduction)[179]

2.2.3.2 Présentation du test

Schütze (2016) suggère deux biais à éviter dans la conception du test : les réponses des individus sont influencées à la fois par l'ordre dans lequel les phrases sont proposées mais aussi par le nombre de phrases grammaticales et agrammaticales à juger dans le test. Il recommande donc de proposer la tâche en ordonnant différemment les phrases proposées et de mettre le même nombre de phrases grammaticales et agrammaticales dans le test.

Afin de neutraliser ces biais, en considérant les suggestions de Schütze (2016), j'ai proposé deux versions du test de grammaticalité (Annexe 1 et Annexe 2) contenant 14 phrases à juger en tout dont sept phrases correctes et sept phrases incorrectes (Annexe 5 et Annexe 6 pour les corrections). Ces deux tests ont été distribués à la moitié des enfants de l'échantillon. La consigne doit être simple et facilement compréhensible par des enfants de 10 ans. Afin de ne pas l'alourdir, j'ai choisi d'utiliser la dichotomie correct/incorrect qui est déjà connue de l'élève et qui prête le moins possible à l'invention d'un contexte exceptionnel dans lequel la phrase pourrait être lue ou acceptée (*ibid.*, 2016).

2.2.4 Procédure

La réalisation de la tâche a eu lieu à l'école dans les classes des élèves de l'échantillon. Afin d'être sûr que la consigne est univoque et claire et avant de demander aux enfants de répondre aux tests, j'ai donné deux phrases exemples dont nous avons jugé la grammaticalité ensemble. Comme Schütze (2016) le suggère, il y a une phrase clairement correcte et une autre clairement incorrecte. Celle incorrecte l'est à cause de l'ordre des mots dans la phrase. La phrase est simplement corrigée au tableau de la classe. Je précise que le type d'erreur présent dans l'ordre des mots de la phrase incorrecte n'a pas été proposé dans le test afin de ne pas introduire un biais.

Phrases proposées :

[179] « What one can conclude from this is that, whenever possible, tasks or conditions that activate both languages should not be used to study issues such as […] the independence versus the interdependence of the bilingual's language systems. »

« La petite fille caresse le chat qui est allongé sur le canapé. »

☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Mon oncle ne va plus à la chasse car il son fusil a perdu. »

☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

Dans un second temps, les élèves pourront répondre au test en lisant silencieusement la consigne et les phrases proposées.

2.2.5 Le lexique utilisé dans les phrases

Selon Simard *et al.* (2016), pour étudier les compétences métasyntaxiques, il faut dissocier le grammatical et le sens. En effet, si la tâche est réussie grâce à des connaissances sémantiques ou pragmatiques, la tâche ne teste pas les compétences métasyntaxiques. Pour tenter d'isoler au mieux la variable « contrainte grammaticale », j'ai décidé de ne pas utiliser un lexique trop difficile ou qui pourrait donner lieu à plusieurs interprétations possibles. Par ailleurs, les erreurs ne peuvent pas être dues au lexique, ce test ne présentera donc pas de phrases contenant des anomalies lexicales. Les phrases incorrectes sont donc nécessairement agrammaticales.

2.2.6 Conception des phrases

Pour choisir les phrases à proposer, je me suis référé à la typologie syntaxique du français et du norvégien selon les points abordés dans le chapitre 3[180] en les recontextualisant. J'ai donc sélectionné deux variables syntaxiques à tester que je contextualise infra :

- L'ordre des mots dans la phrase.
- Une construction verbale prépositionnelle dans la phrase (présence, absence, positionnement, choix).

Pour chaque variable linguistique syntaxique ou prépositionnelle, je propose deux phrases à lire dans le test. L'une est écrite correctement et l'autre est incorrecte, et cela, toujours pour la même raison : ce sont les contraintes grammaticales norvégiennes qui ont été utilisées pour écrire en français. Les numéros des phrases correspondent à l'ordre n°1 dans les corrigés (Annexe 5).

[180] Voir la sous-partie 3.2.

Les deux variables mentionnées sont déclinées en faits de langue concrets de la manière suivante :

Syntaxe : Ordre des mots	**Phrases proposées**	**Construction prépositionnelle**	**Phrases proposées**
Verbe en seconde position (Complément de phrase en première position)	N°3 incorrecte N°9 correcte	Construction verbale sans préposition en norvégien (mais avec en français)	N°11 incorrecte N°1 correcte
Inversion sujet/verbe après une proposition subordonnée	N°5 incorrecte N°7 correcte	Construction verbale avec préposition en norvégien (mais pas en français)	N°8 incorrecte N°12 correcte
Adverbe avant le verbe dans la subordonnée complétive	N°14 incorrecte N° 4 correcte	Préposition en français et en norvégien	N°13 incorrecte N°10 correcte
Rejet préposition en fin de phrase dans la proposition interrogative indirecte	N°2 incorrecte N°6 correcte		

Tableau 17. Couple de phrases testant les variables syntaxiques sélectionnées.

Les phrases proposées couvrent les trois cas de figure résumés dans le tableau ci-dessous et obtenus par croisement des présences/absences possibles de préposition dans les constructions considérées :

	Préposition en norvégien	Pas de préposition en norvégien
Préposition en français	Phrase 13 incorrecte Phrase 10 correcte	Phrase 11 incorrecte Phrase 1 correcte
Pas de préposition en français	Phrase 8 incorrecte Phrase 12 correcte	

Tableau 18. Croisement des présences/absences de prépositions après le verbe conjugué.

J'ai présenté les phrases dans un ordre aléatoire avec une condition : deux phrases testant le même fait de langue doivent être éloignées l'une de l'autre par au moins une phrase.

2.2.6.1 Erreur d'origine syntaxique

2.2.6.1.1 Cas n°1 : Position du verbe conjugué dans la principale

En norvégien, le verbe conjugué est en seconde position dans une proposition principale. Si l'on commence la phrase avec un complément circonstanciel de temps, il vient

donc que la phrase 3 : « * **Ce matin, <u>est arrivé Alex</u> en retard à l'école car il est allé chez le médecin »**[181] est fausse car elle suit l'ordre des mots de la langue norvégienne et non du français. La phrase devrait donc s'écrire : « Ce matin, <u>Alex est arrivé</u> en retard à l'école car il est allé chez le médecin ».

2.2.6.1.2 Cas n°2 : Position du verbe conjugué dans la proposition subordonnée

En norvégien, lorsque la phrase commence par une proposition subordonnée suivie d'une principale, le verbe et le sujet sont inversés de telle sorte que la principale commence par le verbe. Il vient donc que la phrase 5 **« *Quand la classe est terminée, <u>descendent les élèves</u> dans la cour de l'école »**[182] est fausse car elle suit l'ordre des mots de la langue norvégienne et non du français. La phrase devrait donc s'écrire : « Quand la classe est terminée, <u>les élèves descendent</u> dans la cour de l'école ».

2.2.6.1.3 Cas n°3 : Position de l'adverbe dans la proposition subordonnée complétive

En norvégien, si un adverbe est présent dans une subordonnée complétive, il sera placé juste avant le verbe conjugué. Il vient donc que la phrase 14 **« *Elise aime aller chez son oncle parce qu'elle y <u>toujours</u> mange de la glace au chocolat en dessert »**[183] est fausse car elle suit l'ordre des mots de la langue norvégienne et non du français. La phrase devrait donc s'écrire : « Elise aime être invitée chez son oncle parce qu'elle y mange <u>toujours</u> de la glace au chocolat en dessert ».

2.2.6.1.4 Cas n°4 : Rejet de la préposition à la fin de la proposition interrogative indirecte

En norvégien, lorsque le verbe utilisé dans une proposition interrogative indirecte se construit avec une préposition, celle-ci est rejetée à la fin. Il vient que la phrase 2 **« *Pendant la récréation, Selma ne sait pas qui elle veut jouer <u>avec</u> »**[184] n'est pas acceptable en français puisqu'elle s'écrirait : « Pendant la récréation, Selma ne sait pas <u>avec</u> qui elle veut jouer ».

2.2.6.2 Erreurs dues aux prépositions

Les erreurs présentes dans les différents cas ci-après sont issues de verbes ou d'adjectifs attributs qui se construisent avec ou sans proposition dans les deux langues.

[181] En norvégien : i morges <u>kom Alex</u> for sent på skolen fordi han var hos legen.
[182] En norvégien : når klassen er ferdig, <u>går elevene</u> ned i skolegården.
[183] En norvégien : Elise liker å besøke onkelen sin, fordi hun <u>alltid</u> spiser sjokoladeiskrem.
[184] En norvégien : i friminuttet vet ikke Selma hvem hun vil leke <u>med</u>.

2.2.6.2.1 Cas n°1 : Le verbe se construit avec une préposition en français, pas en norvégien

L'expression « demander à quelqu'un » qui se construit avec la préposition « à » n'en possède pas en norvégien (å spørre noen). Il vient donc que la phrase 11 : **« *Erik demande le professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice »**[185] est incorrecte car il manque la préposition. C'est la construction norvégienne sans préposition qui a été utilisée.

De la même manière, concernant la phrase 1 : **« Le professeur explique à ses élèves comment résoudre le problème** » qui elle est écrite correctement, l'équivalent norvégien se construit sans préposition (expliquer <u>à</u> quelqu'un = å forklare noen).

2.2.6.2.2 Cas n°2 : Le verbe se construit avec une préposition en norvégien, pas en français

L'expression « terminer quelque chose » qui se construit sans préposition en français en nécessite une en norvégien (å bli ferdig <u>med</u> noe). Ainsi, la phrase 8 : **« *Jeanne a terminé <u>avec</u> son exercice de conjugaison depuis longtemps »**[186] est incorrecte puisque c'est la construction prépositionnelle norvégienne qui a été ajoutée.

De la même manière, concernant la phrase 12 : **« Les élèves <u>regardent</u> la vidéo qui explique la construction de la Tour Eiffel »** qui est correcte dans le test, l'équivalent norvégien s'écrit avec une préposition (regarder = å se <u>på</u>).

2.2.6.2.3 Cas n°3 : La construction nécessite une préposition dans les deux langues

Ici, la nature de l'erreur sera d'avoir mal choisi la préposition utilisée. Dans le test, la phrase 13 : **« *Eva est très fâchée <u>sur</u> son frère car il lui a volé son jouet »** est incorrecte car on y reconnait la contrainte grammaticale norvégienne venant de « å være sint <u>på</u> noen » où *på* est traduisible de façon prototypique par *sur*.

De la même manière, même si la phrase 10 : **« Les parents de Yohan sont très contents <u>de</u> ses résultats en mathématiques »**[187] est correcte dans le test, l'équivalent norvégien « å

[185] En norvégien : Erik spør læreren å forklare det som må gjøres i oppgaven.
[186] En norvégien : Jeanne er ferdig med oppgaven sin siden lenge.
[187] En norvégien : Eva er sin på broren sin fordi han stjal leken hennes.

være fornøyd med » contient la préposition « med » qui peut se traduire par « avec » en français.

Voici le récapitulatif des phrases proposées dans le test (Annexe 5 et Annexe 6 pour les corrections) :

Erreur d'origine syntaxique. Ordre des mots
Cas n°1 : Position du verbe dans la principale
Incorrect : « Ce matin est arrivé Alex en retard à l'école car il est allé chez le médecin »
Correct : « Demain, Joseph doit aller chez le dentiste vers 9h00 »
Cas n°2 : Position du verbe dans la proposition subordonnée
Incorrect : « Quand la classe est terminée, descendent les élèves dans la cour de l'école. »
Correct : « Quand Erik ne comprend pas un exercice, il lève le doigt. »
Cas n°3 : Position de l'adverbe dans la proposition subordonnée complétive
Incorrect : « Elise aime aller chez son oncle parce qu'elle toujours mange de la glace au chocolat en dessert. »
Correct : « Katarina relit son travail parce qu'elle fait souvent des erreurs. »
Cas n°4 : Rejet de la préposition à la fin de la proposition interrogative indirecte.
Incorrect : « Pendant la récréation, Selma ne sait pas qui elle veut jouer avec. »
Correct : « Alexandra ne sait pas encore avec qui elle va travailler cet après-midi. »

Tableau 19. Erreurs syntaxiques portant sur l'ordre des mots.

Erreurs dues à la construction prépositionnelle
Cas n°1 : Le verbe se construit avec une préposition en français, pas en norvégien.
Incorrect : « Erik demande le professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice. »
Correct : « Le professeur explique à ses élèves comment résoudre le problème. »
Cas n°2 : Le verbe se construit avec une préposition en norvégien, pas en français.
Incorrect : « Jeanne a terminé avec son exercice de conjugaison depuis longtemps. »
Correct : « Les élèves regardent la vidéo qui explique la construction de la Tour Eiffel. »
Cas n°3 : La construction nécessite une préposition dans les deux langues.
Incorrect : « Eva est très fâchée sur son frère car il lui a volé son jouet. »
Correct : « Les parents de Yohan sont très contents de ses résultats en mathématiques. »

Tableau 20. Erreurs syntaxiques portant sur la construction verbale prépositionnelle.

2.3 Conception de l'entretien semi-directif

2.3.1 Objectif de l'entretien : une meilleure compréhension des phénomènes

L'objectif des entretiens est de mieux comprendre les stratégies de résolution utilisées par les élèves pour répondre à la tâche de jugement de grammaticalité à travers une verbalisation qui englobe l'analyse d'erreurs et des propositions de corrections. Cela participe donc à mieux comprendre « comment » l'enfant réfléchit. J'associe donc ce qu'il a su faire dans le test avec ce qu'il sait en dire en analysant le contenu et le discours. C'est lors de ces entretiens que j'ai recueilli une partie des données dont l'analyse pourrait aider à observer l'existence de transferts métalinguistiques et le degré de conscientisation de ce processus. Ce sont les raisons pour lesquelles l'utilisation des entretiens s'articule de manière pertinente avec le test de jugement de grammaticalité. Je donne aussi de cette manière plus de poids à mes résultats grâce une compréhension plus fine des phénomènes observés.

2.3.2 Choix de l'outil de collecte de données

L'entretien n'est pas un simple prélèvement d'informations étant donné que c'est lors d'une situation de rencontre et d'échange qu'un discours va être produit *in situ* (Blanchet & Gotman, 2007). C'est donc ici un processus interactif entre le chercheur et l'enfant interviewé qui fait naître un discours coconstruit. C'est alors par le processus interlocutoire mis en jeu et à travers un événement singulier que sont produites les données

recueillies. Là encore, au sein de ma recherche, l'enjeu est de savoir si la technique de l'entretien est l'outil pertinent pour confronter mes hypothèses au réel et recueillir des données valides et utilisables pour y répondre.

Selon Blanchet & Gotman (2007 : 23) :

> « L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). »

En effet, relié au jugement de grammaticalité, l'entretien me sert ici à analyser les pratiques des enfants et le sens qu'ils leur donnent (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). C'est aussi l'entretien qui, couplé avec les questionnaires, me permet de relier l'expérience des enfants à leurs représentations et de les croiser aux données recueillies sur les politiques linguistiques familiales.

L'entretien semi-directif convient particulièrement ici en ce sens où il permet de vérifier et d'approfondir la recherche menée au travers d'autres collectes de données (Blanchet & Gotman, 2007). Je cherche ici, à travers la verbalisation, à faire apparaître des stratégies et des processus de réflexion, des pratiques et des représentations. Il s'agit de développer le « comment » plutôt que le « pourquoi » en abordant des thèmes pertinents. C'est ici un atout d'utiliser les théories dialogiques et praxématiques à la fois dans le cadre théorique pour construire et définir l'épi/*méta* mais aussi comme outils d'analyse du discours et des verbalisations des enfants.

2.3.3 Échantillon et présentation des participants

Mon échantillon ici est encore l'ensemble des enfants bilingues franco-norvégiens qui ont passé le test de jugement de grammaticalité et dont les parents ont répondu au questionnaire. J'ai interviewé 13 enfants : neuf garçons et quatre filles. Dans une approche ethnographique, le corpus a plus été élaboré en termes de significativité que de représentativité étant donné qu'il est orienté « par la compréhension du terrain, […] il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social » (Blanchet, 2011 : 19). Le nombre d'entretien a donc ici été arrêté par l'effet de saturation des réponses données par les enfants. C'est ce que Blanchet (2012) définit comme la saturation significative en

expliquant que « les divers comportements et interprétations ont été pour la plupart observés et l'investigation ne permet plus d'en rencontrer de nouveaux sur le terrain pour l'instant » (*ibid.*, 2012 : 57). Le nom de chaque enfant a été anonymisé et un code du type **IN**terviewé **1** : **IN1** leur a été attribué. Je donne ici plus en détail les descriptifs ethnographiques des 13 participants :

- **IN1** est un garçon né en France où il a vécu trois ans. Il a eu une nourrice française. A son arrivée en Norvège, il a été scolarisé à l'école française dès la petite section de maternelle. Sa mère est norvégienne et son père français. C'est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Sa petite sœur est aussi scolarisée à l'école française. Les parents sont divorcés et le père vit en France à Paris. L'enfant est mon élève pendant l'année scolaire.
- **IN2** est un garçon né en Norvège. Après deux ans passés avec une nourrice philippine, il est allé au *barnehage* puis a été scolarisé à l'école française dès la petite section de maternelle. Sa mère est française, et son père est norvégien, originaire de Bodø. C'est le deuxième d'une fratrie de trois enfants. Ils sont scolarisés à l'école française. L'enfant n'est pas mon élève pendant l'année scolaire.
- **IN3** est une fille née en Angleterre où elle a vécu un an. Elle était accueillie dans une crèche anglaise deux jours par semaine avant de venir en Norvège où elle est allée un an au *barnehage*. Elle est scolarisée à l'école française depuis la petite section de maternelle. Sa mère est norvégienne, originaire de Bergen, et son père français. Elle est fille unique. L'enfant vit seule avec sa mère. Le père vit en Angleterre pour des raisons professionnelles et rend visite à sa fille tous les mois à Oslo. L'enfant est mon élève pendant l'année scolaire.
- **IN4** est un garçon né à Oslo. Il est allé au *barnehage* puis a été scolarisé à l'école française dès la grande section de maternelle. Sa mère est française et son père est norvégien, originaire de Bærum, commune de la proche banlieue d'Oslo. C'est le deuxième enfant d'une fratrie de trois enfants. Sa grande sœur a été scolarisée à l'école française jusqu'à la 5ème et le petit frère y est encore scolarisé. L'enfant est mon élève pendant l'année scolaire.
- **IN5** est un garçon né en Norvège. Il est allé au *barnehage* puis a été scolarisé à l'école française dès le CP. Sa mère est norvégienne, originaire de Bergen et son père français.

C'est le deuxième d'une fratrie de deux enfants. Le grand frère est aussi scolarisé à l'école française. L'enfant est mon élève pendant l'année scolaire.

- **IN7** est un garçon né au Royaume-Uni. Il a été accueilli dans une crèche anglaise avant d'être scolarisé à l'école française en petite section de maternelle à son arrivée à Oslo. Sa mère est norvégienne, originaire de Skien, et son père est français. Il est fils unique et vit seul avec sa mère. Les parents sont divorcés et le père vit en France à Paris. L'enfant est mon élève pendant l'année scolaire.
- **IN8** est un garçon né en Norvège. Sa mère est française et son père norvégien originaire de Trondheim. Il est allé au *barnehage* pendant deux ans et a été scolarisé à l'école française dès la petite section de maternelle Il est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Son petit frère est scolarisé à l'école française au CP. L'enfant est mon élève pendant l'année scolaire.
- **IN9** est un garçon né en Norvège. Sa mère est norvégienne et son père français. Il est allé au *barnehage* pendant trois ans et a été scolarisé à l'école française dès le CP. Il est l'aîné d'une fratrie de deux enfants. Son petit frère est scolarisé à l'école française au CE2. L'enfant n'est pas mon élève pendant l'année scolaire.
- **IN10** est une fille née en France. Elle a vécu deux ans en France. A son arrivée en Norvège, elle est allée au *barnehage* et a été scolarisé à l'école française dès le CP. Sa mère est norvégienne, originaire d'Oslo et son père est français. Elle est l'ainée d'une fratrie de deux enfants, le second étant un garçon. L'enfant n'est pas mon élève pendant cette année scolaire.
- **IN11** est une fille née en Norvège. Sa mère est norvégienne, originaire du Trøndelag, et son père est français. Elle est la cadette d'une fratrie de deux enfants. Elle est allée au *barnehage* pendant trois ans et a été scolarisée à l'école française dès la grande section de maternelle. Son frère aîné a été scolarisé à l'école française avant de partir au collège dans une école norvégienne. L'enfant n'est pas mon élève pendant cette année scolaire.
- **IN12** est une fille née en Norvège. Sa mère est française et son père norvégien, originaire de Trondheim. Elle est la cadette d'une fratrie de trois enfants. Elle est allée au *barnehage* pendant un an et a été scolarisée à l'école française dès la petite section de maternelle. Petite, l'enfant a eu plusieurs jeunes filles au pair. Les deux grandes sœurs ont été scolarisées à l'école française jusqu'à la fin du collège. Les parents sont

divorcés. La mère est en couple avec un Français. L'enfant n'est pas mon élève pendant l'année scolaire.

- **IN13** est un garçon né en Norvège. Sa mère est française et son père norvégien, originaire de Bærum, banlieue d'Oslo. Il est allé au *barnehage* pendant trois ans après le congé maternité de sa mère et a été scolarisé à l'école française dès la grande section de maternelle. Il est l'ainé d'une fratrie de deux enfants. Le petit frère de quatre ans est scolarisé en maternelle à l'école française. L'enfant est mon élève pendant l'année scolaire.
- **IN14** est un garçon né en France où il a vécu 18 mois et a été accueilli dans une crèche. À son arrivée en Norvège, il est allé au *barnehage* et a été scolarisé à l'école française dès la grande section de maternelle. Il est le deuxième d'une fratrie de trois enfants. Le grand frère est scolarisé au collège et la petite sœur à l'école élémentaire. Sa mère est française et son père norvégien, de Lillehammer, est d'origine islandaise, mais parle norvégien avec ses enfants. L'enfant est mon élève pendant l'année scolaire.

2.3.4 Biais à neutraliser concernant l'interaction

Je rejoins Blanchet & Gotman lorsqu'ils avancent que « c'est le processus d'interaction et d'influence qui est au cœur de la problématique des effets de biais dans l'entretien » (2007 : 76). Cette idée fait écho au positionnement émique qui demande quelques prises de précautions. Il s'agit ici de prendre en considération, d'une part, les spécificités des entretiens de recherche avec des enfants et, d'autre part, certains éléments qui influencent la dynamique de l'échange verbal. Ainsi, l'existence d'une asymétrie des statuts sociaux entre les interlocuteurs se traduit par un certain nombre d'effets dans l'interaction qui influent sur le discours recueilli notamment chez les enfants (Hamelin-Brabant, 2006). À la suite de Delamotte-Legrand (1996), on peut citer notamment les rôles langagiers des interactants, mais aussi le rapport de dominance qui s'exerce entre eux et leurs places conversationnelles qui peuvent évoluer au cours de l'entretien.

Dans cette recherche, je suis particulièrement attentif aux effets d'une double asymétrie (enfant/adulte et élève/enseignant)[188] dans les échanges verbaux étant donné que pour tous les enfants de l'échantillon, je suis certainement d'abord et avant tout un

[188] Cette double asymétrie a été présentée au chapitre 6, partie 4.

enseignant, voire, pour certains d'entre eux, leur enseignant au quotidien. Dans une certaine mesure, on pourrait prévoir que l'enfant puisse alors se projeter dans une situation d'énonciation identique à celle dans laquelle il interagit régulièrement avec l'enseignant dans un cadre scolaire et dont le rôle langagier est le même. C'est pourquoi, pendant l'entretien, il pourrait plus se sentir « élève interrogé » qu'« enfant interviewé », ce qui biaiserait le discours recueilli et l'inciterait, par exemple, à employer un discours conforme à celui attendu de lui à l'école par l'enseignant. Mais le problème se pose aussi pour moi : jusqu'où le fait que ces enfants soient aussi des élèves de CM2 modifie mon attitude dans l'échange verbal ?

Par ailleurs, tout individu interviewé ressent aussi une dominance du chercheur sur lui (Van der Maren, 2010) qui se joue dans les places des interlocuteurs de l'échange verbal. En effet, ici, le chercheur interroge l'enfant qui est censé répondre. Kerbrat-Orecchioni (2016) précise à ce sujet que le fait de poser une question place l'interviewer en position dominante et convie à la fois une sommation et une « incursion dans les "réserves informationnelles" d'autrui » (*ibid.*, 2016 : 87). Mais il se peut que cette relation de dominance s'inverse si l'enfant perçoit la question comme une demande d'information traduisant « l'aveu d'un manque, et d'une supériorité de savoir du questionné (supposé détenteur de l'information manquante) sur le questionneur » (*ibid.*, 2016 : 88) . De ce fait, on peut faire l'hypothèse que ces relations de dominance possiblement interchangeables réorganisent les places conversationnelles des interactants et influent notamment sur les attitudes langagières des enfants pendant l'entretien. On pourrait alors peut-être observer des réponses conformes aux discours entendus à l'école et à l'enseignement qu'ils y reçoivent, des réponses brèves voire des attitudes mutiques, ou au contraire, des réponses dans lesquelles les enfants s'autorisent à répondre plus en détail.

L'entretien semi-directif me paraît le plus approprié au public enfantin en ce sens où il permet à la fois une flexibilité dans la conversation et d'aborder les points nécessaires sur lesquels je désire que les enfants s'expriment. Cette flexibilité permet une désorganisation thématique (Van der Maren, 2010) qui ne peut être prévue a priori mais qui laisse à l'enfant une liberté de décision. Par ailleurs, être conscient des différents biais présentés ci-dessus m'a permis d'adapter aux enfants le guide d'entretien et sa réalisation, notamment dans les choix du cadre, de son introduction et des interventions développés ci-dessous.

2.3.5 Conception du guide de l'entretien

2.3.5.1 Thèmes et conception des opérateurs

Utiliser la technique des entretiens, c'est utiliser un instrument d'observation qui permet de recueillir des données produites verbalement pour confronter au terrain, à la réalité, nos hypothèses et les tester en les confrontant aux données d'observation. Cela demande en amont la construction d'un modèle d'analyse qui permette d'opérationnaliser les concepts construits dans la problématique et les hypothèses proposées pour répondre aux questions de recherche. J'ai alors transformé les concepts en dimension pour les confronter au réel en proposant des indicateurs, directement observables, grâce auxquels ces dimensions, ces variables, pourront être mesurées qualitativement dans l'entretien (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Les opérateurs sélectionnés en fonction des dimensions sont donc les suivants :

Thème principal : relation entre stratégies métalinguistiques et bilinguisme en compréhension écrite, transferts métalinguistiques.

- **Opérateur 1** : stratégies de l'enfant pour répondre au test de jugement de grammaticalité.
- **Opérateur 2** : mise en relation du bilinguisme et des pratiques des enfants en compréhension écrite pendant le test.

Ces opérateurs sont déclinés en différents indicateurs. L'articulation entre thème, opérateur, indicateur et questions possibles lors de l'entretien est présentée dans le guide d'entretien (Annexe 7).

2.3.5.2 Atténuer les effets qui influent sur la situation d'entretien

Pour présenter le dispositif utilisé afin d'atténuer certains biais lors des entretiens, je ferai référence à quelques notions de la théorie de Goffman (1973b, 1974, 1987) qui envisage les interactions sociales comme une théâtralisation, une mise en scène. Cette dernière met en jeu la *face* des interactants définie comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adopté au cours d'un contact particulier » (*ibid.*, 1974 : 9). C'est donc la mise en scène d'un rôle particulier pour chaque participant. Par ailleurs, dans toute interaction sociale, la *figuration* désigne tout ce qu'une personne met en œuvre pour que « ses actions ne fassent

perdre la face à personne (y compris elle-même) » (*ibid.*, 1974). Les stratégies de figuration garantissent le respect des faces et participent aux règles de circulation de l'interaction sociale. Cette notion fait aussi référence aussi à *la présentation de soi* référant à l'image que l'on projette de sa propre personne et mise en scène dans les interactions sociales pour s'assurer de leurs bon fonctionnements (Goffman, 1973b). Enfin, le *territoire* des interlocuteurs y est aussi mis en jeu et réfère à leur territoire spatial, temporel et corporel, mais aussi à leurs biens symboliques ou matériels (Goffman, 1973a).

2.3.5.2.1 Cadre

Le lieu où se déroule l'entretien « communique des significations qui sont susceptibles d'être mis en acte dans le discours de l'interviewé » (Blanchet & Gotman, 2007). Blanchet & Blanchet (1994) avaient déjà mis en évidence, en situation scolaire, l'influence de l'environnement sur le discours d'élèves interviewés. Il en ressort que les enfants interviewés en dehors du bâtiment, dans la cour, avaient un discours plus prolixe et dont la logique était mieux construite. Dans cette perspective, je propose alors de modifier un élément essentiel de l'espace discursif : ne pas interroger les élèves au sein de l'école française. Il me semble plus judicieux d'interviewer les enfants en dehors de l'école, chez eux, dans leur univers familial et je fais l'hypothèse que ce choix permettrait, dans une certaine mesure, d'atténuer les effets de l'asymétrie élève/enseignant et le sentiment de dominance que l'enfant ressent potentiellement. J'ai demandé bien à l'avance à l'enfant s'il désirait participer à un entretien afin d'éviter une incursion brutale dans son territoire et de le mettre mal à l'aise. Par cette demande, j'ai supposé que ma visite ne serait pas (ou moins) considérée comme une intrusion. J'ai remarqué que les enfants étaient enchantés d'avoir été choisis pour un entretien, incitant même certains autres à demander à faire partie de la liste des participants. Les entretiens se sont déroulés au calme, en tête à tête avec l'enfant dans un endroit qu'il avait choisi. Je me suis assis à côté de lui et non en face pour ne pas faire écho aux interactions qui ont parfois lieu à l'école où l'enseignant est devant l'élève.

2.3.5.2.2 L'introduction de l'entretien

J'ai travaillé sur ma présentation en début d'entretien comme stratégie de figuration pour essayer de protéger la face de l'enfant. Je fais écho au *rite de présentation* par lequel une personne « fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction à venir » (Goffman, 1974 : 63). Concrètement, dans l'introduction de

l'entretien, pour atténuer les effets de mon statut d'enseignant et des questions que j'allais poser, je me suis présenté comme l'élève, l'apprenti chercheur qui avait besoin d'aide pour mener à bien sa collecte de données. Par ailleurs, pour insister sur la rupture avec la situation d'énonciation propre au cadre scolaire, j'ai précisé que dans cet entretien, je ne connaissais pas les réponses aux questions que je posais, ce qui n'est majoritairement pas le cas pendant la classe puisque les questions sont didactiques (Kerbrat-Orecchioni, 2016).

J'ai aussi donné la thématique générale de la recherche sans trop la dévoiler pour éviter des réponses biaisées. L'enfant connaissait donc la nature de l'entretien et les raisons pour lesquelles il était interviewé. Même si les représentants légaux m'ont au préalable autorisé à rencontrer l'enfant et l'enregistrer, il m'a semblé important de lui demander à nouveau s'il était lui-même d'accord pour participer à l'entretien tout en lui précisant pourquoi je l'enregistrais.

2.3.5.2.3 Les modes d'intervention

Lors de l'enregistrement des entretiens, mon attention s'est portée sur le maintien de la dynamique de l'échange et à encourager l'expression pour récolter le discours des enfants. Les relances que j'ai utilisées ont été choisies en fonction de deux points importants : ce qu'elles étaient censées favoriser dans le discours produit par l'enfant et comment elles influençaient ce discours. L'objectif était toujours de recueillir un discours informatif, explicatif et pertinent étant donné les thèmes abordés et les opérateurs choisis pour confronter mes hypothèses à la réalité du terrain.

Dans l'entretien, trois types de discours sont attendus : les discours narratifs, informatifs et explicatifs. Ils seront entremêlés avec des dominances plus ou moins importantes selon les opérateurs abordés dans le thème. On peut s'attendre, par exemple, à ce que l'enfant oscille entre ces trois discours pour expliquer ses réponses (narratif, explicatif), analyser les erreurs et proposer une correction (informatif, explicatif). Selon que l'enfant s'exprime dans un registre référentiel ou modal (Blanchet & Gotman, 2007), je dois être conscient de l'influence possible de mes interventions pendant l'entretien et, plus globalement, de l'orientation dialogique de son discours.

Tout d'abord, dans le but de structurer l'entretien, j'ai mis en place une consigne univoque pour le thème abordé qui annonce le contrat initial. Elle a pour but de privilégier le

discours explicatif. Ensuite, afin de favoriser un discours linéaire et structuré, j'ai privilégié les types de relances qui n'entrainent pas de réactions de résistance et de soumission. En effet, provoquer ce genre de réactions accentuerait le rapport de dominance que j'essaie d'éviter. Mon objectif doit tout de même rester celui de favoriser l'étayage du discours en rejoignant l'avis de Blanchet : « Le bon interviewer saura insuffler l'énergie qui alimente "la machine à faire parler" » (2013a : 117). Pour se faire, j'envisage d'utiliser des relances de type « déclaration » en favorisant les complémentations qui :

> « […] entrainent une relation intersubjective fondée sur une sorte de coopération commune pour produire le meilleur des discours possibles : le plus cohérent, le plus complet. L'interviewer semble mettre toute son énergie à comprendre et à aider la construction de l'histoire qu'on lui raconte. » (*ibid.*, 2013a : 105)

J'ai aussi utilisé, dans une moindre mesure, les interprétations, mais en faisant attention à ce que l'enfant ne le ressente pas comme une prise de pouvoir sur ses propos et en veillant à ce qu'il se sente suffisamment en confiance. Je n'ai pas utilisé non plus des relances du type réitération qui remettent souvent en cause l'assurance de l'interviewé (Blanchet & Gotman, 2007 ; Blanchet, 2013a) et a fortiori celle des enfants. Elles provoquent en effet, chez l'interviewé, l'impression d'être dépossédé de son discours lors de l'entretien.

3 Chronologie du recueil de données

Le tableau suivant résume les dates des différentes collectes de données :

Parents		**Enfants**	
Questionnaires Envoi/récupération		Passation **des tests**	Passation **des entretiens semi-directifs**
Norvège			
Phase 1 (2017)	Mi-mars 2017	CM2A : 25/03/2017 CM2B : 24/03/2017 CM2C : 24/03/2017	Du 29/03/2017 au 02/05/2017
Phase 2 (2018)	Février 2018	CM2A : 09/03/2018 CM2B : 12/03/2018	Les 14/03 et 01/04/2018
France			
		3 CM2 : 16/10/2017	

Tableau 21. Dates et périodes des collectes de données.

Le second ci-dessous réunit l'ensemble des métadonnées concernant les 13 entretiens semi-dirigés constituant le corpus :

Enfant	Date	Durée	Lieu de l'entretien (choisi par l'enfant)
IN1	29/03/2017	37 min 55 sec	le salon
IN2	01/05/2017	39 min 45sec	le salon sur le canapé
IN3	27/03/2017	22 min 47sec	sur la table de la salle à manger
IN4	01/04/2017	21min 27sec	la chambre
IN5	03/04/2017	37 min	le salon assis sur le canapé
IN7	03/04/2017	50 min 10 sec	le salon à la table
IN8	01/04/2017	30 min 15 sec	la pièce de loisirs
IN9	03/05/2017	27 min 30sec	le salon sur deux fauteuils
IN10	31/03/2017	34 min 05sec	la chambre sur son lit
IN11	01/04/2017	26 min 31 sec	dans le salon, sur le canapé
IN12	02/05/2017	32 min 15sec	la chambre des parents, sur le lit
IN13	14/03/2018	40 min 40 sec	la chambre d'amis sur un bureau
IN14	01/04/2018	34 min 47 sec	la chambre, par terre
Durée totale d'enregistrement : 7h 15min 07 sec			

Tableau 22. Métadonnées relatives aux entretiens semi-directifs.

Pour revenir sur la description de la méthodologie générale, la collecte des données de la **méthode mixte multiple intégrée** est donc **multiphase** puisque qu'elle s'est répétée sur deux années consécutives, **multiniveau** car enfants et parents ont été sollicités, avec une collecte **simultanée** des données quantitatives : questionnaires et tests. Ces derniers ont conditionné le déroulement et la nature des questions de la première partie des entretiens avec les enfants. La collecte des entretiens s'est déroulée après celles des données quantitatives. La relation entre les deux types de données est donc **séquentielle**. Je reviendrai plus amplement sur le protocole des méthodes mixtes dans le chapitre sur les méthodologies d'analyses.

4 Éthique de la recherche

Afin de pouvoir recueillir les données présentées, j'ai d'abord informé les autorités et institutions impliquées et ai demandé les autorisations nécessaires pour mener l'étude. Puis j'ai pris contact avec les familles et les enfants.

4.1 En Norvège

Plusieurs précautions ont été prises sur le territoire norvégien pour mener à bien mon étude :

- Avec l'appui d'un courrier de mon directeur de recherche, j'ai tout d'abord demandé l'autorisation de la direction du Lycée français René Cassin d'Oslo afin d'avoir accès

aux renseignements de l'école, contacter les familles et mener la collecte du test de jugement de grammaticalité dans les classes (Annexe 8).

- J'ai ensuite demandé le consentement informel des élèves en me positionnant comme un étudiant qui leur demandait leur aide en participant à une recherche pour mieux comprendre le bilinguisme chez les enfants.
- J'ai contacté les familles pour leur expliquer mon projet et leur ai demandé une autorisation parentale écrite me permettant de faire passer le test à leur enfant et de pouvoir, si nécessité, venir l'interviewer dans le foyer familial et utiliser les transcriptions d'entretiens dans le travail de recherche (Annexe 9).
- J'ai réitéré ma demande de consentement informel aux enfants pour savoir s'ils voulaient bien que je vienne chez eux pour les interviewer sachant qu'ils avaient le droit de changer d'avis même au dernier moment. Même si je comprends les enjeux déterminants à entrer dans l'intimité des enfants, ils ont été particulièrement enthousiastes à l'idée de me recevoir chez eux. J'ai contacté les familles par courriel ou téléphone pour convenir d'un moment pour l'entretien.
- L'intégralité des personnes, parents comme enfants, ont été anonymisés.
- J'ai informé le centre norvégien des données de recherche[189], plus particulièrement le service de la protection de la personne, pour les informer de mon projet et vérifier, en tant que doctorant basé dans un laboratoire de recherche à l'étranger, le respect de la législation en vigueur dans mon cas de figure (Annexe 10).

4.2 En France

De la même manière, j'ai pris un certain nombre de précautions auprès des autorités de l'Éducation nationale, de la direction de l'école, des parents et des enfants :

- J'ai tout d'abord demandé à l'IEN de circonscription l'autorisation de contacter une école élémentaire pour mener ma collecte de données (Annexe 11). Seul le test de jugement de grammaticalité a été utilisé.
- Après consentement de l'IEN, j'ai contacté la directrice de l'école Antoine de Saint-Exupéry à Mont-Saint-Aignan, expliqué ma démarche et demandé son consentement informel et celui des enseignantes de CM2 pour contacter les familles (Annexe 12).

[189] Norsk Senter for Forskningsdata : https://nsd.no/

- Ensuite, j'ai utilisé les mêmes documents qu'en Norvège pour contacter les familles, via les enseignantes, pour leur expliquer mon projet et leur demander une autorisation parentale écrite me permettant de faire passer le test à leur enfant.

L'intégralité des données a été collectée selon les régulations européennes de protection du GDPR[190]. Le tableau suivant récapitule la chronologie des différentes autorisations délivrées et vérification de la législation en vigueur :

Pays	Institution	Parents
Norvège	Direction du Lycée : 15/11/2016 NSD : Courriels des 13 et 18/10/2019	Phase 1 : 10/03/2017 Phase 2 : 10/09/2017
France	IEN circonscription Rouen Centre Demande : 11/09/2017 Validation : 18/09/2017	Envoi électronique à l'école pour diffusion : 19/09/2017 Réception : 19/10/2017

Tableau 23. Dates des demandes d'autorisation.

Après avoir expliqué et argumenté le modèle de collecte de données, je vais maintenant présenter les méthodologies utilisées pour les analyses.

[190] General Data Protection Regulation : https://gdpr-info.eu/

Chapitre 8. Méthodologies des analyses

> « Car tandis que l'explication introduit dans tous les phénomènes, les déterminations, règles, mécanismes, structures d'organisation, la compréhension nous resitue les êtres, les individus, les sujets vivants. Enfin, à considérer la condition humaine, nous devrions moins redouter les insuffisances de la compréhension que les excès de l'incompréhension. » (Morin, 2013 : 151)

Dans la poursuite d'une méthodologie mixte, je présente les méthodologies d'analyses quantitative et qualitative choisies pour traiter les données. Je commence par la présentation des outils statistiques utilisés pour la description et l'analyse des données issues des tests de jugement de grammaticalité et des questionnaires sociolinguistiques. Je continue avec ceux utilisés pour croiser les variables créées à partir des données issues d'un seul ou des deux outils. Pour ne pas être redondant, si une notion ou un test statistique a déjà été présenté pour un outil de collecte, je le considère comme présenté pour l'ensemble des analyses et utilisable pour d'autres données. Ensuite, je continue en présentant la méthodologie pour la description et l'analyse des données qualitatives issues des entretiens semi-directifs. Enfin, selon les recommandations de Creswell & Plano Clark (2017), je donne brièvement quelques

informations sur la forme attendue de la présentation des analyses et résultats propre aux méthodes mixtes.

1 Analyses statistiques des données du test

Les tests de jugement de grammaticalité comme les questionnaires sociolinguistiques ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives réalisées avec les programmes *Excel* et *R*[191] et d'analyses inférentielles réalisées avec *R* uniquement. Je pars du principe général que plus une même hypothèse peut être vérifiée selon des méthodes statistiques différentes, plus les résultats seront valides et fiables.

1.1 Distribution, différences intra/intergroupes

Lorsque les variables sont de nature quantitative, il est donné la moyenne **(m)**, la Médiane (Me), la Variance (var) et l'écart-type (ET). Pour les tests de jugement de grammaticalité, deux groupes ont été étudiés : le groupe français (f, n = 30) et le groupe franco-norvégien (fn, n = 33). Vu la taille de ces derniers, la normalité ou non de la distribution des valeurs a été évaluée visuellement en examinant des Q-Q plot avec droite de Henry et des histogrammes. Ces méthodes empiriques sont préférées aux tests statistiques du type Shapiro-Wilk[192] qui sont influencés par la taille de l'échantillon (Levshina, 2015). Le Q-Q plot, ou encore quantile-quantile plot, représente la corrélation entre un jeu de données et la distribution normale. On vérifie alors si ces dernières s'alignent selon la droite de Henry. Dans ce cas, elles sont compatibles avec la loi normale. Cette méthode permet aussi de détecter des écartements significatifs. L'ensemble des Q-Q plots et/ou histogrammes ont été faits, mais ils ne sont pas présentés ici, afin de ne pas alourdir la présentation des analyses.

Pour étudier les différences intragroupes entre les scores de réussite aux différentes phrases du test, j'ai calculé les IC de chacun d'entre eux et ai vérifié leur superposition possible. Ils se calculent en utilisant la moyenne, l'ET, la taille de l'échantillon et le coefficient fonction du niveau de confiance. Un IC avec un niveau de confiance à 95 % encadre dans un intervalle la valeur du score mesuré dans l'échantillon en précisant qu'il y a 95 % de chances que la valeur réelle dans la population totale s'y situe. Donc, si les IC à 95 % de deux scores

[191] https://www.r-project.org/, [En ligne], (Consulté le 16/03/2021).
[192] Le test de Shapiro-Wilk est éventuellement utilisé dans l'analyse du questionnaire, lorsque l'étude de la distribution concerne une variable venant de l'échantillon « ensemble des parents », n = 66.

dans un même groupe ne se superposent pas, on peut en conclure que la différence entre ces deux scores est statistiquement significative. Les IC à 95 % ont été calculés soit directement avec la formule mathématique consacrée pour les moyennes, soit avec la méthode exacte de Pearson-Klopper pour les fréquences. Ce dernier demande, sous R, l'utilisation de l'un des fonctions suivantes : **binom.confint (method = "exact")** dans le package ***binom*** ou **binom.test** dans le package ***stats***.

Afin d'étudier les différences intra/intergroupes, j'ai utilisé les boîtes à moustaches et la méthode du score z. Les premières permettent d'étudier la distribution des variables étudiées, sa symétrie et la centration de la médiane, en la décomposant en quatre zones de même effectif et en faisant apparaitre les valeurs atypiques. Pour cela, la médiane, le 1er quartile (Q_1) et le 3ème quartile (Q_3) sont utilisés. Deux indicateurs de dispersion supplémentaires seront exprimés si besoin pour étudier l'étalement des séries de valeurs : l'étendue (e) et l'espace interquartile (Q_3-Q_1). Ces boîtes à moustaches entre les groupes français et franco-norvégien seront présentées juxtaposées pour poursuivre l'analyse intergroupe et guider en partie le choix des tests statistiques qui ont suivi. Quant à la méthode du score z, elle permet d'indiquer les variations intra-individuelles détaillées dans un groupe pour une performance donnée. Ce score se calcule en utilisant la Moyenne et l'ET des résultats d'un groupe. Par exemple, un score z de +1,46 pour l'enfant E_1 indique que sa performance est presque 1,5 ET au-dessus de la moyenne et un score z de -1,92, une performance à presque 2 ET en-dessous de la moyenne. La théorie statistique considère comme valeur aberrante un score z qui indique une différence au moins égale à 4 ET (Shiffler, 1988).

1.2 Tests statistiques et valeur *p*

Les statistiques inférentielles ont été utilisées avec les deux groupes soit pour comparer les moyennes des scores obtenus, soit pour tester la dépendance d'un score mesuré à la nature du groupe (f/fn), ce qui revient à comparer les fréquences de réussite de chaque groupe pour une même phrase. Dans tous les cas, les deux groupes sont considérés comme des échantillons indépendants. Le choix du test dépend de la nature des variables et des conditions de validités données ci-dessous.

1.2.1 Test de Student

Le test du Student sur deux échantillons indépendants a été utilisé pour comparer des moyennes de scores entre les deux groupes (fn/f). Les critères de validité retenus sont la taille

des échantillons qui est au moins de 30 participants et les variances moyennes comparées des deux groupes sont considérées comme égales (Gries, 2013 ; Levshina, 2015). Ce dernier point a été testé statistiquement par le test F de Fisher de comparaison de variances. Les résultats du test sont fournis avec le degré de liberté pour lequel la valeur *p* est calculée. Si les conditions de validité ne sont pas respectées, j'utilise alors le test non paramétrique de Wilcoxon-Mann-Whitney du package ***coin*** (Hothorn *et al.*, 2019) sous R. Avant d'expliquer ce qu'est la valeur *p*, je prends un exemple-type pour présenter les hypothèses testées dans ce cas de figure. Si l'on veut comparer les deux groupes selon la moyenne des scores obtenus au test de jugement de grammaticalité, les hypothèses seront :

- H_0 : il n'y a pas, en moyenne, de différence de performance statistiquement significative entre les deux groupes au test proposé.
- H_1 : la différence de performance entre les groupes, en moyenne, est statistiquement significative.

1.2.2 Valeur *p*

Pour tout test statistique à venir je définis comme un niveau significatif, appelé valeur *p*, à 0,05. Cette valeur indique le seuil à partir duquel l'hypothèse H_0 est acceptée ou rejetée. La valeur *p* indique la probabilité de l'erreur lorsque l'hypothèse alternative H_1 est acceptée. Si $p < 0,05$ alors l'erreur de probabilité telle que H_1 est vraie est inférieure à 5%, H_0 sera donc rejetée. Inversement, si $p \geq 0,05$ alors l'erreur est trop importante pour accepter H_1. Toute valeur autour de 0,05 sera considérée comme borderline et donc discutée dans les analyses des résultats. Dans cette étude, l'expression de la signification statistique sera exprimée selon les conventions suivantes :

Valeur *p*	**Signification statistique**	**Symbole**
$p \geq 0,05$	Non significatif	**NS**
$0,01 \leq p < 0,05$	Significatif	*
$0,001 \leq p < 0,01$	Hautement significatif	**
$p < 0,001$	Hautement significatif +	***

Tableau 24. Conventions d'expression de la valeur *p* selon l'APA (2010).

1.2.3 Test d'indépendance du χ^2

Pour comparer des scores obtenus à des phrases spécifiques, la comparaison des fréquences de réussite entre les groupes, j'utilise le test d'indépendance du χ^2 pour deux

échantillons indépendants. Celui-ci indique si les fréquences d'observation d'une catégorie (par exemple, phrase 2 correctement jugée) dépendent des modalités de l'autre catégorie (groupe fn/f) lorsque les deux échantillons sont considérés indépendants.

Les deux variables considérées sont binaires et qualitatives : réponse correcte à la phrase (oui/non) et groupe d'appartenance (fn/f). Les données sont alors présentées sous forme d'un tableau de contingence, comme ci-dessous en prenant pour exemple la phrase 8 :

	Bonne réponse					
Groupe	**Oui**		**Non**		**Total**	
	score	**%**	**score**	**%**	**score**	**%**
Franco-Norvégien	19	57,7	14	42,42	33	100
Français	20	33,33	10	66,66	30	100
Total	39	62	24	38	63	100

Tableau 25. Exemple de table de contingence croisant les variables « bonne réponse » et groupe de participants (fn/f).

Les hypothèses testées ici sont :

- H_0 : il n'y a pas statistiquement de différence de performance entre les deux groupes, i.e pas d'association entre les deux variables qualitatives.
- H_1 : la différence de performance entre les deux groupes à la phrase 8 est statistiquement significative.

La valeur de *p* est ici calculée selon le degré de liberté (ddl) que l'on calcule selon le nombre de modalités que prennent les deux variables. Il est systématiquement précisé dans les résultats. Si $p \geq 0{,}05$, H_1 est rejetée et donc H_0 est acceptée. Le logiciel *R* vérifie automatiquement les conditions de validité du test d'indépendance du χ^2, i.e. au moins quelques dizaines de participants dans chaque groupe, des fréquences qui ne soient pas trop extrêmes (proche de 0 ou proche de 1) et des effectifs >5 dans les cellules du tableau de contingence. Dans le cas où ces conditions ne sont pas respectées, le test exact de Fisher, non paramétrique, a été utilisé. Par ailleurs, si ddl = 1, la correction de Yates a été appliquée dans le test d'indépendance du χ^2 pour éviter toute surestimation.

1.3 Taille d'effet et association de variables

Alors que la valeur *p* est sensée nous assurer que la liaison statistique entre deux variables n'est pas due au hasard à une erreur près de 5 %, la taille d'effet mesure la force, ou encore la magnitude, du lien entre deux variables et/ou la force de l'effet observé d'une

variable sur une autre. C'est donc une grandeur statistique descriptive qui s'exprime sous la forme de divers coefficients selon la nature des variables et donc du test statistique utilisé. Il est recommandé par la littérature de les exprimer dans les résultats pour des analyse plus poussées (APA, 2010).

Lorsque le test de Student est utilisé pour comparer les moyennes de deux échantillons indépendants, le coefficient d de Cohen (Cohen, 1988) lui est associé pour mesurer l'effet de taille. Les conventions d'interprétation sont les suivantes :

Taille de l'effet/Force de l'association	d de Cohen
Non significatif	$d \leq 0,2$
Faible	$0,2 < d \leq 0,5$
Moyen	$0,5 < d \leq 0,8$
Fort	$d > 0,8$

Tableau 26. Convention d'interprétation du d de Cohen adapté de Cohen (1988).

Les calculs du d de Cohen ont été réalisé avec le package ***effsize*** sous R. Dans le cas où le test de Wilcoxon a été utilisé, l'effet de taille *r* a été calculé avec le package ***rstatix***.

Lorsque l'on utilise le test d'indépendance du χ^2 pour deux échantillons indépendants ou le test exact de Fisher (Corder & Foreman, 2009), les variables étant qualitatives binaires, le coefficient ϕ est utilisé pour mesurer le degré d'association des deux variables croisées dans une table de contingence 2x2. Il varie de -1 à 1. Les conventions d'interprétation sont les suivantes :

Taille de l'effet/Force de l'association	Coefficient ϕ
Association négative forte	$\phi \leq -0,5$
Association négative moyenne	$-0,5 < \phi < -0,3$
Association négative faible	$-0,3 \leq \phi < -0,1$
Association négligeable	$0,1 \leq \phi < 0,1$
Association positive faible	$0,1 \leq \phi < -0,3$
Association positive moyenne	$0,3 \leq \phi < 0,5$
Association positive forte	$\phi \geq 0,5$

Tableau 27. Convention d'interprétation du coefficient ϕ adapté de Wiedmaier (2017).

Les calculs du ϕ ont été réalisés avec le package ***DeskTools*** sous R.

2 Analyses statistiques des données du questionnaire et des croisements de variables

2.1 Test Q de Cochran

Dans les analyses descriptives, il arrive de vouloir comparer des pourcentages ou des fréquences dans des situations différentes mais pour lesquelles c'est le même échantillon de personnes qui a répondu. Dans le cas où un même échantillon de personnes a été utilisé pour prendre plusieurs mesures, on considère que les données ont été récoltées par des échantillons appariés. Dans le cas de croisement de variables pour plus de deux échantillons appariés, le test Q de Cochran a été utilisé avec la fonction **cochrans.q** dans le package ***nonpar***. Ainsi, par exemple, pour le groupe des parents français, si l'on veut mesurer une différence significative entre la fréquence d'usage du français dans trois situations différentes, les hypothèses du test sont les suivantes :

- H_0 : il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les différentes fréquences mesurées.
- H_1 : au moins une des trois fréquences est différente des autres de manière statistiquement significative.

2.2 Test post-hoc

2.2.1 Principe

Dans le cas où H_0 est rejetée, un test post-hoc permet d'affiner le résultat obtenu dans un premier test statistique de comparaison de plusieurs groupes indiquant l'existence d'une différence significative entre une donnée et les autres. En comparant les réponses deux à deux, le test post-hoc permet de révéler la nature spécifique des différences qui ont contribué au succès du premier test. Le test post-hoc associe une valeur *p* à chaque couple pour décider de sa signification statistique.

2.2.2 Test de Dunn

Dans le cas du Test q de Cochran, lorsque H_0 est rejetée, le test post-hoc de Dunn (fonction **DunnTest** dans package ***Desctools***) a été utilisé**.** Le coefficient R^{193} développé par

[193] Ce coefficient est une mesure de l'effet de taille du type *chance-corrected*. Pour une définition complète, voir Berry *et al.* (2018).

Berry *et al.* (2007, 2018) lui est associé pour mesurer la force d'association ou magnitude entre les deux variables. Les conventions d'interprétation sont les suivantes :

Taille de l'effet/Force de l'association	R[194]
Non significatif	R < 0,2
Faible	0,2 ≤ R < 0,4
Modéré	0,4 ≤ R < 0,6
Substantiel	0,6 ≤ R < 0,8
Fort, voire très fort	R ≥ 0,8

Tableau 28. Interprétation du coefficient R (Berry *et al.*, 2007, 2018).

2.3 Traitement des échelles de Likert

2.3.1 Fiabilité des items et des échelles

Pour chaque échelle, sa cohérence interne, c'est-à-dire sa cohérence par rapport à elle-même à travers les items qui la constitue doit être évaluée. Ainsi, plus il y a corrélation entre les réponses aux différents items, plus la fiabilité de l'échelle est élevée et les items censés mesurer une seule et même idée. Pour ce faire, le coefficient de fiabilité ω de McDonald a été calculé avec la fonction **omega** dans le package ***psych***. Ce dernier est préféré au coefficient de Cronbach jugé trop biaisé (Béland *et al.*, 2017 ; Béland & Cousineau, 2018) mais interprétable sur la même échelle de la manière suivante :

Cohérence interne	Valeur de ω de McDonald
Peu de cohérence	ω < 0,5
Cohérence faible	0,5 ≤ ω < 0,6
Plutôt cohérente	0,6 ≤ ω < 0,7
Bonne cohérence	0,7 ≤ ω < 0,9
Très cohérent	ω ≥ 0,9

Tableau 29. Interprétation du coefficient de fiabilité de McDonald, adapté de Hair *et al.* (2010).

2.3.2 Tests statistiques utilisés

Pour l'analyse statistique des échelles de Likert, j'ai suivi certaines recommandations de Harpe (2015) concernant la nature des variables mises en jeu. Tout d'abord, l'ensemble des scores obtenus sur une échelle de Likert peuvent être traités comme une variable continue. J'ai donc utilisé des tests paramétriques pour l'analyse des scores obtenus sur les échelles de Likert, si les conditions spécifiques à l'utilisation de ces tests étaient respectées.

[194] Les calculs ont été réalisés sous Excel avec le fichier téléchargeable à l'adresse http://bit.ly/CQ-ES, consulté le 27/01/2020.

Par ailleurs, toujours selon Harpe (2015), si l'échelle a été créée sur la base de sous-échelles, l'analyse peut donner lieu à l'analyse séparée des scores obtenus sur ces sous-échelles.

Ensuite, un item de Likert est considéré comme une variable ordinale lorsqu'il est présenté sous forme de modalités descriptives[195]. L'analyse se fondera alors sur des tests non paramétriques ou appropriés à l'analyse catégorielle. Enfin, un item de Likert ne peut se comparer ni se substituer à ce qu'est censée mesurer l'échelle de Likert dans laquelle il est intégré.

2.4 Traitement des données et tableaux de contingence

Afin de tester l'existence d'une relation entre deux caractères discrets et de la décrire, j'ai utilisé des tests et des coefficients d'association calculés en croisant les variables dans des tables de contingence. Dans cette recherche, j'ai créé des variables dont certaines sont des échelles de mesure. De ce fait, elles peuvent être considérées comme des variables quantitatives discrètes puisqu'elles possèdent un nombre de modalités inférieur au nombre d'individus de l'échantillon. À ce titre, elles peuvent à la fois être traitées comme une variable continue si elles permettent le calcul d'une moyenne, d'une variance et d'un écart type ou comme une variable quantitative discrète dont l'avantage est de pouvoir être croisé avec d'autres variables discrètes (quantitatives, nominales ou ordinales) dans des tableaux de contingence (Stevens, 1946 ; Guay, 2014). Ces derniers permettent de déterminer la forme de la relation, sa significativité et enfin, la force voire le sens de la relation. En outre, l'ensemble des tests applicables aux variables nominales le sont aussi aux variables ordinales ainsi qu'aux variables quantitatives discrétisées par rang, mais les distances entre les modalités seront ignorées (Kateri, 2014).

Selon les variables manipulées dans les tableaux de contingence, l'ampleur d'effet de l'une sur l'autre peut être quantifiée et interprétée. Or cette partie de l'analyse n'est pas évidente puisque, comme le rappelle Guay (2014), les valeurs à interpréter sont relatives aux champ disciplinaire dans lequel elles sont utilisées, aux hypothèses formulées ainsi qu'à l'enchainement présumé des interactions et des causes. En effet, une multitude de variables intermédiaires ou indépendantes peuvent agir sur la relation qui est mise en évidence par les

[195] C'est le cas ici puisque j'utilise les modalités « Pas du tout d'accord », « Plutôt en désaccord », « Ne se prononce pas », « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord ».

coefficients utilisés. Le logiciel *R* propose plusieurs fonctions issues de différents packages pour l'utilisation d'un même test ou le calcul d'un même coefficient. J'ai sélectionné ceux qui étaient le plus adaptés à l'utilisation d'un tableau de donnée (data frame) créé sous le logiciel Excel ou de matrice (matrix) et qui donnait les résultats sous la forme la plus pertinente pour les communiquer dans mes analyses.

Les tableaux de contingence de type r x c[196] ont été organisés en plaçant les modalités de la variable indépendante en colonnes et celles de la variable dépendante en rangs même si l'étude entre les deux variables n'est envisagée que de manière symétrique. Pour ne pas alourdir la lecture, ces tableaux ont été présentés s'il y a moins de cinq modalités à croiser pour chaque variable et si le test est statistiquement significatif. Dans le cas contraire, j'ai présenté dans des tableaux récapitulatifs les variables croisées, l'effectif des séries de données, la statistique du test et son degré de liberté s'ils sont donnés, la valeur *p* et le coefficient d'association (Tableau 30). Par exemple, pour une variable indépendante VI mesurée chez 33 couples avec six modalités et une variable dépendante VD avec 10 modalités mesurée chez 33 enfants :

Variable (effectif)	**Nombre de modalité (6x10)**	**Test statistique Valeur *p***	**Coefficient d'association**
r(ang) : VD c(olonne) : VI	6 10	*p* = …	Coef = …

Tableau 30. Présentation type d'une table de contingence et de son traitement statistique si au moins une variable a plus de cinq modalités.

2.4.1 Traitement nominal des variables croisées

S'il n'a pas été tenu compte du caractère ordonné des variables, ou bien si ce dernier n'existe pas, le test du χ^2 a été utilisé pour étudier la possible association entre les variables. Si les effectifs théoriques dans les cellules sont inférieurs à 5, le test exact de Fisher a été utilisé. Pour mesurer la force de l'association, pour les deux type de tests (Guay, 2014), le V de Cramér[197] a été calculé avec la fonction **cramerV** du package ***rcompanion*.** Il varie de 0 à 1 et dépend du degré de liberté (ddl) calculé selon la valeur du χ^2. Ses conventions d'interprétation sont les suivantes :

[196] **r** pour **r**ang et **c** pour **c**olonne.

[197] La simulation de Monte Carlo a été utilisée en cas d'utilisation du test de Fisher pour ne pas tenir compte de l'hypothèse asymptotique du χ^2.

Taille de l'effet/Force de l'association	V de Cramér
Non significatif	V ≤ 0,1
Faible	0,1 < V ≤ 0,3
Moyen	0,3 < V ≤ 0,5
Fort	V > 0,5

Tableau 31. Conventions d'interprétation du coefficient V de Cramér (Guay, 2014).

2.4.2 Traitement ordinal des variables croisées

À partir de moment où la nature ordonnée d'au moins une des deux variables a été considérée, j'ai aussi utilisé différents types de tests selon les préconisations de Fagerland *et al.* (2017) et Howell *et al.* (2008). Lorsque les effectifs théoriques des cellules du tableau de contingence sont supérieurs à 5, le test du χ^2 linéaire (ou encore ordinal) a été utilisé avec la fonction **lbl** dans le package ***coin***. En outre, il est plus adapté aux échantillons de petite taille (Howell *et al.*, 2008). Si les effectifs théoriques dans les cellules sont inférieurs à 5, les tests de linéarité proposés dans le package **coin** sont toujours utilisables mais avec une syntaxe différente pour ne pas suivre la distribution asymptotique du χ^2 grâce à soit l'utilisation de l'approximation de Monte Carlo, soit la distribution exacte. Le paramétrage de la fonction **lbl** permet donc d'utiliser l'ensemble des tests nécessaires en tenant compte de la nature de tables de contingence manipulées dans cette recherche, i.e. avec des effectifs par case nuls ou inférieurs à 5 même si la taille de l'échantillon est de 33 (>30). En outre, la syntaxe de la fonction **lbl** permet aussi de croiser une variable ordonnée avec une variable qualitative. L'ensemble des choix est résumé dans le Tableau 32, chaque ligne donnant le test proposé et aussi le coefficient choisi pour mesurer la force de l'association :

Tableau r x c	**Test utilisé** ***Fonction sous R (package)***	**Coefficient** ***Fonction sous R (package)***
r x 2[198] r ordonné	Test de Cochran-Armitage lbl_test *(coin)*	Θ de Freeman[199] freemanTheta *(rcompanion)*
r x c ordonnées	Test de Mantel-Haenszel lbl_test *(coin)*	ɣ de Goodman-Kruskal gkgamma *(MESS)*

Tableau 32. Tests statistiques (Fagerland *et al.*, 2017) et coefficients d'association utilisés pour l'étude statistique des tables de contingence.

[198] Soit la variable possède deux modalités, soit elle a été binarisée.

[199] Le coefficient Θ (theta) de Freeman a été interprété selon les conventions communiquées dans le Tableau 31.

S'agissant des coefficients d'association, le ɣ (gamma) de Goodman-Kruskal (Goodman & Kruskal, 1954) a été interprété selon les conventions suivantes :

Taille de l'effet/Force de l'association	Coefficient ɣ
Association négative très forte	ɣ ≤ -0,75
Association négative forte	-0,75 ≤ ɣ < -0,6
Association négative moyenne	-0,6 ≤ ɣ < -0,3
Association négative faible	-0,3 ≤ ɣ < -0,1
Association négligeable	-0,1 ≤ ɣ < 0,1
Association positive faible	0,1 ≤ ɣ < 0,3
Association positive modérée	0,3 ≤ ɣ < 0,6
Association positive forte	0,6 ≤ ɣ < 0,75
Association positive très forte	ɣ ≥ 0,75

Tableau 33. Convention d'interprétation du coefficient ɣ de Goodman-Kruskal adapté de Rea & Parker (2014).

2.5 Croisement entre une variable qualitative et quantitative

2.5.1 Principe de l'Analyse de Variance (ANOVA)

Lorsque j'ai voulu comparer les moyennes d'une variable quantitative pour plusieurs échantillons (n≥ 2) indépendants, j'ai utilisé le modèle statistique ANOVA à un seul facteur de variabilité selon les hypothèses suivantes :

- H_0 : Il n'y a pas, en moyenne, de différence statistiquement significative entre les différents groupes au test proposé.
- H_1 : Il existe, en moyenne, une différence statistiquement significative entre au moins deux des groupes testés.

Le modèle utilise le ratio de la variation intergroupe (between) avec la variation intragroupe (within) pour décider s'il y a au moins une différence statistiquement significative entre deux groupes. La variation intragroupe est obtenue grâce aux résidus qui représentent les différences entre chaque individu et la moyenne obtenue par son groupe. Les résultats ont été communiqués sous forme de tableaux en nommant les variables. Dans le logiciel R, la fonction **aov** du package ***stats*** a été utilisée. Les moyennes et écart-types de la variable quantitative sont donnés pour chaque groupe, les degrés de libertés (groupe et résidus), la statistique F, la valeur *p* associée et la force de l'association grâce au coefficient η^2 qui, en sciences humaines, s'interprète de la manière suivante :

Taille de l'effet/Force de l'association	η^2
Non significatif/ Faible	$\eta^2 \leq 0{,}01$
Faible	$0{,}01 < \eta^2 \leq 0{,}06$
Moyen	$0{,}06 < \eta^2 \leq 0{,}14$
Fort	$\eta^2 > 0{,}14$

Tableau 34. Conventions d'interprétation du coefficient η^2 d'une ANOVA, adapté de Cohen & Cohen (1983).

2.5.2 Validité

Pour utiliser le modèle ANOVA, j'ai vérifié l'homogénéité de la variance de la variable qualitative entre les groupes avec le test de Levene (**leveneTest** dans le package ***coin***) sachant qu'une valeur *p* supérieure à 0,05 est attendue pour valider l'hypothèse statistique que les variances entre les groupes sont supposées égales. Ensuite, j'ai vérifié la distribution normale des résidus en examinant le Q-Q plot avec droite de Henry.

2.5.3 Test post-hoc

Si le test était significatif et que l'ANOVA mettait en évidence l'influence d'un facteur, j'ai spécifié sur quel(s) groupe(s) portait cette différence. Pour cela, j'ai utilisé le test post-hoc de Tukey, réalisé dans *R* avec la fonction **tukeyHSD** dans le package ***stats***. Ce test analyse les résidus, ou encore l'écart des valeurs au modèle statistique proposé. Il a été communiqué sous forme de tableau avec les différentes valeurs *p* ajustées.

2.6 Calcul de corrélation

La corrélation entre deux variables mesure si la connaissance de l'une permet de prédire l'autre. Elle peut donc mesurer la force du lien de dépendance entre elles, sans pour autant établir un lien certain de causalité. On calcule le coefficient de Pearson (r) pour mesurer une relation linéaire. Quant au coefficient de rang de Spearman (ρ), il est utilisé pour détecter l'existence de relations monotones (croissante ou décroissante) quelle que soit la forme prise ou quand les distributions des variables sont dissymétriques. L'un comme l'autre varie entre - 1 et 1. Une autre possibilité est d'utiliser des modèles statistiques de régression.

2.7 Modèle de régression linéaire

Lorsqu'une corrélation de Pearson significative a été trouvée entre deux variables quantitatives, un modèle de régression linaire simple a été utilisé pour évaluer et affiner la significativité du lien entre les deux variables numériques. Contrairement au coefficient de corrélation de Pearson, le modèle établit un rapport asymétrique entre les variables, c'est-à-dire qu'une variable dite expliquée (variable dépendante, VD, y) varie linéairement selon une

ou plusieurs variables explicatives (variable indépendante, VI, x) selon la droite d'équation : $y = \beta_0 + \beta x + \varepsilon$. Dans cette équation de droite, β est le coefficient directeur et β_0 l'ordonnée à l'origine. Le coefficient β mesure la variation de la variable expliquée lorsque la variable explicative croit d'une unité. Quant à ε, dénommé bruit ou résidus, il rend compte de l'écart des points par rapport à la droite de régression. Pour réaliser ce modèle, la fonction **lm** du package **stats** a été utilisée. Par ailleurs, un des tests d'évaluation de la validité du modèle et de la significativité du lien linéaire consiste à vérifier si les résidus sont normalement distribués. Leur normalité a été vérifiée en examinant le Q-Q plot avec droite de Henry.

Le coefficient de détermination R^2 fait l'objet de débat au sein de la littérature quant à son calcul et la grandeur attendue, notamment en sciences humaines (Kennedy, 2008 ; Guay, 2014). Si son interprétation est utile, elle sera faite de la manière suivante :

Taille de l'effet/Force de l'association	R^2
Non significatif	$R^2 \leq 0,01$
Faible	$0,01 < R^2 \leq 0,09$
Moyen	$0,09 < R^2 \leq 0,25$
Fort	$R^2 > 0,25$

Tableau 35. Conventions d'interprétation du coefficient de détermination R^2 d'une régression linéaire (Guay, 2014)

2.8 Choix d'utilisation des variables

L'ensemble des variables créées ont deux buts majeurs. Le premier est de décrire en détail les données obtenues et le second est de répondre aux questions de recherche développées. Dans cette perspective, j'ai d'abord manipulé les variables les plus générales pour aller vers les plus spécifiques ou détaillées, lorsque l'analyse le requérait. Pour le questionnaire, les variables créées ont toutes au moins été analysées selon le sexe et la nationalité des parents. Pour affiner les résultats, deux variables qualitatives ont été créées pour mieux prendre en compte l'identité du parent ou la composition du couple. Il s'agit des variables **sexna** (**sex**e ET **na**tionalité) pour le parent et **typco** (**ty**pe de **co**uple) pour le couple.

Variable qualitative	Modalité	Description
sexna	4	Père français, père norvégien, mère française, mère norvégienne
typco	2	Père français/mère norvégienne **ou** père norvégien/mère française

Tableau 36. Description des variables **sexna** et **typco**.

L'ensemble de la méthodologie statistique ayant été expliquée, je présente maintenant celle de l'analyse qualitative.

3 Méthodologie d'analyse qualitative des données

3.1 Principes généraux

Je cadre mon propos en présentant l'analyse qualitative dans une démarche compréhensive (Blanchet, 2012 ; Dumez, 2016) dont le but est de décrire et comprendre le mieux possible des phénomènes humains, leurs composantes, leurs propriétés et leur variations en étant attentif aux aspects subjectifs (Corbière & Lariviere, 2014 ; Thorne, 2016). Cette démarche qualitative porte sur les données issues d'entretiens semi-directifs avec treize enfants bilingues franco-norvégiens. Leur transcription forme un corpus de 152 pages.

J'exposerai la méthodologie d'analyse comme un processus par phases dont l'élaboration et le déroulement sont dynamiques, s'influençant et se complétant l'une l'autre, pour permettre de formuler une synthèse interprétative (*ibid.*, 2012). Je voudrais, en premier lieu, resituer la genèse de l'analyse : à savoir la transcription, car transcrire, c'est déjà analyser (Maurer, 1999). Ajoutons qu'en amont il y a déjà l'élaboration du guide d'entretien qui donne, selon la démarche hypothético-déductive, une première version de la grille d'analyse (Blanchet & Gotman, 2007).

Trois temps complémentaires de l'analyse qualitative transversale du corpus seront envisagés. Le premier concerne l'élaboration des outils pour *l'analyse de contenus*, ou analyse thématique transversale. Ce sera fait pour l'analyse du discours enfantin dans un cadre praxématique (Détrie *et al.*, 2017) et dialogique (Bres, 2017 ; Bres *et al.*, 2019). De ce premier temps découlent les deux suivants. Le deuxième correspond à *l'analyse descriptive* des données du corpus qui présente les différents marqueurs sur lesquels le reste de l'analyse est étayé. Et le troisième temps correspond à *l'interprétation compréhensive* du corpus. Le terme *interprétation* fait référence à la sociolinguistique interactionniste de Gumperz (1989a) et souligne la prise en considération des « liens […] entre la perception des signes linguistiques de surface et l'interprétation » (1989a : 33) pour interpréter les indices signifiants d'une interaction comme un entretien semi-directif. Quant au terme *compréhensive,* il fait référence à une démarche de construction de la signification fondée sur une méthode rationnelle de l'interprétation de conduites humaines, de situations vécues (Morin, 2013) d'un individu

parlant et pensant et non à l'explication qui entend établir des lois déterminées, universelles de causalité. Cette méthode d'analyse est adaptée aux méthodes mixtes dont le caractère abductif (Morgan, 2007) nécessite le mouvement récurrent entre compréhension (dominance qualitative) et explication (dominance quantitative). En effet, dans la méthodologie de l'analyse, l'abduction permet la combinaison et la complémentarité des démarches analytiques hypothético-déductives et empirico-inductives sur deux plans : la (re)formulation des hypothèses de recherche et l'élaboration/reconstruction/réorganisation des outils d'analyse. Ainsi, dès les premières étapes de l'analyse qualitative, une reformulation de certaines hypothèses, voire l'apparition de nouvelles, ou de nouveaux critères d'analyses dans les outils (conventions de transcription, éléments des grilles…) est susceptible d'être opérée selon les questions de recherche posées, et ainsi impliquer la reconstruction, la réadaptation du modèle d'analyse (Van Campenhoudt & Quivy, 2011) et le repérage de thématiques spécifiques apparaissant pendant l'analyse même. L'objectif de recherche souhaité était de pouvoir donner une compréhension fine et organisée d'un corpus volumineux selon les deux démarches susnommées. La première est hypothético-déductive : ce sont donc les questions de recherche qui ont paramétré les codages. La seconde est inductive : ce sont les entretiens sur le terrain, le travail de transcription avec des prises de notes, autrement dit, la réflexion sur et l'appropriation du corpus qui ont fait naitre de nouveaux questionnements, de nouveaux codages.

En conclusion, la synthèse compréhensive, qui est l'aboutissement de l'analyse, est l'expression du dépassement de l'antagonisme des deux théories ,quantitative et qualitative, en lui donnant un rôle décisif dans ce que Blanchet (2012) appelle, d'après les travaux épistémologiques de Morin (2013) sur l'herméneutique, « la dialogique récursive compréhension-explication » (2012 : 72).

3.2 Transcrire

La transcription est le passage d'un oral collecté, enregistré à une codification écrite, support exploitable pour l'analyse et la présentation des résultats de la recherche. C'est le cas ici pour les 7 h 15 min 07 sec d'entretiens semi-directifs transcrits. L'essentiel des conventions de transcription utilisées sont empruntées à la convention ICOR élaborée par le laboratoire

ICAR – Interaction, Corpus, Apprentissage, Représentations – de l'université Lyon 2[200]. Il en est de même pour la présentation de la transcription. Le logiciel utilisé pour l'écoute de l'entretien est transICOR[201]. La transcription est de type orthographique (Maurer, 1999) et les conventions (Tableau 37) ont été choisies pour l'exploiter afin de répondre à la question et aux hypothèses de recherche sur la conscientisation des transferts de connaissances entre les langues et des compétences métasyntaxiques chez les enfants franco-norvégiens.

Phénomène	Convention utilisée
Codes relatifs à l'identification des participants	
Interviewer	SEB
Interviewé	IN1 (le numéro change selon l'enfant)
Codes relatifs au tour de parole	
Relation graphie phonie	Conventions orthographiques.
Passage lu ou évoqué	souligné
Enchainement immédiat	=
Chevauchement	[ ]
Pseudo-tours (non-interruption du tour)	<CODE PARTICIPANT >
Codes relatifs aux structures segmentales	
Elision standard	'
Élision non standard	`
Passage lu ou cité	Souligné
Mot utilisé en tant qu'autonyme	*Italique*
Mot métalinguistique	**gras**
Allongement	: :::
Alternance de codes (passage en norvégien)	< (traduction) >
Segments inaudibles	X
Codes relatifs aux pauses et aux « ratages » de la communication	
Micro-pause inférieure à 0,2s	(.)
Pause chronométrée au dixième de seconde	(0.4)
Amorces de mots, troncation	-
Arrêt/changement de programme de phrase	*/**
Codes relatifs à la prosodie	
Montée intonative	/ //
Chute intonative	\ \\
Saillance perceptuelle	majuscules : DANS sylLAbe

Tableau 37. Conventions de transcription adaptées des conventions ICOR du laboratoire ICAR de Lyon.

[200] http://icar.cnrs.fr/.
[201] Logiciel disponible gratuitement sur http://icar.cnrs.fr/ressources-logiciels/.

Dans le cadre de cette thèse, j'ai choisi d'utiliser deux grands types d'analyses qualitatives : l'analyse de contenu et l'analyse de discours. La transcription orthographique des entretiens semi-directifs est plus lisible et suffisante pour construire une analyse thématique de contenu. En revanche, les conventions ont été choisies dans le cadre d'une méthode d'analyse de discours portant sur l'interaction verbale (Goffman, 1974, 1987 ; Gumperz, 1989a) qui exige l'utilisation d'outils d'analyse provenant des théories dialogiques et praxématiques (Barbéris, 1999 ; Barbéris *et al.*, 2003). En effet, pour donner quelques exemples, certaines conventions, puisées dans le cadre praxématique, codifient les pauses, les silences et certains ratés précis de la communication, comme les arrêts et changements de programmes de phrase (Barbéris & Maurer, 1998 ; Barbéris, 1999 ; Maurer, 1999) qui seront utilisés ultérieurement.

3.3 Analyse thématique transversale du contenu et catégories conceptualisantes

3.3.1 Eléments de définition

L'analyse de contenu (AC, dorénavant) est un ensemble de « techniques d'analyse des communications » (Bardin, 2013 : 35) dont on peut retracer l'émergence aux États-Unis au début du XXème siècle pour classifier et analyser les thématiques abordées par la presse américaine (*ibid.*, 2013). Ses évolutions théoriques et méthodologiques lui permettent d'être utilisée dans le domaine des sciences sociales dans les analyses qualitatives (Paillé & Mucchielli, 2012 ; Alami *et al.*, 2019 ; Lejeune, 2019). Elle peut être définie comme :

> « Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. » (Bardin, 2013 : 47)

Pour resituer cette définition dans ce travail de recherche, elle est ici une technique d'analyse d'un message oral transcrit dont les indicateurs n'auront pas pour but de quantifier mais de décrire et comprendre les représentations, les usages et les fonctionnements cognitifs des enfants en interprétant les données du corpus. Pour cela, j'aimerais tout d'abord préciser que ce travail a été transversal : il s'est effectué sur l'ensemble des entretiens. Ensuite, je voudrais clarifier le terme *inférence* présent dans cette citation.

L'AC transversale demande un codage spécifique du corpus et un système de classification selon un certain nombre de thèmes abordés relatifs « aux pratiques et aux représentations, non plus entretien par entretien, mais transversalement. » (Alami *et al.*, 2019 : 103). Elle considère la totalité des entretiens semi-directifs dans son ensemble et permet la « lecture exogène informée par les objectifs de l'analyse, elle ignore la cohérence explicite du texte et procède par décomposition d'unités élémentaires reproductibles » (*ibid.*, 2007 : 90). L'AC s'appuie sur la captation des ressemblances et des différences (Dumez, 2016) de ces représentations et de ces pratiques pour rendre compte de leur variation. Plus particulièrement dans mon travail de recherche, c'est la notion d'inférence de l'AC qui m'intéresse :

> « L'analyse de contenu ne se considère plus comme à portée uniquement *descriptive* (cf. les inventaires de journaux du début du siècle) mais prend conscience que sa fonction, ou sa visée, est *l'inférence*. Que cette inférence se fasse sur la base d'indicateurs fréquentiels ou, de plus en plus, à l'aide d'indicateurs combinés (cf. analyse des co-occurrences), on prend conscience qu'à partir des résultats d'analyse on peut remonter aux causes, voire descendre aux effets, des caractéristiques des communications. » (Bardin, 2013 : 25)

Tout d'abord, cette définition, précise qu'inférer est une déduction logique qui sert d'intermédiaire entre la description des phénomènes et l'interprétation, c'est-à-dire qu'elle est le lien entre la description des caractéristiques pertinentes du corpus transcrit et la signification qui peut être attribuée à ces caractéristiques pour répondre aux questions de recherche. Ensuite, cette définition de l'inférence montre sa complémentarité avec la notion d'inférence statistique issue des méthodes quantitatives pour analyser les données. L'une permet de nuancer ou de pondérer l'autre. Je voudrais tout de même commenter l'aspect « fréquentiel » développé dans la définition qui ne me semble pas adapté au travail d'analyse que je vais présenter. En effet, l'inférence est ici à resituer dans une perspective de présence ou d'absence d'éléments signifiants dans les fragments du discours (Bardin, 2013) choisis pour produire du sens et synthétiser les résultats en donnant autant de valeur aux différentes occurrences observées d'un thème ou d'un indicateur dans le corpus.

L'AC retenue ici est thématique, à travers une lecture exogène et transversale de tous les entretiens et cherche une « cohérence thématique inter-entretiens » (Blanchet & Gotman, 2007 : 96). Elle est en cohérence avec des modèles visant l'analyse fine du corpus (Blanchet, 2012) et son utilisation complémentaire avec des méthodes quantitatives est aussi évoquée

dans la littérature (Paillé & Mucchielli, 2012, par exemple) pour aboutir à une synthèse recontextualisée et réorganisée des propos transcrits. Les deux premières étapes pour parvenir à cette synthèse sont le *codage* du corpus transcrit et sa *thématisation* (Bardin, 2013 ; Alami *et al.*, 2019).

3.3.2 Codage et découpage du corpus transcrit

Le codage se définit par :

> « Une transformation — effectuée selon des règles précises — des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices. » (Bardin, 2013 : 243)

Pour l'AC, tout comme pour l'analyse de discours (AD, dorénavant) que je présenterai plus loin, le codage d'indices règle le découpage transversal du corpus. Comme le rappelle Bardin (2013), la description analytique « ne se limite pas au *contenu*, mais prend en compte le "contenant" » (*ibid.*, 2013 : 39). C'est pour cette raison que je nomme *indicateur* ou *marqueur* toute unité de signification que j'ai prise en considération pour former et exemplifier un (sous)-thème dans l'AC ou une rubrique dans l'AD. Dans une perspective socio-interactionniste et dialogique de l'AD, j'ajoute aussi que le terme *marqueur* est tout « élément linguistique, verbal, paraverbal ou non verbal, qui est spécifiquement consacré à l'expression du dialogisme en discours » (Détrie *et al.*, 2017 : 400). Ces marqueurs sont donc situés à plusieurs niveaux de lecture en partant du signe paralinguistique, en passant par un ou plusieurs constituants lexicaux ou sémantiques figurant dans les énoncés jusqu'à une portion d'énoncé plus importante comportant plusieurs tours de parole.

Par ailleurs, la réunion des (sous)-thèmes m'a permis de créer des rubriques qui elles-mêmes ont eu pour but ultime de créer des catégories interprétatives reliées à l'ensemble des référents théoriques utilisés pour construire les objets de recherche (Paillé & Mucchielli, 2012). Deux processus interreliés sont donc à l'œuvre ici : la *thématisation* et la *catégorisation*.

3.3.3 Démarche de thématisation

Le processus de thématisation est l'organisation de tous les éléments du codage expliqués ci-dessus pour construire un arbre thématique qui correspond à « la construction

d'une représentation synthétique et structurée du contenu analysé […]. Il présente sous forme schématisée l'essentiel du propos abordé à l'intérieur du corpus » (Paillé & Mucchielli, 2012 : 182). En ce sens, l'unité de découpage se rapporte au fragment de la transcription dans lequel l'indice ou le (sous-)thème apparait. Le codage s'organise donc autour de deux points centraux : le choix des unités pertinentes déjà présentées dans le découpage et leur classification, agrégation dans l'arbre thématique.

Concrètement, pour cette recherche, j'ai tout d'abord lu plusieurs fois l'intégralité de la transcription pour une prise de notes générale, j'ai ensuite commencé à formuler des thèmes, puis délimité certains extraits qui se démarquaient déjà, mais aussi mis en lumière des indicateurs linguistiques, discursifs et paralinguistiques qui alimentent l'AD comme l'AC, l'une toujours complémentaire de l'autre. J'ai confronté ce travail avec la prise de notes spécifique que j'avais instaurée à la transcription de chaque entretien, ce qui revenait à une sorte de « proto-thématisation » (Paillé & Mucchielli, 2012 : 169). Ces manipulations m'ont permis de m'approprier le corpus dans son ensemble et de commencer la démarche de thématisation dès la transcription. Après ce premier travail, j'ai précisé la formulation des thèmes, et leur organisation (fusion, subdivision, regroupement) pour créer des ramifications de l'arbre, selon leur degré d'appartenance aux phénomènes étudiés, ayant en tête les questions et les hypothèses de recherches concernées.

Les thèmes ont donc été créés selon deux processus. Le premier, a priori, déjà évoqué, avec une première grille d'analyse inspirée du guide d'entretien et le second, selon une démarche de thématisation continue (Paillé & Mucchielli, 2012), c'est-à-dire que l'attribution des thèmes et la construction de l'arbre thématique se sont déroulées continuellement de la transcription jusqu'à la fin de l'analyse de corpus. Deux points ont été particulièrement pris en compte lors de ce travail : ne pas dénaturer l'extrait du corpus et pouvoir attribuer plusieurs thèmes à un même extrait.

Tout au long de cette démarche, j'ai utilisé le logiciel d'analyse qualitative *NVivo* pour procéder au traitement du corpus, c'est-à-dire à sa segmentation en unités de signification et à leur recherche spécifique. Chaque catégorie a reçu sa propre grille d'analyse pour être découpée en rubriques plus détaillées. Ces dernières sont créées selon que les unités de significations se « recoupent, rejoignent, contredisent, complémentent » (Paillé & Mucchielli, 2012 : 162) dans le corpus.

3.3.4 Élaboration des catégories conceptualisantes

Puisque le but de l'AC est « l'inférence de connaissance » (Bardin, 2013 : 43) des phénomènes, je me suis appuyé sur la thématisation pour définir un certain nombre de grandes catégories inspirées de la définition des catégories conceptualisantes développée par Paillé & Mucchielli (2012). C'est « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers la lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (*ibid.*, 2012 : 233) qui permet « une condensation discursive importante des résultats de l'analyse » (*ibid.*, 2012 : 239). Une catégorie, tout comme une rubrique, va donc au-delà de la désignation du contenu et évoque un phénomène précis ou une notion théorique présents dans ce travail de recherche. Concrètement, les catégories ont été créées grâce à la réunion de plusieurs éléments figurant dans l'arbre thématique. Leur création n'a donc rien de systématique, mais s'est réalisée pendant le processus d'analyse.

3.3.5 Présentation des grilles d'analyses pour l'AC

Dans les différentes sous-parties du chapitre d'analyse qualitative, les grilles présentées sont l'aboutissement de toute la démarche expliquée jusqu'ici. Par soucis de lecture, elles ont été présentées en portion sous forme d'organigrammes (Figure 26) ou de modèles hiérarchiques horizontaux (Figure 27), les deux étant équivalents. Par ailleurs, afin d'identifier à quel niveau d'analyse le sous-chapitre se réfère, j'ai utilisé un système de couleurs :

Hiérarchie	Couleur
Catégorie	**bleu**
Rubrique	**marron**
Thème	**vert**
Sous-thème, indicateur	**jaune moutarde**
Verbatim	**Extrait de la transcription encadré sous fond gris** (Les éléments importants seront grisés)

Tableau 38. Couleur attribuée à chaque niveau hiérarchique dans les grilles d'analyse.

Les grilles ont donc été pensées pour dégager des caractères descriptifs, compréhensifs ou plus conceptuels (Corbière & Lariviere, 2014).

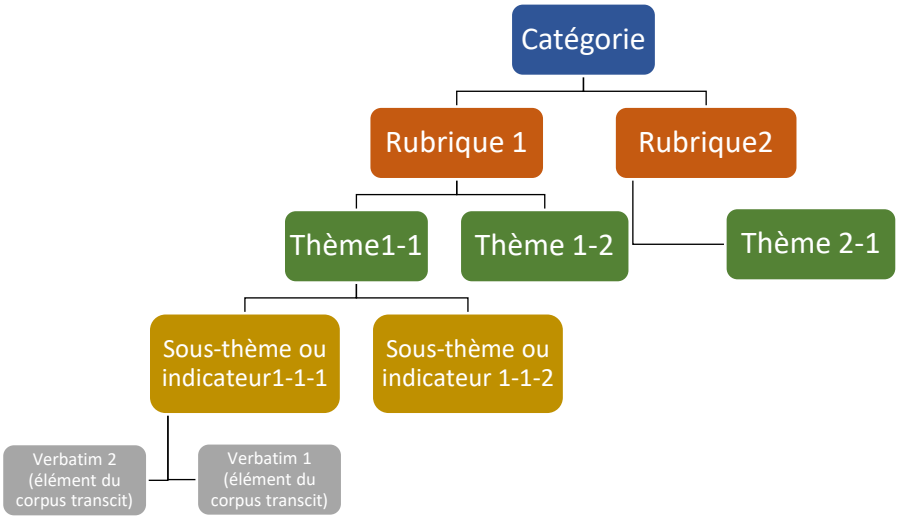


Figure 26. Modèle général de grille d'analyse en organigramme.

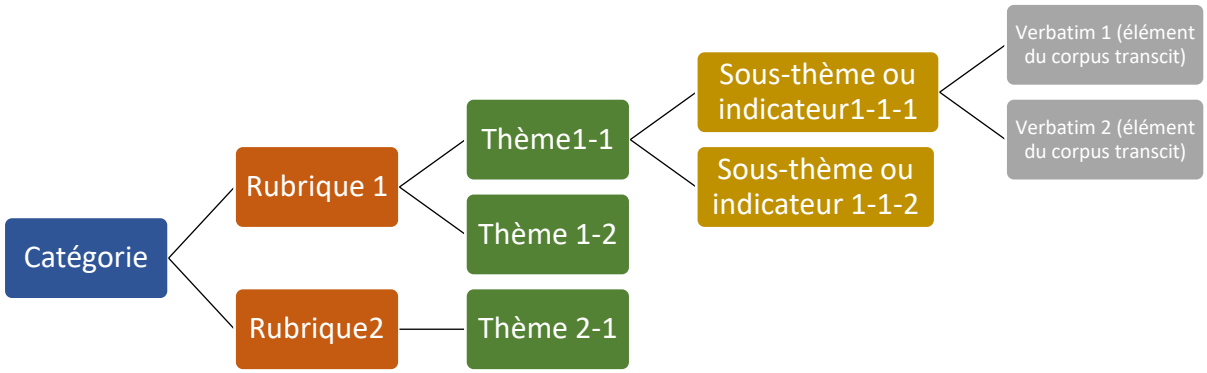


Figure 27. Modèle général de grille d'analyse en modèle hiérarchique horizontal.

Dans les analyses qui suivent, les verbatims ou extraits du corpus transcrit n'ont pas été placés dans l'organisation hiérarchique. Ils seront insérés dans le corps du texte afin d'exemplariser les propos tenus dans la description comme dans les interprétations pour la synthèse compréhensive de la manière suivante :

```
(Exemple X)

      SEB   d'accord (0.8) et alors euh dis-moi qui pourrait faire c`genre
d'erreur

      IN1   hm

      SEB   en écrivan:t ou en parlant ou qui pourrait faire c`genre d'erreur
(0.7) est-ce que t'as une idée

      IN1   les enfants bilingues
```

Figure 28. Présentation « exemple » de verbatim issu du corpus transcrit.

3.3.6 Présentation des grandes catégories et rubriques de l'analyse

Une catégorie principale a été définie et fait directement écho aux questions de recherche, je l'ai intitulée « Degré de conscientisation et (a)grammaticalité » (Figure 29). Elle a été déclinée en rubriques dont je vais motiver le choix.

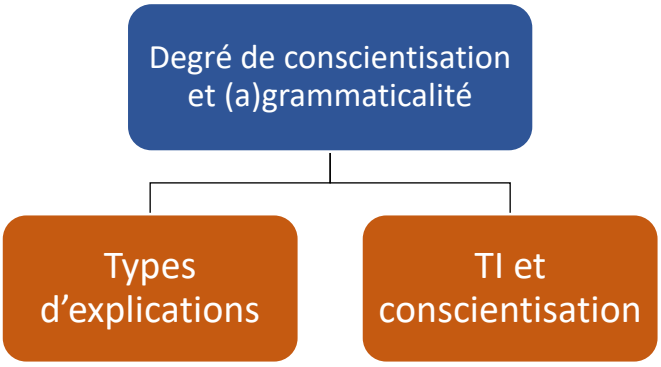


Figure 29. Rubriques associées à la catégorie « degré de conscientisation de l'agrammaticalité » (extrait de la grille de catégorisation thématique de contenu).

Le premier objectif de cette catégorie est d'analyser le contenu du corpus concernant les explications des réponses aux phrases figurant dans le test de jugement de grammaticalité (Annexe 3) en termes de repérage de l'erreur, des analyses qui en sont faites et de la correction proposée. Le but est de savoir si elles indiquent que les enfants utilisent des compétences métasyntaxiques en expliquant leurs réponses au test et dans quelles mesures ils utilisent un métalangage dont la nature reste à préciser. Le contenu est donc ici considéré comme constitué d'indicateurs renseignant possiblement sur la conscientisation de l'enfant sur la langue/les langues lorsque le code linguistique est l'objet de réflexion. J'ai inclus dans cette catégorie les erreurs commises par les enfants, c'est-à-dire lorsqu'ils ont jugé correctes ou incorrectes à tort les phrases du test, d'où le « a » mis entre parenthèses dans la dénomination de la rubrique. Cela m'a donné la possibilité d'étudier dans quelles mesures leurs commentaires pouvaient aussi indiquer la présence ou non d'une réflexion métasyntaxique et l'existence de TI syntaxiques influençant cette réflexion.

Dans un second temps, je me suis intéressé aux contacts de langues en cadrant l'analyse sur les parties de l'entretien abordant uniquement le test de jugement de grammaticalité. Dans cette perspective, j'ai continué à mettre en lumière des éléments permettant l'observation de TI syntaxiques dans les commentaires des enfants franco-norvégiens et leur influence sur leur conscientisation de la syntaxe. J'ai donc décliné cette

première catégorie principale en deux rubriques (Figure 29) : « Types d'explications » et « TI et conscientisation ».

Ayant souligné l'aspect complémentaire de l'AC et l'AD, les deux s'étayeront mutuellement pour détailler la description et l'interprétation des données.

3.4 Une articulation entre AC et AD

Contenu et discours contribuent ensemble à la description et à la compréhension des phénomènes étudiés. Comme je l'ai précisé, l'analyse thématique transversale de contenu s'appuiera sur la présence d'éléments signifiants. Dans ce chapitre, AD et AC sont régulièrement présentées conjointement puisque « tout "contenu de pensée" existe dans le langage sous la forme du discursif » (Pêcheux, 1975, cité par Mazière, 2018 : 48). En ce sens, les contours de l'AC et de l'AD ne sont pas étanches, ce qui permet de construire des passerelles entre elles étant donné que c'est le même matériau langagier qui est utilisé dans les descriptions ou les interprétations. Comme le précise Angermuller (2007), le champ de l'AC est un « espace où se déploie l'usage des signes, mots et textes dans un contexte » (2007 : 5) ce qui influence nécessairement l'analyse thématique du contenu puisque « le sens des signes change d'un contexte à l'autre » (*ibid.*, 2007 : 5). Ainsi les deux types d'analyses sont vus comme complémentaires et je les utilise conjointement tout au long de ce chapitre.

3.5 Analyse de discours

Même si les théories et méthodologies de l'AD sont au départ essentiellement centrées sur le discours politique écrit (Mazière, 2018), leur adaptation aux corpus oraux vient de l'intérêt accordé à l'interaction aux États-Unis (Barbéris, 1999) et plus particulièrement dans les travaux de la sociolinguistique interactionnelle issues de l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1989a, b) ainsi que ceux de la sociolinguistique interactionniste (Labov, 1972). Dans cette perspective, l'AD veut dépasser le cadre phrastique et remettre au cœur de l'analyse l'énonciation produite et déterminée selon des conditions multiples : sociales, politiques, institutionnelles, historiques et psychologiques (Salazar Orvig, 2003). En cohérence avec les éléments théoriques apportés pour développer ma problématique, la constitution de la grille tripartite de l'AD se fonde méthodologiquement sur l'association de trois sources d'indices qui concourent à répondre aux questions de recherche : les marqueurs

linguistiques et énonciatifs, les marqueurs dialogiques et les marqueurs issus de la praxématique.

L'AD, tout comme l'AC, a pour but de mettre en exergue les indices, les marqueurs permettant d'étudier le corpus selon les deux grandes catégories que j'ai créées (Figure 29). Dans une approche sociocognitive du langage et de la cognition, l'AD du corpus proposé dans cette recherche questionne la production du sens, ce que l'on fait en parlant, en dépassant l'idée du thème, de ce qui est dit, ce sur quoi se centre l'AC. En ce qui concerne la première catégorie, l'AD a pour but de mettre en exergue les marqueurs d'une réflexion métalinguistique, d'en décrire et détailler les différentes facettes. Pour la seconde catégorie, elle a pour but d'indiquer la présence de TI chez l'enfant, sa manifestation potentielle en discours et son influence sur la réflexion métasyntaxique. Ces éléments permettront de discuter la relation entre TI syntaxique, transferts métasyntaxique de savoirs entre les langues et conscience plurilingue (Jessner *et al.*, 2016).

Dans cette perspective, j'ai utilisé les outils issus des théories dialogique et praxématique qui donnent sa spécificité à l'AD que je propose. Alors que le discours est une notion polysémique qui conditionne l'élaboration et l'utilisation des outils d'analyses (Maingueneau, 1987), la grille que j'ai élaborée réunit les outils pertinents à l'AD en considérant une linguistique qui s'intéresse à la fois à l'énonciation et au processus de mise en discours à travers la parole lors d'une interaction. Ces cadres théoriques et les outils qui y ont été développés ont déjà été présentés en grande partie dans le chapitre 4. J'en rappelle plus loin l'essentiel et détaille les outils choisis. Avant cette étape, je donne un certain nombre de précisions quant à l'utilisation du terme *explication* dans l'analyse à venir.

L'analyse se focalise notamment sur la verbalisation des explications présentes dans le discours en termes de nature et de processus dynamique de mise en mots. Je définirais donc l'explication sur le plan cognitivo-discursif comme discours ou interaction qui « satisfont un besoin cognitif, apaisent un doute et produisent un sentiment de compréhension ou d'intercompréhension » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 252). En effet, sur le plan cognitif, l'explication « peut être considérée comme un discours adressé à quelqu'un ou à soi-même en vue de résoudre un conflit cognitif, en particulier de réorganiser l'état des connaissances des interlocuteurs » (Delamotte-Legrand, 2008a : 270). Mais ces explications constituent aussi une pratique langagière dont la mise en discours résulte de conduites

explicatives que je définis à la suite de Delamotte-Legrand (2008a) comme une famille de conduites discursives perméables adressées à un interlocuteur et réunissant non seulement l'explication mais aussi notamment la justification, l'explicitation et l'argumentation[202]. Ce ne sont pas les conduites explicatives en elles-mêmes qui sont au cœur de mon analyse mais plutôt le discours métalinguistique qui peut s'y exprimer ainsi que ses conditions de réalisation et les modalités de raisonnement des enfants. Dans le cadre de cette analyse, je nomme donc *explication* toute partie du corpus dont le propos a pour objet le langage ou la langue et qui explique, justifie ou explicite ce propos. Elles prennent par exemple la forme d'identification d'erreurs, de leur analyse, de proposition de correction, de commentaires sur la syntaxe des phrases. Ces explications en discours seront analysées dans des *séquences* ou des *segments*. Une *séquence (discursive) explicative* désigne donc une explication étudiée dans au moins deux tours de parole alors qu'*un segment (discursif) explicatif* désigne une partie d'une explication dans un tour de parole.

3.5.1 Marqueurs linguistiques et énonciatifs

Selon les objectifs de l'analyse présentés ci-dessus, les marqueurs sélectionnés sont les suivants :

- Les marqueurs du lien causal dans les conduites explicatives (Delamotte-Legrand, 2008a).
- Les déictiques, et plus particulièrement le pronom personnel « je » ou pronom tonique « moi » à travers lesquels l'enfant prend en charge son énoncé, « tu » ou encore l'utilisation des déterminants indéfinis « ça » et « on ».
- La nature du métalangage : autonyme, mot métalinguistique et métalangue.
- Les verbes qui, en tant qu'introducteurs, renseignent sur l'utilisation du métalangage (les verbes de parole, par exemple) ou la manipulation de la langue mais qui, en tant que modalisateurs, renseignent aussi sur la position de l'enfant énonciateur par rapport à ce qu'il dit.
- Les mots outils du type préposition et adverbe spatio-temporel pour étudier la manipulation des constituants d'une phrase.

[202] L'objectif principal étant ici d'analyser les commentaires épi/métalinguistiques, je n'expose pas en détail les définitions de chacune des conduites. À ce sujet, pour appréhender les conduites explicatives dans toute leur complexité, voir Hudelot *et al.* (2008) et Grize (1990) entre autres.

3.5.2 Marqueurs dialogiques

La théorie dialogique a permis de développer des outils pour l'AD (François, 1989 ; Bres *et al.*, 2005 ; Delamotte-Legrand *et al.*, 2008 ; Nowakowska & Sarale, 2011 ; Bres, 2017 ; Bres *et al.*, 2019) qui mettent en lumière des marqueurs cognitivo-langagiers dans les conduites explicatives (Moirand, 2008), mais aussi des marqueurs d'une réflexion *méta* dans le dialogue interne (Bres, 2005) dans énoncés enfantins et sur lesquels j'ai porté une attention particulière.

Alors que sur le plan dialogal, ou du dialogue externe (Bres, 2005), l'AD étudie, entre autres, l'échange verbal entre interlocuteurs à travers l'alternance des tours de parole et la dynamique de la mise en relation des énoncés entre eux ; sur le plan dialogique, ce sont les marques de dialogue interne qui sont mis en lumière. En effet, on peut, dans tout discours, observer la rencontre entre son propre discours et le discours d'autrui. Ce dernier peut être plus ou moins distant. Le discours d'une personne peut être orienté vers un énoncé réalisé ou un savoir énoncé antérieurement et ailleurs (dialogisme interdiscursif) ou bien vers l'énoncé qui vient d'être prononcé par l'interlocuteur (dialogisme interlocutif) tout en sachant que le locuteur considéré ne cesse d'anticiper les réactions, la compréhension et la réponse future du co-énonciateur à l'énoncé qu'il va dire (dialogisme interlocutif anticipatif). Le troisième cas qui sera le plus étudié dans l'analyse concerne le dialogisme intradiscursif, ou autodialogisme (Authier-Revuz, 1995a, b), qui renvoie à une orientation du discours sur lui-même. Il est à la fois le moyen avec lequel on parle et ce dont on parle. Lors de la mise en mots de son discours, le locuteur interagit donc avec ce qu'il a dit ou ce qui a été dit antérieurement sur l'objet de l'interaction, ce qu'il est en train de dire et ce qu'il va dire.

Dans cette recherche, l'analyse dialogique du corpus a donc plusieurs buts. Tout d'abord, celui de mettre en exergue et de comprendre en quoi l'activité dialogique intralocutive façonne le discours explicatif métasyntaxique de l'enfant. Ensuite, il en est de même pour étudier comment ce discours est coconstruit de manière intersubjective dans les échanges explicatifs avec le discours de l'interlocuteur et/ou selon d'autres discours.

Les marqueurs sélectionnés sont les suivants :

- Les marqueurs du dialogisme intralocutif ont servi à analyser la mise en mots d'un retour réflexif sur ce que les enfants ont dit à propos de la langue ou la syntaxe prise en tant qu'objet de réflexion.
- Les marqueurs du dialogisme interlocutif ont servi à analyser deux choses. En premier, le processus de modulation et d'adaptation de son discours épi/métalinguistique selon le co-énonciateur, c'est-à-dire l'image qu'il se fait de lui mais aussi du discours qu'il lui prête ou qu'il pense attendu de lui, sachant qu'ici, l'enfant interviewé sait que le co-énonciateur/interviewer est enseignant. En second, l'analyse se concentrera encore plus sur le paradoxe de l'observateur afin de comprendre dans quelle mesure il influence le discours de l'enfant. Cela m'a permis d'identifier des biais possibles dans la compréhension et l'interprétation des données.
- Les marqueurs du dialogisme interdiscursif ont servi à analyser la présence de discours en interaction avec son propre discours épi/métalinguistique, ce qui forme l'interdiscours. Je vise ici plus particulièrement le discours scolaire ou le discours familial à propos de la langue ou du langage.

Les marqueurs se référant aux différents types de dialogismes sont très divers (Bres, 2017 ; Bres *et al.*, 2019) mais, selon mes questions de recherche, mon attention s'est portée sur :

- Les marqueurs de glose, i.e. expliciter dans son discours le sens ou la référence d'un élément déjà énoncé dans le discours. Ils peuvent notamment relever du verbal (c'est-à-dire, je veux dire), mais aussi de la comparaison.
- Les marqueurs de reformulation, i.e. reformuler un énoncé antérieur, du type hétéro-reformulation : « tu veux dire » (interlocutif), ou du type auto-reformulation/autocorrection avec des connecteurs réévaluatifs comme « plutôt », « enfin », « mais » (intralocutif). Dans cette perspective, la répétition du discours ou l'écho, une reprise moins fidèle du discours, sont aussi des éléments d'analyse.
- Les marqueurs de l'explication ou de la reprise explicative : l'utilisation du « parce que », « car », « puisque » ainsi que l'existence de mouvements discursifs qui

peuvent s'opérer d'un locuteur à l'autre mais aussi du locuteur pour/vers lui-même ce qui fait écho au dialogisme intralocutif.

3.5.3 Marqueurs praxématiques

La praxématique considère l'analyse de la langue et l'AD comme indispensables l'une à l'autre étant donné que « les unités de la langue sont appelées à produire du sens en discours » (Détrie *et al.*, 2017 : 25). Elle défend donc une AD qui met en relation les unités textuelles avec leurs conditions de production pour décrire et comprendre comment est dit ce qui est dit. En ce sens, elle est complémentaire de la théorie dialogique. Par ailleurs, la praxématique envisage les pratiques langagières, définies à la fois comme un processus dynamique de production et comme un processus social selon des praxis, considérées comme l'aboutissement d'un processus cognitif (Détrie *et al.*, 2017). Ce processus a lieu selon des instances sans succession linéaire, l'à-dire, le dire et le dit (Lafont, 1990 ; Détrie *et al.*, 2017), qui temporalisent l'activité métalangagière de l'enfant (Delamotte-Legrand, 2004). En ce qui concerne l'AD, la praxématique s'intéresse plus particulièrement à la fois aux conditions sociale, psychologique et intersubjective de l'émergence des pratiques langagières et à la dynamique d'actualisation dans le déroulement même de la parole. Pour recentrer l'analyse sur la réflexion métasyntaxique, la présence de TI syntaxiques et l'existence d'une conscience interlinguistique chez les enfants, l'objectif sera de mettre en lumière la présence de marqueurs à ce propos dans le temps linguistique formé par les instances de l'à-dire, le dire et le dit. Partant du principe que l'on peut « retrouver les failles des sujets dans les failles du discours, en tant que lieu où le sens s'actualise » (Barbéris, 1999 : 146), les marqueurs seront donc recherchés dans le processus d'actualisation des énoncés explicatifs. Les marqueurs sélectionnés, indices de chevauchement des temps linguistiques et entretenant des liens étroits avec la théorie dialogique (Détrie *et al.*, 2017), sont les suivants :

- Les arrêts de programme de phrase, une auto-interruption qui est « une trace dans le dire* d'une conflictualité travaillant la programmation en inconscience des énoncés oraux » (Détrie *et al.*, 2017 : 327).
- Les changements de programme de phrase, une auto-interruption suivie d'un inachèvement.
- Les pauses en tant qu'interruption du flux de la parole et correspondant « au temps marqué pour la structuration de l'énoncé, pour l'hésitation et l'accès à

l'information lexicale, ainsi que pour **la mise en évidence des idées** » (Détrie *et al.*, 2017 : 274, mis en caractères gras par moi-même).

- Les hésitations (allongement de syllabe…).

Les unités de sens ne sont volontairement pas cantonnées au degré de mot ou de la phrase. Afin de pouvoir répondre aux hypothèses de recherche, elles peuvent être de nature et de longueur très différentes : de l'existence de silences, en passant par le mot, jusqu'à même aller à une portion de l'énoncé, du dialogue.

3.5.4 Prise en compte de la dynamique langagière dans la cocréation de signification

L'ensemble des outils et marqueurs présentés ci-dessus permettent une analyse qui s'organise selon deux perspectives complémentaires. La première qui conçoit l'AC à travers une linguistique de la structure et qui a souvent été utilisée, par exemple, pour décrire le métalangage en discours (Rey-Debove, 1983, 1997) ou son acquisition et son utilisation par l'enfant (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984 ; Cicurel, 1985 ; Gourdet & Cogis, 2014). La seconde, quant à elle, insiste sur la relation des énoncés entre eux dans une approche interactionnelle et discursive de co-construction de sens à saisir dans sa dynamique. C'est dans le développement de l'échange verbal que des tensions apparaissent pour reprendre des éléments du discours de l'autre, apporter des éléments d'autres discours par un ensemble de mouvements. En ce sens, « la signification s'élabore dans la mise en relation des énoncés entre eux » (Delamotte-Legrand *et al.*, 2008 : 5) et s'observe à travers l'existence de ces mouvements discursifs :

> « Un point de vue s'oppose à d'autres points de vue, il reprend-modifie le discours d'autrui et, en cela, sa façon de se manifester n'est pas indifférente, puisque justement ce qui va faire sens, ce n 'est pas l'énoncé en tant que tel, mais son **mouvement** par rapport à ce qui précède, dans le cas d'un enchaînement *in situ* à un interlocuteur réel comme dans le cas du rapport à une tradition culturelle et à des lecteurs absents. » (François, 2005 : 65)

L'AD peut alors aller au-delà du tour de parole puisque les mouvements discursifs montrent « ce qui se passe quand on parle, plus spécifiquement, ce qui se passe en position seconde par rapport à quelque chose qui vient d'être dit » (François, 1990 : 93). De cette manière, François (1996) envisage le métalangage comme « un commentaire intégré » (1996 : 154) dans la dynamique du discours.

En position de réplique, le discours peut alors être repris, déplacé :

> « Tout enchainement énoncé - énoncé suppose un déplacement, un “trou”, si l’on veut, entre les messages, dont le sens est quelque chose comme je reprends ton discours/je le déplace. […]. Alors que le dialogue comporte nécessairement un rapport entre ce qui a déjà été dit dans le discours de l’autre et le mouvement que je lui fais subir. » (*ibid.*, 1996 : 161)

Cette conception dynamique du sens en discours fait à la fois écho au dialogisme (Salazar Orvig, 2008 ; Carcassonne, 2010 ; Delamotte, 2021) et à la praxématique (Barbéris *et al.*, 1984 ; Barbéris, 1991 ; Détrie *et al.*, 2017) . Pour Salazar Orvig (2008), les déplacements représentant ces mouvements par rapport à des discours extérieurs, au discours de l’autre et à son propre discours sont le cœur de l’approche dialogique d’un dialogue, ce qui rend nécessairement compte de ce qu’Authier-Revuz (1995a, b) définit comme l’hétérogénéité discursive de l’énoncé. Quant à la praxématique, elle envisage les pratiques langagières définies à la fois comme un processus dynamique de production de sens et un processus social et interactionniste selon des praxis considérées, on l’a vu, comme l’aboutissement de processus cognitifs (Détrie *et al.*, 2017), ce qui rejoint la notion de mouvement discursif tout en l’inscrivant dans une dimension sociocognitive de la construction de sens. Cet aspect avait déjà été suggéré par François (1989, 1990) dans ses travaux sur les liens qui se tissent entre le langage et la pensée dans le dialogue en analysant plus particulièrement les travaux de Bakhtine et de Vygotski.

3.5.5 Présentation des grilles d’analyse pour l’AC

L’ensemble des modélisations proposées pour l’AC (Figure 26, Figure 27 et Figure 28) ont aussi été utilisées pour l’AD. Les grilles ne comportent pas nécessairement un niveau thématique comme l’AC. Elles ont donc été principalement organisées autour de la hiérarchie catégories – rubriques – marqueurs utilisés. Les grilles sont des cadres interprétatifs arbitraires et de ce fait, le découpage qu’elles proposent sont des construits opérationnels visant à l’interprétation des données dans un cadre théorique spécifique et une problématique unique. Voici la grille d’analyse non exhaustive indiquant les marqueurs qui ont été utilisés dans l’analyse du discours explicatif :

Marqueurs linguistiques et énonciatifs
Organisation des conduites explicatives (Relation explanandum/explanans).
Déictiques.
Nature du métalangage utilisé.
Mots outils (préposition, adverbes).
Operateurs et modélisateur verbaux.
Marqueurs dialogiques
Orientation interdiscursive du discours *épi/méta.*
Orientation interlocutive (anticipative) du discours *épi/méta.*
Orientation Intralocutive du discours *épi/méta* :
Marqueurs de glose.
Marqueurs de reformulation.
Marqueurs d'explication ou de reprise explicative.
Marqueurs praxématiques sur le ratage de la parole
Hésitations supérieures à 2ms.
Arrêt de programme de phrase.
Changement de programme de phrase.
Présence de mouvements inter et intradiscursifs
Mouvement de retour, de déplacement, d'explication, de reformulation, d'hésitation, de correction…

Tableau 39. Ensemble des marqueurs constituant la grille d'analyse du discours *épi/méta*.

Je garde aussi bien à l'esprit que, pour l'analyse des contraintes et biais méthodologiques liés spécifiquement à l'interaction, un entretien de recherche est le

> « […] résultat d'une situation contraignante dans laquelle l'observateur est partie prenante. C'est pourquoi on doit considérer qu'elles [les déclarations des interviewés] ne sont pas toujours déjà là "dans la tête" des personnes, mais qu'elles se forment dans les interactions particulières […] ce que les gens disent dans les enquêtes ne sont pas forcément ce qu'ils pensent ou ce qu'ils font. » (Delamotte-Legrand, 1997 : 78)

4 Présenter les résultats d'une recherche avec une méthode mixte

Comme le recommandent Creswell & Plano Clark (2017) pour la rédaction des thèses suivant une méthode mixte, je vais dans un premier temps conduire les analyses séparément. Je procéderai d'abord à l'analyse quantitative des données du test de jugement de grammaticalité ainsi que du questionnaire sociolinguistique des parents et, ensuite, à l'analyse qualitative du corpus des entretiens semi-directifs. Des synthèses descriptives permettront la mise en place des interprétations et discussions finales qui figureront dans la conclusion. Son objectif sera de répondre aux questions et hypothèses de recherche dans un processus d'intégration des deux types d'analyses à différents degrés selon la nature et la formulation

même de la question ou de l'hypothèse considérée (Creswell, 2014 ; Creswell & Plano Clark, 2017).

Je vais maintenant présenter dans la troisième partie mes analyses et les résultats de cette recherche.

Troisième partie : analyses

Chapitre 9. Analyses et résultats du test de jugement de grammaticalité

1 Conception des scores obtenus et codage

L'enfant reçoit 1 point par bonne réponse dans les deux cas de figure suivants :

- Une phrase grammaticalement correcte, i.e. grammaticale, a été jugée correcte.
- Une phrase agrammaticale a été jugée incorrecte.

Les scores sont présentés à l'aide de deux types de variables (Tableau 40). Celles nommées **p1** à **p14** sont qualitatives binaires et codent les scores de réussite obtenus par phrase. Les valeurs des séries ont été sommées pour exprimer des pourcentages. Dans un second temps, la variable quantitative discrète « score de chaque élève » a aidé à exprimer les scores moyens de réussite selon divers ensembles de phrases : le score moyen à l'intégralité du test (**score**), à l'ensemble des phrases grammaticales[203] (**scorgra**), à l'ensemble des phrases agrammaticales[204] (**scoragra**), au sous-ensemble des phrases agrammaticales dues au placement du verbe[205] (**rverb**) et enfin au sous-ensemble des phrases agrammaticales

[203] L'ensemble est constitué des phrases 1, 4, 6, 7, 9, 10 et 12.
[204] L'ensemble est constitué des phrases 2, 3, 5, 8, 11, 13 et 14.
[205] Le sous-ensemble est constitué des phrases 3, 5 et 14.

dues aux prépositions[206] (**rprep**). Je me réfère à ces variables en utilisant les appellations ensemble « grammatical », ensemble « agrammatical », sous-ensemble « verbe » et sous-ensemble « préposition ». Elles sont utilisées ultérieurement dans les descriptions et tests statistiques inférentiels proposés.

2 Statistiques sur les moyennes des scores

2.1 Analyses descriptives des résultats

2.1.1 Résultats des enfants franco-norvégiens

Le Tableau 40 indique que les élèves franco-norvégiens obtiennent en moyenne 80% de réussite au test mais on remarque un écart entre les résultats obtenus aux phrases grammaticalement correctes (96 %) et celles agrammaticales (65 %) avec un delta de 31 % entre les deux. On observe un écart encore plus important de 56 % entre le score obtenu en moyenne aux phrases agrammaticales dues au placement du verbe (97 %) et celui obtenu en moyenne aux phrases agrammaticales dues aux prépositions (41 %).

Après avoir calculé les IC à 95 % (Tableau 41), ces derniers apparaissent sous forme de barres d'incertitude dans la Figure 30. Les résultats montrent que les IC des scores moyens de réussite ne se superposent pas. Il existe donc, pour le groupe fn, une différence statistiquement significative entre les scores moyens de réussite pour les sous-ensembles « préposition » et « verbe ».

[206] Le sous-ensemble est constitué des phrases 2, 8, 11 et 13.

Score indicateur	Paramètres	Franco-Norvégien (n = 33)	Français (n = 30)
Intégralité du test (score)	Moyenne (m)	11,27/14 (80%)	12,3/14 (87,86%)
	Médiane (Me)	11	2,5
	Variance (var)	1,39	0,98
	Ecart-Type (EC)	1,18	0,99
Phrases grammaticales (scorgra)	Moyenne (m)	6,72/7 (96%)	6,83/7 (97,57%)
	Médiane (Me)	7	7
	Variance (var)	0,27	0,21
	Ecart-Type (EC)	0,52	0,46
Phrases agrammaticales (scoragra)	Moyenne (m)	4,55/7 (65%)	5,47/7 (74,18%)
	Médiane (Me)	5	5,5
	Variance (var)	0,88	0,74
	Ecart-Type (EC)	0,94	0,86
Phrases agrammaticales « verbe » (rverb)	Moyenne (m)	2,91/3 (97%)	2,6/3 (86,67%)
	Médiane (Me)	3	3
	Variance (var)	0,09	0,46
	Ecart-Type (EC)	0,29	0,67
Phrases agrammaticales « préposition » (rprep)	Moyenne (m)	1,64/4 (41%)	2,87/4 (71,75%)
	Médiane (Me)	2	3
	Variance (var)	0,61	0,60
	Ecart-Type (EC)	0,78	0,78

Tableau 40. Ensemble des scores moyens au test de jugement de grammaticalité pour les deux groupes.

Item mesuré	Intervalle de confiance à 95% [min, max]	
	Moyenne	[min, max]
	Ensemble des phrases grammaticales	
rprep	1,64	[1,37, 1,90]
rverb	2,91	[2,87, 2,94]

Tableau 41. Intervalles de confiance des moyennes des scores de réussite aux sous-ensemble agrammaticaux « préposition » et « verbe » pour le groupe fn.

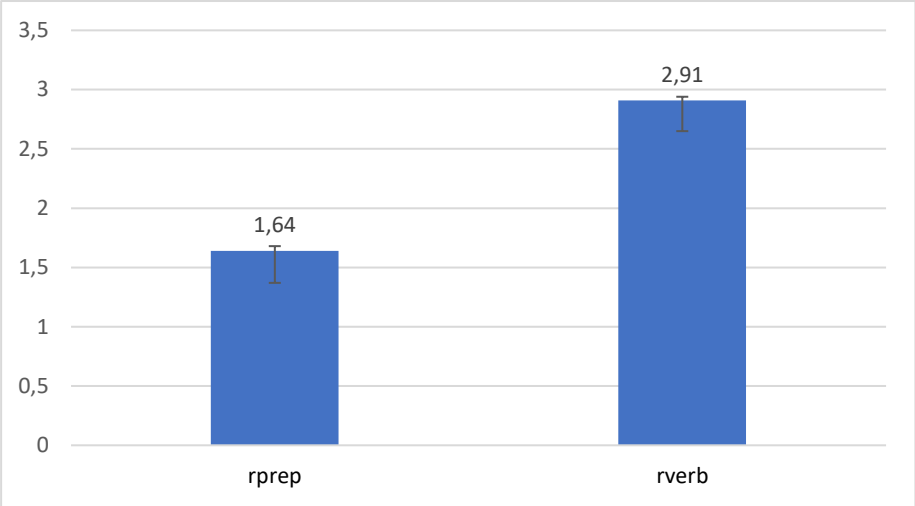


Figure 30. Moyennes des scores de réussite pour le groupe fn aux sous-ensembles agrammaticaux « préposition » et « verbe ».

2.1.2 Résultats pour les enfants français

Le Tableau 40 indique que les élèves français obtiennent en moyenne 88 % de réussite au test mais on remarque, là encore un écart entre les résultats obtenus aux phrases grammaticalement correctes (98 %) et celles agrammaticales (74 %) avec un delta de 24 % entre les deux. Au sujet des phrases agrammaticales, le score moyen obtenu à celles dues au placement du verbe (87%) est supérieur à celui obtenu à celles dues aux prépositions (72 %) avec un delta de 15 % entre les deux.

De la même manière, après avoir calculé les IC à 95 % (Tableau 42), les résultats montrent que les IC des scores moyens de réussite se superposent (Figure 31). Il n'existe donc pas de différence statistiquement significative, pour le groupe f, entre les scores moyens de réussite pour sous-ensembles « préposition » et « verbe ».

Item mesuré	**Intervalle de confiance à 95 % [min, max]**	
	Moyenne	**[min, max]**
	Ensemble des phrases grammaticales	
rprep	2,87	[2,59, 3,14]
rverb	2,6	[2,36, 2,83]

Tableau 42. Intervalles de confiance des moyennes des scores de réussite aux sous-ensembles agrammaticaux « préposition » et « verbe » pour le groupe f.

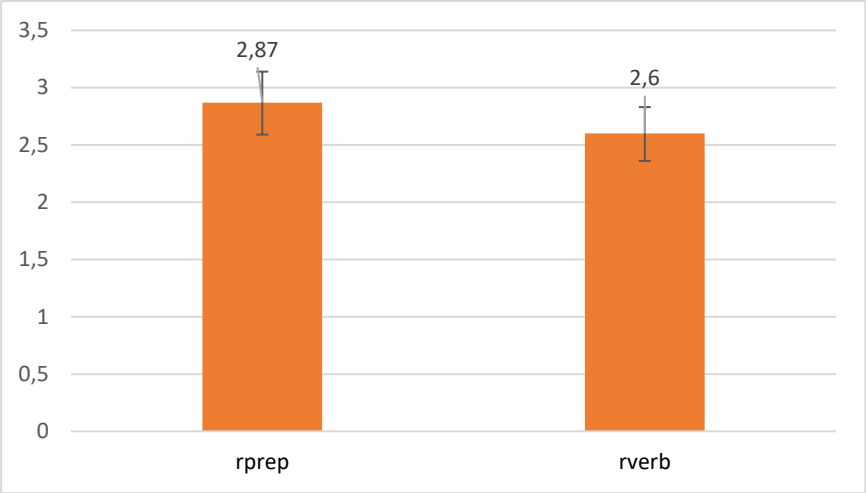


Figure 31. Moyennes des scores de réussite par le groupe f aux sous-ensembles agrammaticaux « préposition » et « verbe ».

2.1.3 Comparaison des résultats (intra/intergroupes)

2.1.3.1 Boite à moustaches

Les boites à moustaches (Figure 32) réalisées à partir du Tableau 40 permettent de comparer la distribution des séries de résultats pour chaque groupe et sous-groupe de phrases présenté.

Pour le score total (**tot**), on remarque des indicateurs de dispersion identiques dans les deux groupes (e = 3 et l'écart interquartile est de 1 point). Alors que la distribution est symétrique pour le groupe français (Me = 12,5), elle ne l'est pas pour le groupe franco-norvégien dans la boite (Me = 11) même si la taille des moustaches sont identiques de chaque côté. On observe une valeur aberrante pour le groupe f et deux pour le groupe fn.

Concernant le score pour les phrases grammaticales (**gra)**, on remarque que les boîtes à moustaches sont impossibles à dessiner, ce qui montre une distribution très asymétrique. On observe donc en moyenne une forte réussite dans les deux groupes (Me = 7) et deux valeurs aberrantes identiques dans chaque groupe d'enfants.

Pour l'ensemble des phrases agrammaticales (**agra**), on remarque encore des indicateurs de dispersion identiques dans les deux groupes (e = 3 points et l'écart interquartile est de 1 point). Alors que la distribution est symétrique pour le groupe français (Me = 5,5), elle l'est moins pour le groupe franco-norvégien vu la position extrême de la médiane dans la boîte (Me = 5). En effet, 75 % des enfants franco-norvégiens ont un score moyen inférieur à 5/7

alors que 75 % pour des enfants français ont un score supérieur à 5/7. Les dimensions des moustaches restent, quant à elle, de même longueur

Pour le sous-ensemble phrases agrammaticales « verbe » (**verb**), on observe une médiane identique (Me = 3) pour les deux groupes d'enfants. Les résultats sont très homogènes, mais plus particulièrement dans celui des franco-norvégiens où le tracé de la boite à moustaches est impossible (e = 0) puisque la totalité des enfants du groupe fn obtiennent le score maximum à une valeur aberrante près. Les scores des français sont plus dispersés puisqu'il est possible de tracer une boite à moustache partielle (e = 2) et ce qui s'explique par la Moyenne de réussite du groupe f inférieure à celle du groupe fn (2,6 < 2,91). Les deux distributions sont donc fortement asymétriques.

Pour l'ensemble phrases agrammaticales « préposition » (**prep**), dans les deux groupes d'enfants, les résultats montrent une symétrie des moustaches et des boites (e = 1) mais une asymétrie de la position de la médiane à l'extrême droite de la boîte (Me = 2 pour les Français et Me = 3 pour les franco-norvégiens). La nature de l'étalement des résultats est donc le même dans les deux groupes mais décalé en faveur d'1 point pour le groupe f.

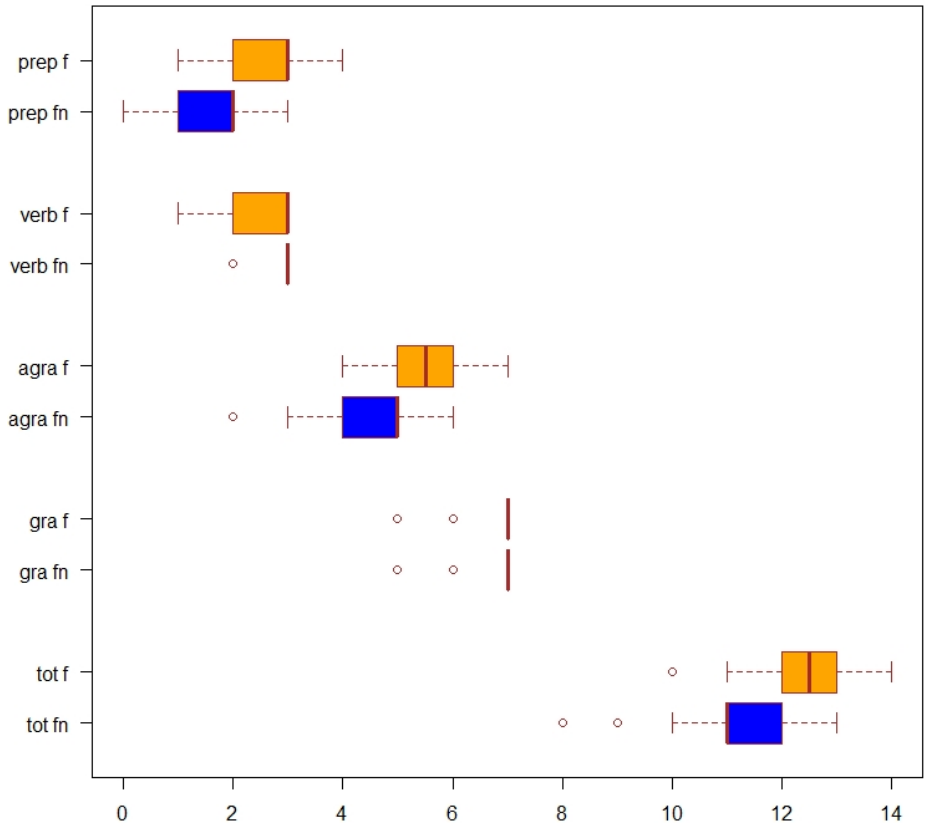


Figure 32. Boites à moustaches comparant les moyennes des résultats obtenus par les deux groupes.

2.1.3.2 Score z

L'ensemble des scores z présentés sous forme d'intervalles selon les variables (Tableau **43**) peut se résumer avec tous les intervalles confondus sous la forme : 3,34 < z < +1,78. Les données montrent qu'il n'existe pas de différence au moins égale à 4 ET quelle que soit la variable indiquée et seulement quatre d'entre elles dépassent 3 ET. Ainsi, les valeurs extrêmes repérées sur les boites à moustaches ne sont pas considérées comme aberrantes (Shiffler, 1988) et ont été conservées dans les jeux de données.

Score indicateur	**Groupe (n)**	**m**	**ET**	***Intervalle du score z***
Intégralité du test (score)	f (30)	12,3	0,99	-2,33 < z < +1,72
	fn (33)	11,27	1,18	-2,78 < z < +1,46
Grammatical (scorgra)	f (30)	6,83	0,46	-1,80 < z < +0,36
	fn (33)	6,72	0,52	-3,34 < z < +0,53
Agrammatical « verbe » (rverb)	f (30)	2,6	0,67	-2,37 < z < +0,59
	fn (33)	2,91	0,29	-3,12 < z < +0,31
Agrammatical « préposition » (rprep)	f (30)	2,87	0,78	-2, 41 < z < +1,46
	fn (33)	1,64	0,60	-2,09 < z <+ 1,74
Agrammatical (scoragra)	f (30)	5,47	0,86	-1,70 < z < +1,78
	fn (33)	4,55	0,94	-2,71 < z < +1,55

Tableau 43. Scores z obtenus pour chaque ensemble de phrases par les deux groupes.

L'ensemble de ces résultats illustrés sous forme de graphiques ci-dessous permettent d'observer néanmoins des éléments similaires aux boites à moustaches.

Concernant les scores z sur l'ensemble des phrases grammaticales, on observe pour le groupe fn, 25 écarts de + 0,5 ET, sept écarts de - 1,40 ET et un seul à – 3,34 ET. De même pour le groupe f, on observe et 26 écarts de + 0,36 ET et quatre écarts de - 1,80 ET. Il vient que ces deux distributions sont très asymétriques, ce qui confirme les observations à partir de boîtes de moustaches, tout en précisant que cette asymétrie est plus accentuée pour les scores des Français.

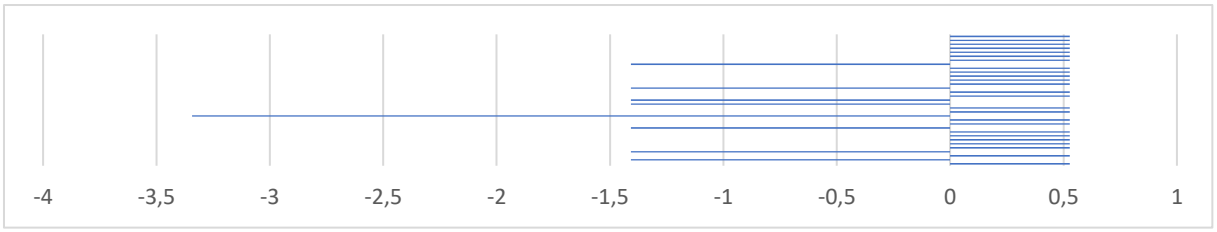


Figure 33. Scores z du groupe fn à l'ensemble des phrases grammaticales.

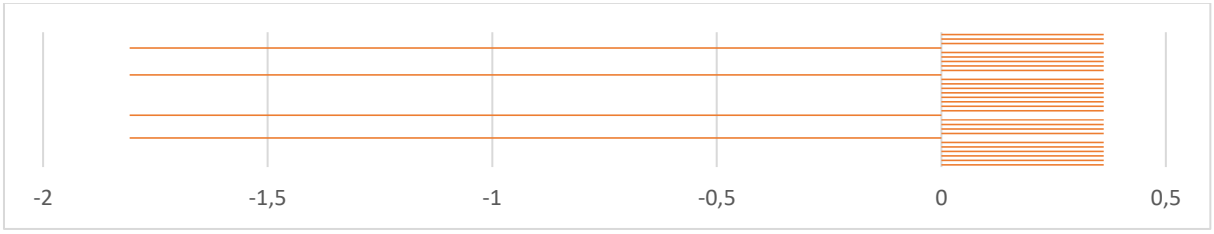


Figure 34. Scores z du groupe f à l'ensemble des phrases grammaticales.

Quant aux scores z pour le sous-ensemble des phrases agrammaticales « verbes » (Figure 35 et Figure 36), on observe pour le groupe fn 30 écarts de + 0,31 ET et 3 écarts de - 3,11 ET. De même pour le groupe f, on observe 21 écarts de + 0,6 ET, 6 écarts de - 0,89 ET et 3 écarts de -2,4 ET. Il vient donc encore une fois que les deux distributions sont très asymétriques, ce qu'il avait déjà été observé à partir de boîtes de moustaches, tout en pouvant préciser que cette asymétrie est cette fois-ci plus accentuée pour les scores des franco-norvégiens.

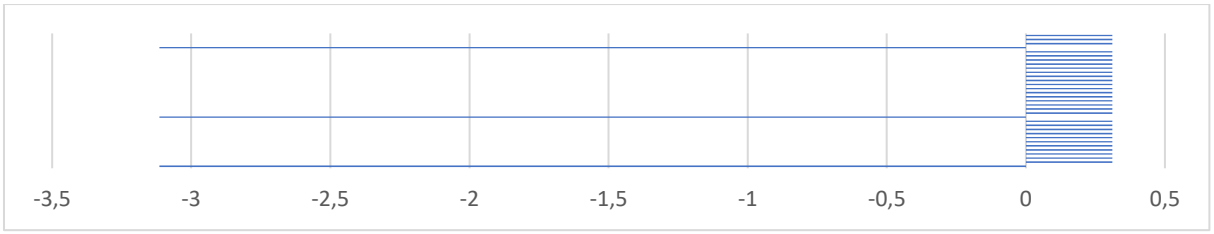


Figure 35. Scores z du groupe fn au sous-ensemble agrammatical « verbe ».

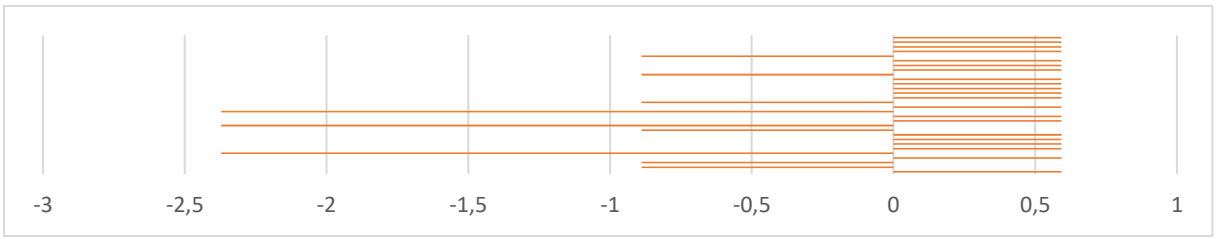


Figure 36. Scores z du groupe f au sous-ensemble agrammatical « verbe ».

Pour le reste des ensembles (test général, Figure 37 et Figure 38 ; phrases agrammaticales, Figure 39 et Figure 40 ; sous-ensemble agrammaticale « préposition », Figure 41 et Figure 42),

on observe des distributions des scores z pour lesquelles de telles asymétries décrites ci-dessus ne sont pas constatées. Les valeurs observées se resserrent autour du 0.

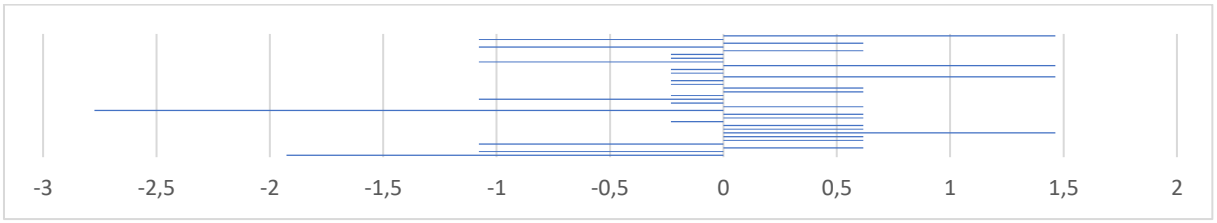


Figure 37. Scores z du groupe fn au test général.

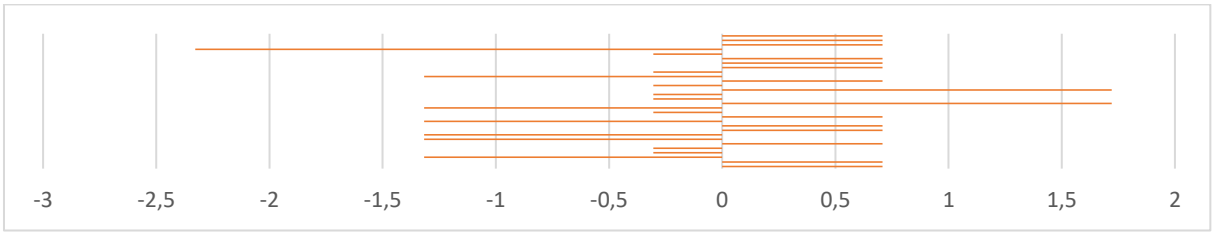


Figure 38. Scores z du groupe f au test général.

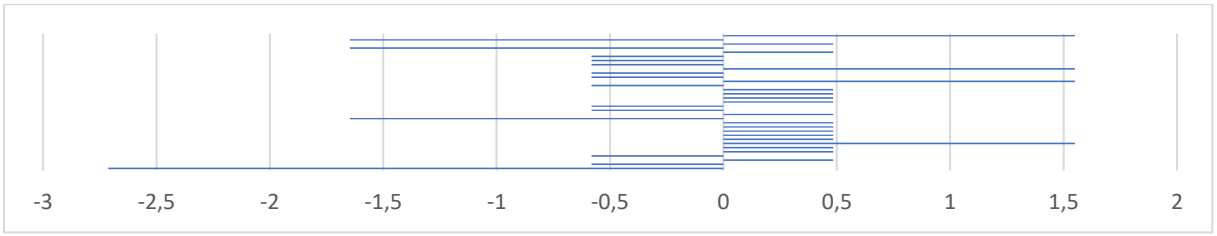


Figure 39. Scores z du groupe fn à l'ensemble des phrases agrammaticales.

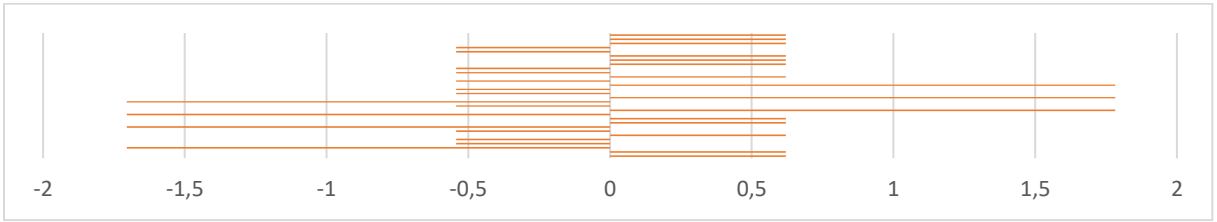


Figure 40. Scores z du groupe f à l'ensemble des phrases agrammaticales.

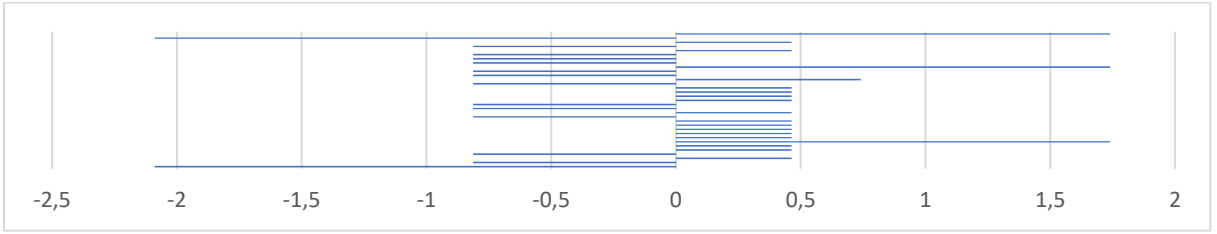


Figure 41. Scores z du groupe fn au sous-ensemble agrammatical « préposition ».

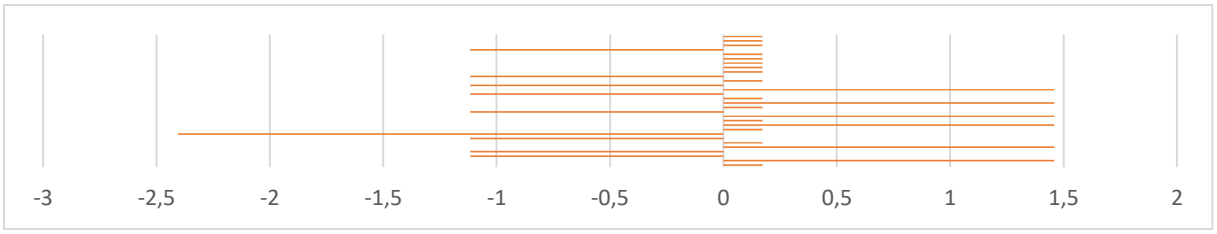


Figure 42. Scores z du groupe f au sous-ensemble agrammatical « préposition ».

2.1.4 Résultats provisoires

L'ensemble de ces observations montrent qu'il semble ne pas y avoir de différence intragroupe forte en termes de valeur aberrante. En revanche on remarque des distributions asymétriques pour les scores du sous-ensemble agrammatical « verbe » et de l'ensemble des phrases grammaticales. Mais ces différences sont identiques dans les deux groupes étudiés. Ces derniers se comportent de manière identique mais décalée dans les scores obtenus. Il existe cependant **une différence intragroupe importante en termes de résultats**. En effet, chez les Franco-Norvégiens, le score moyen de réussite au sous-ensemble « préposition » est significativement plus bas que pour les autres ensembles de phrases. En revanche, cette différence intragroupe existe chez les Français mais ne concerne que la phrase 13 puisque son score de réussite est le seul significativement plus bas que les autres.

On remarque donc **plutôt des différences intergroupes**. Elles concernent les scores au total, à l'ensemble phrases agrammaticales et plus particulièrement le sous-ensemble phrases agrammaticales « préposition ». Ces premiers éléments me permettent de guider les statistiques inférentielles de comparaison de moyennes des résultats. À ce sujet, les résultats sur l'asymétrie des ensembles phrases grammaticales et phrases agrammaticales « verbe » ainsi que les vérifications supplémentaires faites sur la normalité des distributions indiquent qu'il est préférable d'utiliser des tests non paramétriques les concernant.

2.2 Analyse des scores intergroupes

Pour ces analyses, les test F de Fisher de comparaison de variance (test F), le test de Student (test t) ont été utilisés ainsi que le test non paramétrique de Wilcoxon (Tableau 44) pour l'ensemble phrases agrammaticales « verbe », au vu de la distribution non normale des données et l'égalité des variances n'étant pas statistiquement significative ($F = 0,18$, $p = 0,00001$***).

Tout d'abord, les résultats montrant que le groupe f, en moyenne, obtient de manière statistiquement significative de meilleurs scores à l'ensemble du test avec une association forte entre les variables (t (61) = -3,72, p = 0,0004***, d = 0,94). Ce n'est pas le cas pour l'ensemble des phrases grammaticalement correctes pour lequel il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes des groupes (t (61) = -0,86, p = 0,285 NS, r = 0,13).

Si l'on s'intéresse maintenant à l'ensemble des phrase agrammaticales, le groupe f obtient en moyenne des scores supérieurs de manière statistiquement significative avec une association forte entre les variables (t (61) = -4,05, p = 0,0001***, d = 1,02). Or, si l'on continue l'analyse dans les sous-ensembles agrammaticaux, l'écart ne semble pas se creuser avec les scores du sous-ensembles agrammatical « verbes » car, dans ce cas précis, le groupe fn obtient de manière statistiquement significative des scores supérieurs, en moyenne, au groupe f mais avec une magnitude faible entre les variables (Z = 2,17, p = 0,035*, r = 0,27). Ce résultat va de pair avec l'asymétrie forte montrée dans les boîtes à moustaches. En revanche, si l'on considère le sous-ensemble agrammatical « préposition », les enfants français obtiennent, en moyenne et de manière statistiquement significative, des scores nettement supérieurs avec une relations très forte entre les variables (t (61) = -6,25, p = 0,00000004***, d = 1,58).

Score indicateur	Groupe (n)	m	F Valeur *p*	***t* (ddl) (ou Wilcoxon) Valeur de *p* d de Cohen (ou r : effet de taille Wilcoxon)**
Intégralité du test (score)	f (30) fn (33)	12,3 11,27	F = 1,45 *p* = 0,337 NS	*t* (61) = -3,72 ***p* = 0,0004***** d = 0,94
Grammatical (scorgra)	f (30) fn (33)	6,83 6,72	F = 1,26 *p* = 0,538 NS	(Test de Wilcoxon)[207] Z = -1,05 ***p* = 0,33 NS** r = 0,13
Agrammatical « verbe » (rverb)	f (30) fn (33)	2,6 2,91	F = 0,18 ***p* = 0,00001*****	(Test de Wilcoxon) Z = 2,17 ***p* = 0,035*** r = 0,27
Agrammatical « préposition » (rprep)	f (30) fn (33)	2,87 1,64	F = 1,02 *p* = 0,964 NS	*t* (61) = -6,25 ***p* = 0,00000004****** d = 1,58
Agrammatical (scoragra)	f (30) fn (33)	5,47 4,55	F = 1,19 *p* = 0,639 NS	*t* (61) = -4,05 ***p* = 0,0001***** d = 1,02

Tableau 44. Comparaison des moyennes des scores obtenus entre les deux groupes.

2.3 Premières conclusions

Ces premières analyses inférentielles montrent donc que les enfants français réussissent mieux le test de jugement de grammaticalité. Ceci s'explique par le fait qu'en moyenne, les scores obtenus par les enfants franco-norvégiens au sous-ensemble agrammatical « préposition » sont inférieurs à ceux des enfants français. Selon l'hypothèse H1-1, il semblerait que des TI intersyntaxiques ait lieu uniquement avec les phrases agrammaticales impliquant une préposition et non le placement d'un verbe conjugué.

Pour confirmer et affiner ces premiers résultats, il est utile de comparer maintenant les fréquences des résultats obtenus pour chaque phrase du test.

3 Analyses des scores par phrase

Cette partie des analyses permet d'identifier les cas précis pour lesquels des TI syntaxiques ont lieu tout en appuyant et nuançant les analyses et résultats trouvés sur les moyennes des scores. Afin de ne pas faire de comparaisons trop hâtives entre les deux

[207] Malgré les résultats du test F, la distribution des données étant extrême et ne respectant pas la loi normale, le Test de Wilcoxon a été préféré ici.

groupes, je vais d'abord décrire les données séparément pour mieux conditionner leur comparaison dans un second temps.

3.1 Analyse des scores des enfants franco-norvégiens

Si l'on observe, pour les enfants franco-norvégiens, les scores par phrase (Tableau 45), ces derniers oscillent entre 96,67 % et 100 % pour le jugement des phrases grammaticales. Pour l'ensemble agrammatical « verbe », les scores de réussite oscillent entre 93,94 % et 100 %. Ils chutent pour l'ensemble des phrases agrammaticales « prépositions » et oscillent entre 15,15 % et 57,58 %.

Lorsque l'on visualise les résultats sous forme d'histogramme (), on remarque que les quatre résultats en rouge semblent être significativement inférieurs aux autres et concernent p2, p8, p11 et p13, i.e. l'ensemble des phrases agrammaticales « préposition ». Si les IC des phrases concernées ne se superposent pas avec ceux des autres, alors les différences de score entre l'ensemble des phrases agrammaticales « préposition » et le reste des phrases sont statistiquement significatives.

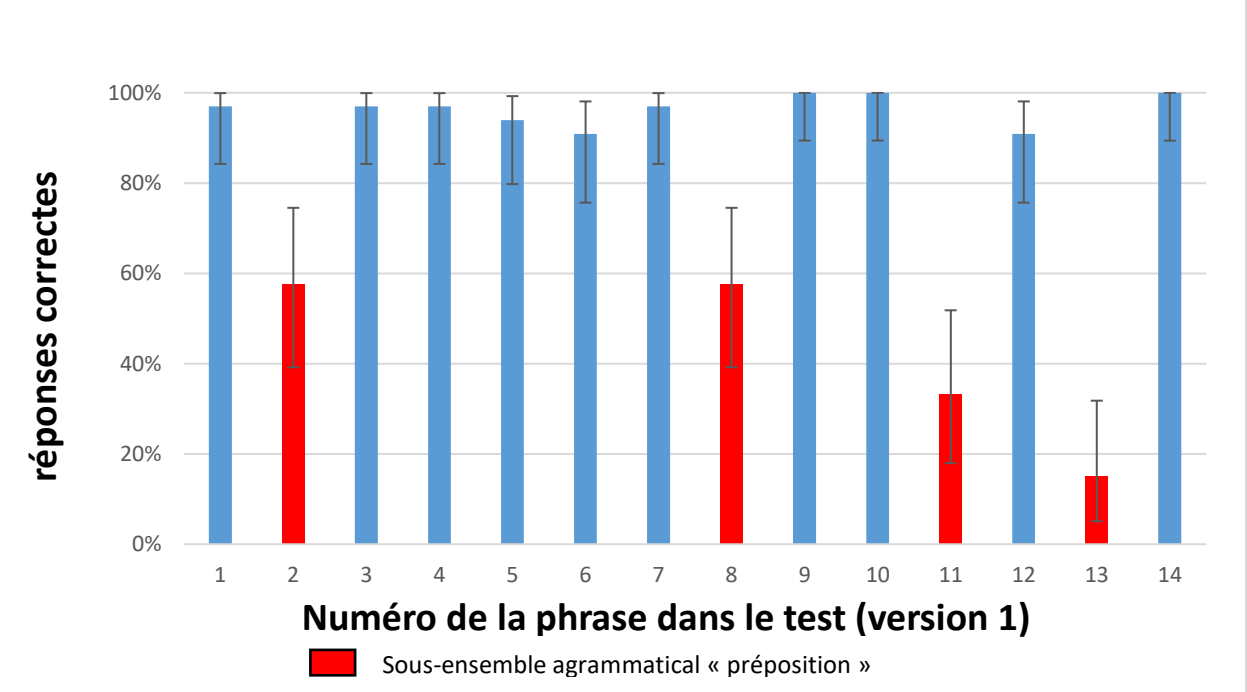


Figure 43. Scores de réussite obtenus par phrase par le groupe fn au test.

Item mesuré	Score groupe f (n = 30)	Score groupe fn (n = 33)
Ensemble des phrases grammaticales		
Phrase 1	30 (100 %)	32 (96,97 %)
Phrase 4	29 (96,67 %)	32 (96,97 %)
Phrase 6	29 (96,67 %)	30 (90.91 %)
Phrase 7	28 (93,33 %)	32 (96,97 %)
Phrase 9	30 (100 %)	33 (100 %)
Phrase 10	29 (96,67 %)	33 (100 %)
Phrase 12	30 (100 %)	30 (90.91 %)
Ensemble des phrases agrammaticales		
Sous-ensemble agrammatical « verbe »		
Phrase 3	27 (90 %)	32 (96,97 %)
Phrase 5	24 (80 %)	31 (93,94 %)
Phrase 14	27 (90 %)	33 (100 %)
Sous-ensemble agrammatical « préposition »		
Phrase 2	30 (100 %)	19 (57,58 %)
Phrase 8	20 (66,67 %)	19 (57,58 %)
Phrase 11	26 (88,67 %)	11 (33,33 %)
Phrase 13	10 (33,33 %)	5 (15,15 %)

Tableau 45. Ensemble des scores de réussite par phrase au test de jugement de grammaticalité pour les deux groupes.

Les IC à 95% (Tableau 46) ont été calculés avec la méthode exacte de Pearson-Klopper discutée par Brown *et al.* (2001). L'ensemble des IC apparaissent sous forme de barres d'incertitude dans la Figure 44. Les résultats montrent que les IC des scores aux phrases 2, 8, 11 et 13 ne se superposent pas avec ceux des autres phrases. Il existe donc, pour le groupe fn, une différence statistiquement significative entre les scores de l'ensemble agrammatical « préposition » et le reste des phrases du test.

Item mesuré	Intervalle de confiance à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
	Ensemble des phrases grammaticales	
Phrase 1	0,97	[0,84, 0,99]
Phrase 4	0,97	[0,84, 0,99]
Phrase 6	0,91	[0,75, 0,98]
Phrase 7	0,97	[0,82, 0,99]
Phrase 9	1	[0,89, 1]
Phrase 10	1	[0,89, 1]
Phrase 12	0,90	[0,76, 0,98]
	Ensemble des phrases agrammaticales	
	Ensemble agrammatical « verbe »	
Phrase 3	0,96	[0,84, 0,99]
Phrase 5	0,93	[0,79, 0,99]
Phrase 14	1	[0,89, 1]
	Ensemble agrammatical « préposition »	
Phrase 2	0,68	[0,39, 0,75]
Phrase 8	0,58	[0,39, 0,75]
Phrase 11	0,33	[0,17, 0,52]
Phrase 13	0,15	[0,05, 0,32]

Tableau 46. Intervalles de confiance des pourcentages de réponses aux phrases du test pour le groupe fn (méthode exacte de Pearson-Klopper).

3.2 Analyse des scores des enfants français

De la même manière, les variables présentées au dans la partie 1 de ce chapitre ont été utilisées pour quantifier les résultats sous forme de score par phrase (Tableau 45). Et de même, les IC à 95 % ont été calculés avec la méthode exacte de Pearson-Klopper (Tableau 47). En suivant la même logique que précédemment, on observe ici s'il y a chevauchements d'intervalle.

Concernant les résultats par phrase (Tableau 45) pour les enfants français, les scores de réussite obtenus pour le jugement des phrases grammaticales oscillent entre 93,9 % et 100 %. Pour l'ensemble phase agrammaticales « verbe », les scores de réussite sont à 80 % (p5) et 90 % (p3 et p14). Les résultats chutent pour l'ensemble des phrases agrammaticales « prépositions » et oscillent entre 66,76 % et 100 % avec une valeur très inférieure pour p13 : 33,33% de réussite.

On observe que les barres d'incertitudes (Figure 44) représentant les IC à 95% (Tableau 47) pour le score de réussite aux phrases se chevauchent. Cela montre ainsi qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre une phrase donnée et l'ensemble restant. Cependant, si l'on regarde plus particulièrement l'ensemble phrases agrammaticales « préposition », seul l'IC de la phrase 13 semble ne pas se chevaucher avec aucune autre phrase à l'exception peut-être de la phrase 8 (borne minimale à 0,47 de l'IC et borne maximale de l'IC à 0,52 pour la phrase 8). On peut donc conclure que seulement pour cette phrase, il y a une différence significative entre son score de réussite et ceux des autres phrases du test à l'exception de la phrase 8.

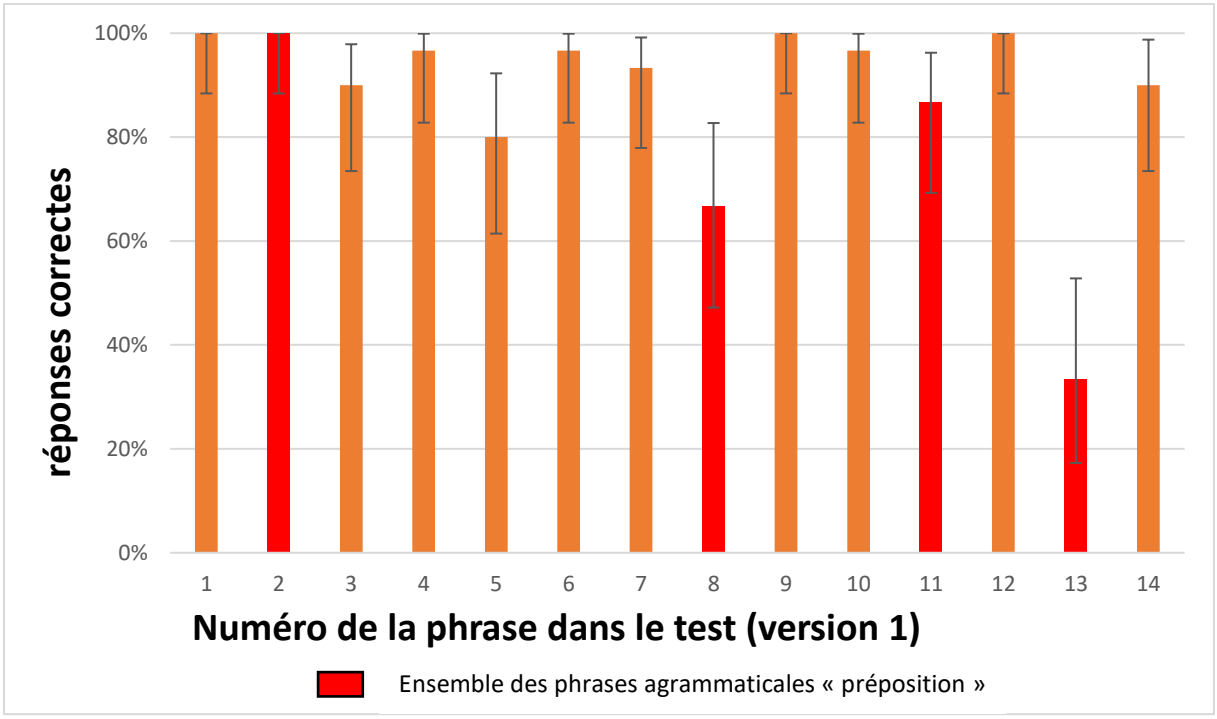


Figure 44. Scores de réussite obtenus par phrase pour le groupe f au test de jugement de grammaticalité.

Item mesuré	Intervalle de confiance à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
	Ensemble des phrases grammaticales	
Phrase 1	0,97	[0,84, 0,99]
Phrase 4	0,97	[0,84, 0,99]
Phrase 6	0,91	[0,82, 0,98]
Phrase 7	0,96	[0,77, 0,99]
Phrase 9	1	[0,89, 1]
Phrase 10	1	[0,89, 1]
Phrase 12	0,91	[0,82, 0,98]
	Ensemble des phrases agrammaticales	
	Ensemble agrammatical « verbe »	
Phrase 3	0,90	[0,73, 0,98]
Phrase 5	0,80	[0,61, 0,92]
Phrase 14	0,90	[0,73, 0,96]
	Ensemble agrammatical « préposition »	
Phrase 2	1	[0,88, 1]
Phrase 8	0,67	[0,47, 0,83]
Phrase 11	0,87	[0,69, 0,96]
Phrase 13	0,33	[0,17, 0,52]

Tableau 47. Intervalles de confiance des pourcentages de réponses aux phrases du test pour le groupe f (méthode exacte de Pearson-Klopper).

3.3 Comparaison des scores entre les deux groupes

3.3.1 Phrases grammaticalement correctes

Pour l'ensemble des phrases « grammaticales » (Figure 45), les barres d'incertitudes y figurant montre que pour chaque phrase, il y a chevauchement d'IC à 95 % dans tous les cas (Tableau 46 et Tableau 47), ce qui invite à penser qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les scores de réussite pour ces phrases entres les deux groupes étudiés. Pour le confirmer, vu les fréquence extrêmes observées, ces scores de réussite par phrase ont été comparés avec le test exact de Fisher (Tableau 48). L'analyse des données indique qu'il n'y a aucune différence statistique significative entre les deux groupes, quelle que soit la phrase comparée (p1, p = 1 NS ; p4, p = 1 NS ; p6, p = 0,614 NS ; p9, 100% de réussite ; p10, p = 0,476 ; p12, p = 0,2396 NS).

Phrase testée	Groupe (n)	Fréquence réponses correctes (%)	Valeur *p* (Test de Fisher)
p1	f (30) fn (33)	100 96,97	*p* = 1 NS
p4	f (30) fn (33)	96,66 96,96	*p* = 1 NS
p6	f (30) fn (33)	96,7 90,90	*p* = 0,614 NS
p7	f (30) fn (33)	96,3 96,96	*p* = 0,601 NS
p9	f (30) fn (33)	100 100	Test inutile
p10	f (30) fn (33)	96,67 100	*p* = 0,476 NS
p12	f (30) fn (33)	100 90	*p* = 0,2396 NS

Tableau 48. Comparaison des scores de réussite aux phrases grammaticalement correctes pour les deux groupes.

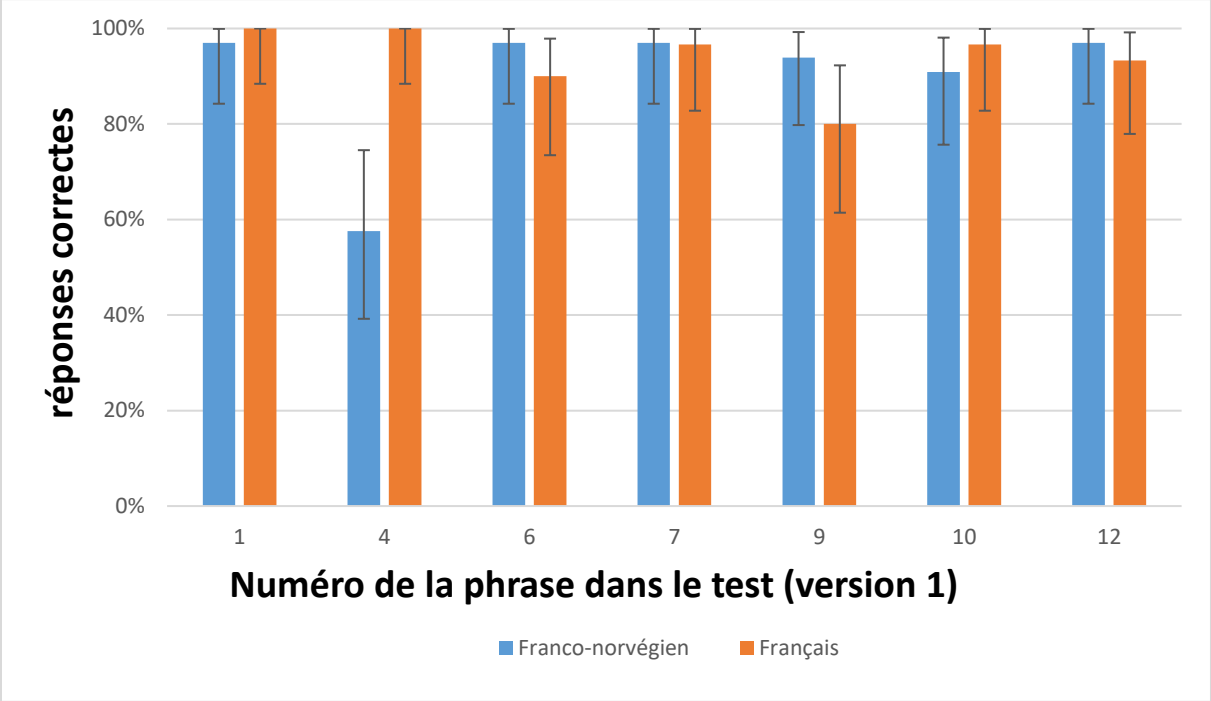


Figure 45. Comparaison intergroupe des scores phrase par phrase pour l'ensemble phrases grammaticales.

3.3.2 Phrases agrammaticales

Pour comparer les scores de réussites entre les deux groupes pour chaque phrase de l'ensemble phrases agrammaticales (Tableau 48), celles-ci ont été placées selon le groupe franco-norvégien, de sa fréquence de réussite la plus élevée (phrase 14) à la moins élevée (phrase 13) (Figure 46). De cette manière, on observe que deux sous-ensembles se distinguent. Dans premier, encadré en rouge, les scores de réussite du groupe franco-

norvégien sont supérieures ou égales à 93,94 % alors que dans le cadre vert, elles tombent à 57,58 % pour la phrase 5 et descendent jusqu'à 15,15 % pour la phrase 13. En regardant les numéros des phrases, on remarque que le cadre rouge contient exactement le sous-ensemble des phrases agrammatical « verbe » et celui en vert contient exactement le sous-ensemble des phrases agrammatical « préposition ».

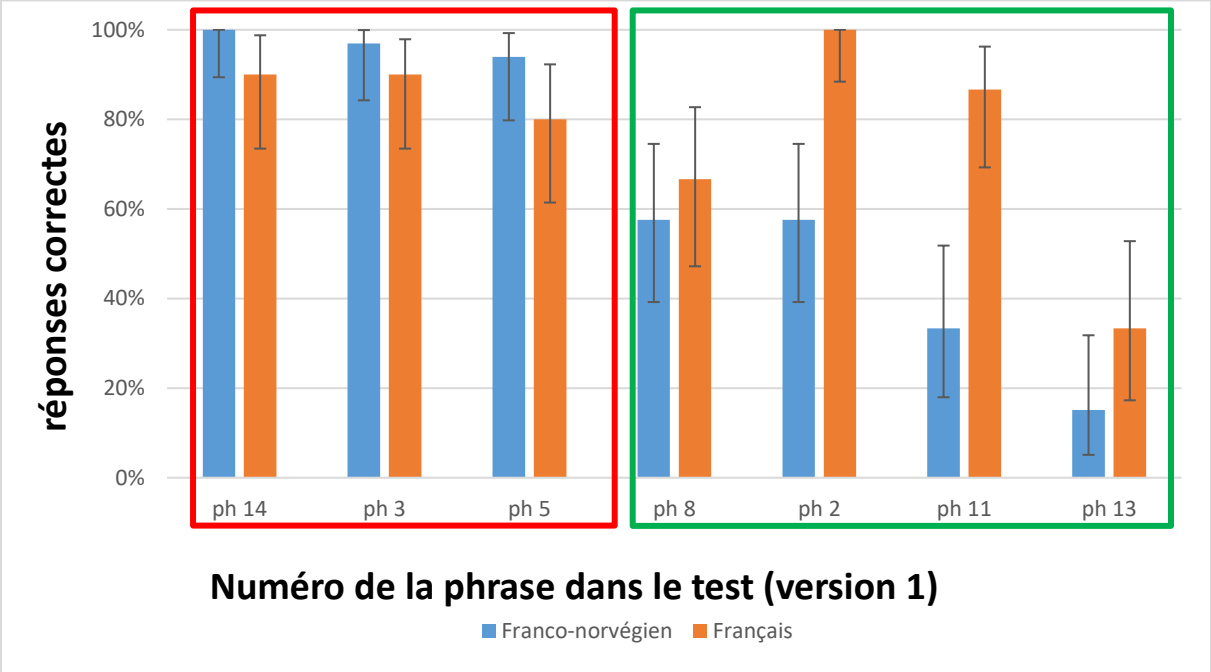


Figure 46. Comparaison intergroupe des scores phrase par phrase pour l'ensemble des phrases agrammaticales.

3.3.2.1 Phrases de sous-ensemble « verbe »

Pour une analyse détaillée, vu les fréquences extrêmes observées, les scores de réussite par phrase entre groupes ont été comparés avec le test exact de Fisher (Tableau 49). L'analyse des données indique qu'il n'y a aucune différence statistique significative entre les deux groupes, quelle que soit la phrase comparée, et l'association entre les variables est faible (p14, p =0,102 NS, $\phi = 0,23$; p3, $p = 0,340$ NS, $\phi = 0,14$; p5, $p = 0,137$ NS, $\phi = 0,21$). Ces résultats sont en accord avec les chevauchements systématiques observés des IC à 95% des scores entre les groupes pour chaque phrase (Figure 47) ne montrant aucune différence statistiquement significative dans les résultats. Ces analyses contredisent celles obtenues avant sur la comparaison intergroupe de la moyenne des scores obtenus au sous-ensemble agrammatical « verbe » (Tableau 44). L'analyse précisait alors que le groupe franco-norvégien obtenait de manière statistiquement significative des scores supérieurs, en moyenne, au

groupe français, mais avec une magnitude faible entre les variables (Z = 2,17, p = 0,035*, r = 0,27). Cette tendance est ici opposée.

Phrase testée	Groupe (n)	Fréquence réponses correctes score	(%)	Valeur p (Test de Fisher)
p14	Français (30)	27	90	p = 0,102 NS
	Franco-Norvégien (33)	33	100	ϕ = 0,23
p3	Français (30)	27	90	p = 0,340 NS
	Franco-Norvégien (33)	32	96,94	ϕ = 0,14
p5	Français (30)	24	80	p = 0,137 NS
	Franco-Norvégien (33)	31	93,90	ϕ = 0,21

Tableau 49. Comparaison des scores de réussite aux sous-ensemble agrammatical « verbe » pour les deux groupes (Test de Fisher).

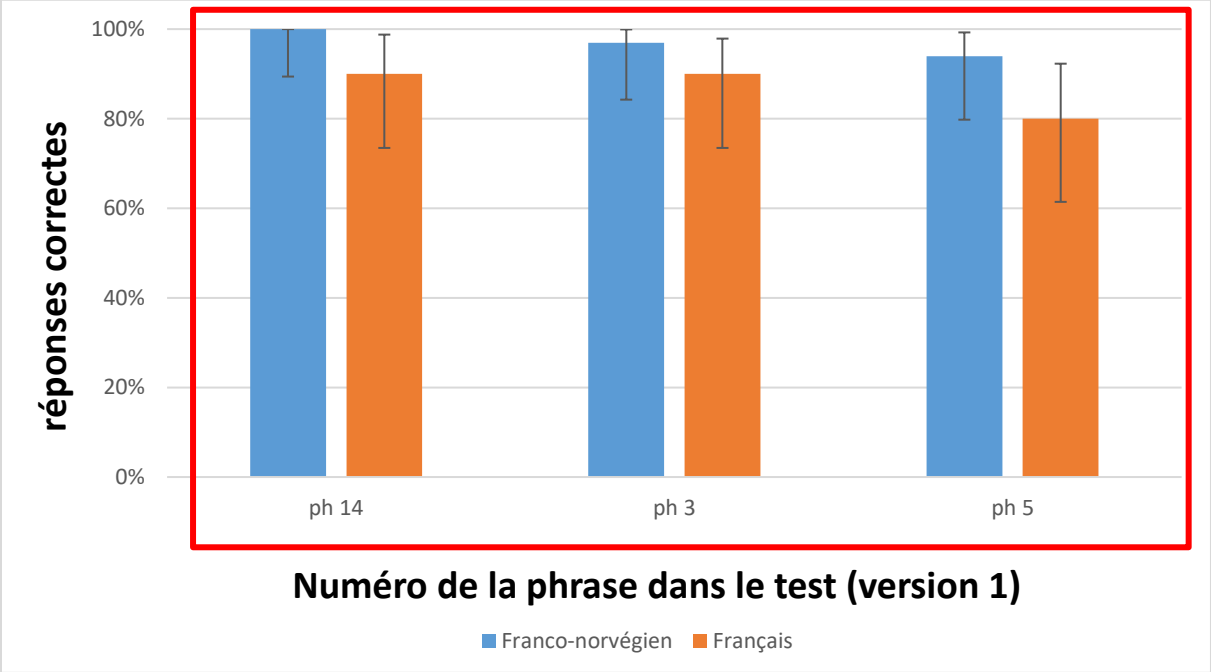


Figure 47. Comparaison intergroupe des scores phrase par phrase pour le sous-ensemble agrammatical « verbe ».

3.3.2.2 Phrases du sous-ensemble « préposition »

Concernant les phrases du sous-ensemble « préposition », les scores de réussite par phrase entre groupe ont été comparés avec le test du χ^2 de Pearson avec correction de continuité de Yates (Tableau 50). Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les scores de réussite pour les phrases 8 ($\chi^2(1) = 0,233$, p = 0,670 NS, ϕ = 0,09) et 13 ($\chi^2(1) = 1,949$, p = 0,123 NS, ϕ = 0,21). En revanche, on observe que les Français réussissent significativement mieux, avec une association forte entre les variables, les phrases 2 ($\chi^2(1) = 14,001$, p = 0,0002***, ϕ = 0,51) et 11 ($\chi^2(1) = 16,307$,

p = 0,00005***, ϕ = 0,51). Ces résultats corroborent l'analyse des IC à 95% : on observe un chevauchement pour les phrases 8 et 13, mais pas pour les phrases 2 et 11 (Figure 48).

Phrase testée	Groupe (n)	Fréquence réponses correctes score	(%)	χ^2(dll) Valeur *p* ϕ
p8	Français (30)	20	66,66	$\chi^2(1) = 0,233$
	Franco-Norvégien (33)	19	57,58	*p* = 0,670 NS ϕ = 0,09
p2	Français (30)	30	100	$\chi^2(1) = 14,001$
	Franco-Norvégien (33)	19	57,58	***p* = 0,0002*** ϕ = 0,51**
p11	Français (30)	26	86,67	$\chi^2(1) = 16,307$
	Franco-Norvégien (33)	11	33,33	***p* = 0,00005*** ϕ = 0,54**
p13	Français (30)	28	96,3	$\chi^2(1) = 1,949$
	Franco-Norvégien (33)	32	96,96	*p* = 0,123 NS ϕ = 0,21

Tableau 50. Comparaison des scores de réussite aux sous-ensemble agrammatical « préposition » pour les deux groupes (Test du χ^2).

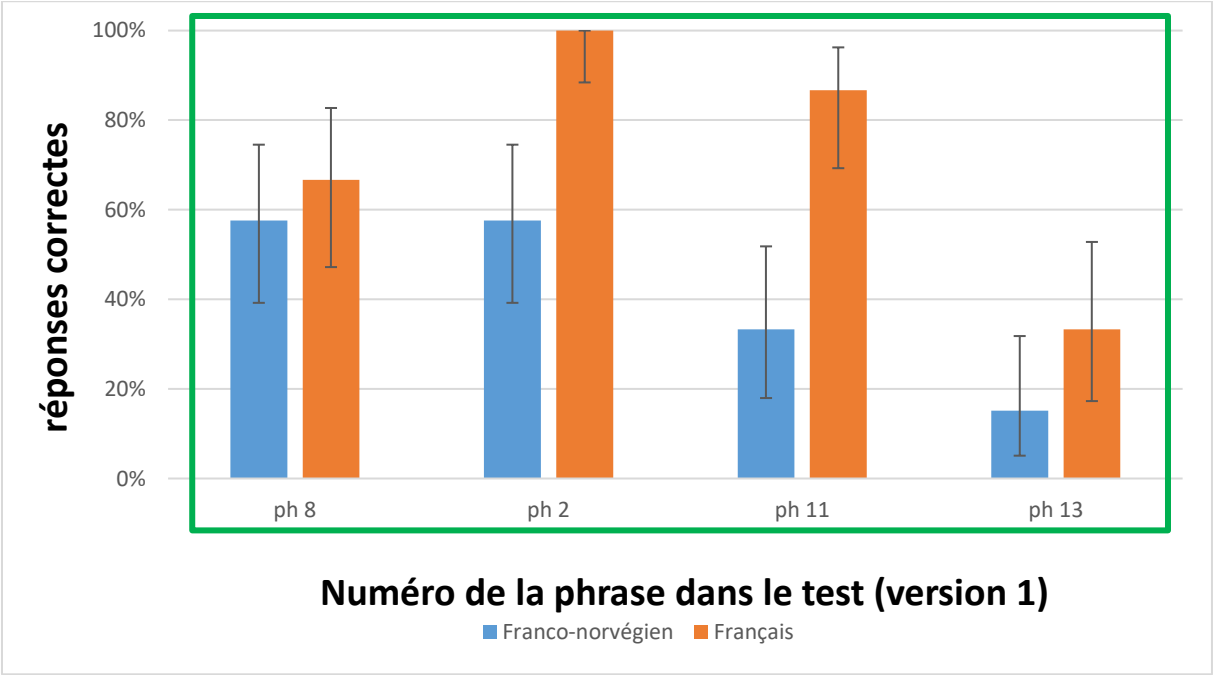


Figure 48. Comparaison intergroupe des scores phrase par phrase pour le sous-ensemble agrammatical « préposition ».

Pour rappel, les analyses précédentes (Tableau 44) montraient que les enfants français obtenaient, en moyenne et de manière statistiquement significative, des scores nettement supérieurs au sous-ensemble des phrases agrammaticales « préposition » (*t* (61) = - 6,25, *p* = 0,00000004***, d = 1,58). Les analyses supplémentaires obtenues (Tableau 50)

permettent de nuancer ce résultat et de le restreindre à deux items spécifiques : les phrases 2 et 11.

Chapitre 10. Analyse et résultats du questionnaire. Croisement des variables

1 Utilisation des langues parents-enfants

1.1 Codage

Dans le questionnaire, deux QCM ont été utilisés pour recenser les pratiques langagières entre le parent et son enfant selon deux grands types de situations. La première situation aborde (les) langues(s) utilisée(s) pour parler à leur enfant en famille (question 15) selon trois variables :

- En tête à tête.
- En compagnie du conjoint.
- Lors du repas (conjoint + fratrie).

La seconde situation correspond à la (les) langues(s) utilisée(s) pour parler à l'enfant à l'extérieur de la famille (question 35) selon quatre variables :

- En compagnie de Norvégiens.
- En compagnie de Français.

- En compagnie de Franco-Norvégiens.
- En compagnie de personnes qui parlent une autre langue que le français ou le norvégien.

Les parents pouvaient répondre aux QCM selon quatre modalités : « Norvégien », « Français », « Mélanges de langues (à préciser) » ou « Autre ». Elles sont traitées comme des variables qualitatives nominales. Les précisions sur les mélanges de langues ont été recodées pour être quantifiées comme les autres modalités. La somme des occurrences pour chacune d'entre elles a permis d'exprimer leur fréquence selon les situations listées ci-dessus et selon la nationalité du parent.

1.1.1 Description des usages en famille

L'ensemble de cette analyse se concentre plus spécifiquement sur l'usage du français par le parent français et du norvégien par le parent norvégien ainsi que l'utilisation du parler bilingue (Lüdi & Py, 2013). Les tests statistiques de Cochran et de Dunn (post-hoc) seront utilisés pour affiner les analyses faites à partir des IC à 95 %.

1.1.1.1 Parent français

On observe que 78,79 % des parents français déclarent utiliser le français en famille avec l'enfant lorsqu'il est seul avec lui (Figure 49). Ce résultat chute à 50 % en présence du conjoint et 39,39 % lors des repas en famille. On remarque, inversement et dans une moindre mesure, que l'utilisation du parler bilingue français/norvégien, quant à lui, est déclaré être utilisé à 12,12 % lorsque le parent français est seul avec l'enfant et monte à 25 % lors de la présence du conjoint norvégien, pour atteindre 33,33 % lors des repas. Avec des fréquences moindres mais augmentant, 6,06 % des parents déclarent utiliser le norvégien seul avec l'enfant, ce qui monte à 9,38 % en présence du conjoint et à 12,12 % lors des repas. La présence de la réponse « français/anglais » à un pourcentage faible (3,13 %) peut certainement s'expliquer par le cas où le couple utilise l'anglais pour communiquer entre eux.

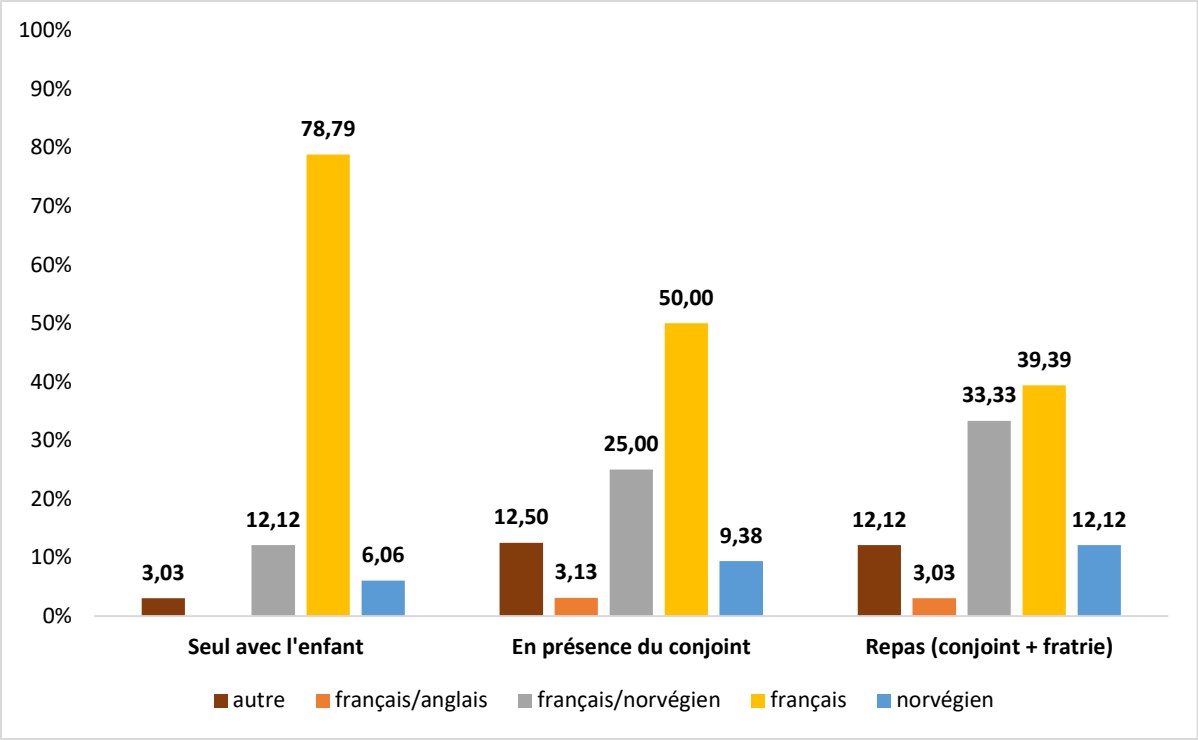


Figure 49. Usage des langues du parent français avec l'enfant en famille (en %).

Après calcul des IC à 95 % (Tableau 51), on observe une différence statistiquement significative pour l'utilisation du français dans les réponses dans le QCM seulement entre les situations « seul avec l'enfant » et « Repas (conjoint + fratrie) », même si ce pourcentage semble baisser sur la Figure 49 sachant que le chevauchement IC pour les situations « seul avec l'enfant » et « en présence du conjoint » n'est que de 7 %.

En ce qui concerne l'usage du norvégien, les trois IC se chevauchent, on n'observe donc pas de différence significative dans les fréquences entre les différentes situations. Cette observation est aussi valable pour l'usage du français-norvégien.

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
	Usage du français	
Seul avec l'enfant	0,78	[0,61, 0,91]
En présence du conjoint	0,5	[0,32, 0,68]
Repas	0,39	[0,23, 0,57]
	Usage du norvégien	
Seul avec l'enfant	0,06	[0,07, 0,20]
En présence du conjoint	0,09	[0,02, 0,25]
Repas	0,12	[0,03, 0,28]
	Usage du français/norvégien	
Seul avec l'enfant	0,12	[0,03, 0,28]
En présence du conjoint	0,25	[0,11, 0,43]
Repas	0,33	[0,18, 0,52]

Tableau 51. Intervalles de confiance des pourcentages d'usage des langues du parent français avec l'enfant en famille (méthode exacte de Pearson-Klopper).

Afin de confirmer ces résultats, puisque ce sont les mêmes parents qui ont répondu dans les trois situations proposées, un test Q de Cochran sur trois échantillons appariés a été réalisé en croisant la variable nominale **situation** à trois modalités (seul avec l'enfant, en présence du conjoint, pendant les repas) avec une variable nominale dichotomique **utilisation du français** (oui/non). Dans le tableau de données nécessaire au test, la réponse du parent est codée 1 s'il déclare utiliser le français et 0 dans tout autre cas (Annexe 13).

Le test de Cochran (Tableau 52) montre qu'il existe au moins une différence statistiquement significative entre un pourcentage et les autres avec une association faible ($Q(2) = 16{,}352$, $p = 0{,}00028$***, $R = 0{,}311$) et le test post-hoc de Dunn avec l'ajustement de Bonferroni (Tableau 52) révèle que le pourcentage d'utilisation du français pour la modalité « seul avec l'enfant » est statistiquement différent de celui calculé pour la modalité « en présence du conjoint » ($p = 0{,}0411$*) ainsi que pour la modalité « repas » ($p = 0{,}0041$**). Ce résultat permet de faire disparaitre le doute que j'avais en comparant les IC à 95 %. Le parent français parle donc significativement plus en français à son enfant quand il est en tête à tête avec lui.

Test de Cochran			
Statistique	Degré de liberté	Valeur *p*	*R*
Q = 16,352	ddl = 2	*p* = 0,00028***	0,311

Test de Dunn	
Comparaison	**Valeur *p***
Seul avec l'enfant- En présence du conjoint	*p* = 0,0411*
Seul avec l'enfant- Repas	*p* = 0,0041**
En présence du conjoint- Repas	*p* = 1 NS

Tableau 52. Comparaison des fréquences d'utilisation du français avec l'enfant en famille par les parents français (Test de Cochran et Test de Dunn).

1.1.1.2 Parent norvégien

On observe que 78,79 % des parents norvégiens déclarent utiliser le français en famille avec l'enfant lorsqu'il est seul avec lui (Figure 50). Ce résultat chute à 55,17 % en présence du conjoint et se maintient à 54,84 % lors des repas en famille. On remarque, inversement et dans une moindre mesure, que l'utilisation du parler bilingue français/norvégien, quant à lui, est déclaré être utilisé à 18,18 % lorsque le parent français est seul avec l'enfant et monte à 24,14 % lors de la présence du conjoint norvégien, pour atteindre 32,26 % lors des repas. 10,34 % des parents norvégiens déclarent utiliser le français uniquement dans la situation où le conjoint est présent avec l'enfant.

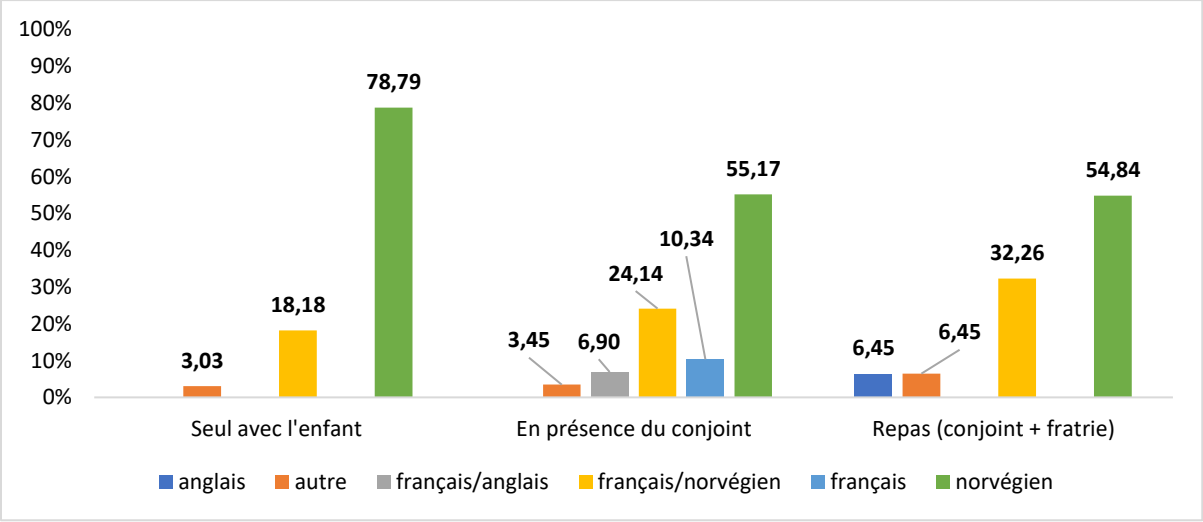


Figure 50. Usage des langues du parent norvégien avec l'enfant en famille (en %).

Après calcul des IC à 95 % (Tableau 53), on observe le chevauchement des trois IC pour l'usage du norvégien comme pour l'usage du parler bilingue français-norvégien. Il en résulte

qu'il n'y a donc pas de différence significative dans les fréquences entre les différentes situations dans ces deux cas.

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
	Usage du norvégien	
Seul avec l'enfant	0,78	[0,61, 0,91]
En présence du conjoint	0,55	[0,36, 0,74]
Repas	0,54	[0,36, 0,73]
	Usage du français/norvégien	
Seul avec l'enfant	0,18	[0,07, 0,35]
En présence du conjoint	0,24	[0,10, 0,44]
Repas	0,32	[0,17, 0,51]

Tableau 53. Intervalles de confiance des pourcentages d'usage des langues du parent norvégien avec l'enfant en famille (méthode exacte de Pearson-Klopper).

De la même manière que pour les parents français, la variable nominale dichotomique **utilisation du norvégien** (oui/non) a été croisée à la variable nominale **situation**. Dans le tableau de données nécessaire aux tests, la réponse du parent est codée 1 s'il déclare utiliser le norvégien et 0 dans tout autre cas (Annexe 14).

Les tests de Cochran et de Dunn ont été utilisés pour affiner les résultats. Ici, même si le test de Cochran (Tableau 54) montre qu'il existe au moins une différence statistiquement significative entre un pourcentage et les autres avec une association faible ($Q(2) = 18$, $p = 0{,}00012$***, $R = 0{,}315$), le test post-hoc de Dunn avec l'ajustement de Bonferroni (Tableau 54) ne révèlent pourtant aucune différence statistiquement significative entre les pourcentages d'utilisation du norvégien dans les trois situations testées. Cela confirme les résultats trouvés ci-dessus avec les IC à 95 %. On remarque tout de même que parmi l'ensemble des possibilités, c'est le norvégien que le parent utilise le plus pour parler à son enfant en tête à tête.

Test de Cochran			
Statistique	**Degré de liberté**	**Valeur *p***	***R***
Q = 18	ddl = 2	*p* = 0,00012***	0,315
Test de Dunn			
Comparaison		**Valeur *p***	
Seul avec l'enfant- En présence du conjoint		*p* = 0,0723 NS	
Seul avec l'enfant- Repas		*p* = 0,0723 NS	
En présence du conjoint- Repas		*p* = 1 NS	

Tableau 54. Comparaison des fréquences d'utilisation du norvégien avec l'enfant en famille par les parents norvégiens (Test de Cochran et Test de Dunn).

1.1.2 Description des usages en société

1.1.2.1 Parents français

La Figure 51 présente l'usage des langues du parent français avec l'enfant à l'extérieur de la famille. On observe que 96,88 % des parents français utilisent le français avec leur enfant s'ils sont entourés par d'autres Français. Ce résultat chute à 46,88 % en présence de Franco-Norvégiens, 40 % en présence de personnes parlant d'autres langues et est à son plus bas (21,88 %) en présence de Norvégien. Il semble que le français soit le plus utilisé dès que les personnes en présence parlent français. Les parents français déclarent aussi utiliser le parler bilingue de manière plus importante en dehors de la famille : 43,75 % d'entre eux en présence de franco-norvégiens ce qui est presque autant que le français (46,88 %), puis 13,33 % d'entre eux en présence de personnes parlant d'autres langues. En revanche, on observe un résultat plus élevé en présence de Norvégiens (28,13 %). L'usage du norvégien uniquement n'apparait que deux fois. 46,88 % des parents français déclarent l'utiliser en présence de Norvégiens et seulement 3,13 % en présence de Franco-Norvégiens.

Après calcul des IC à 95 % (Tableau 55), on observe pour l'usage du français que seul l'IC de la fréquence « présence de Français » ne chevauche pas les autres. Ce pourcentage est donc statistiquement significatif comparé à l'usage du français dans les autres situations. Quant à l'utilisation du norvégien, les deux IC ne se chevauchent pas, la différence entre ces deux proportions est donc aussi statistiquement significative.

Enfin, pour l'usage du parler bilingue, seul deux IC ne se chevauchent pas : ceux des situations « présence de Français » et « présence de Franco-Norvégiens ». La différence entre ces proportions est donc statistiquement significative.

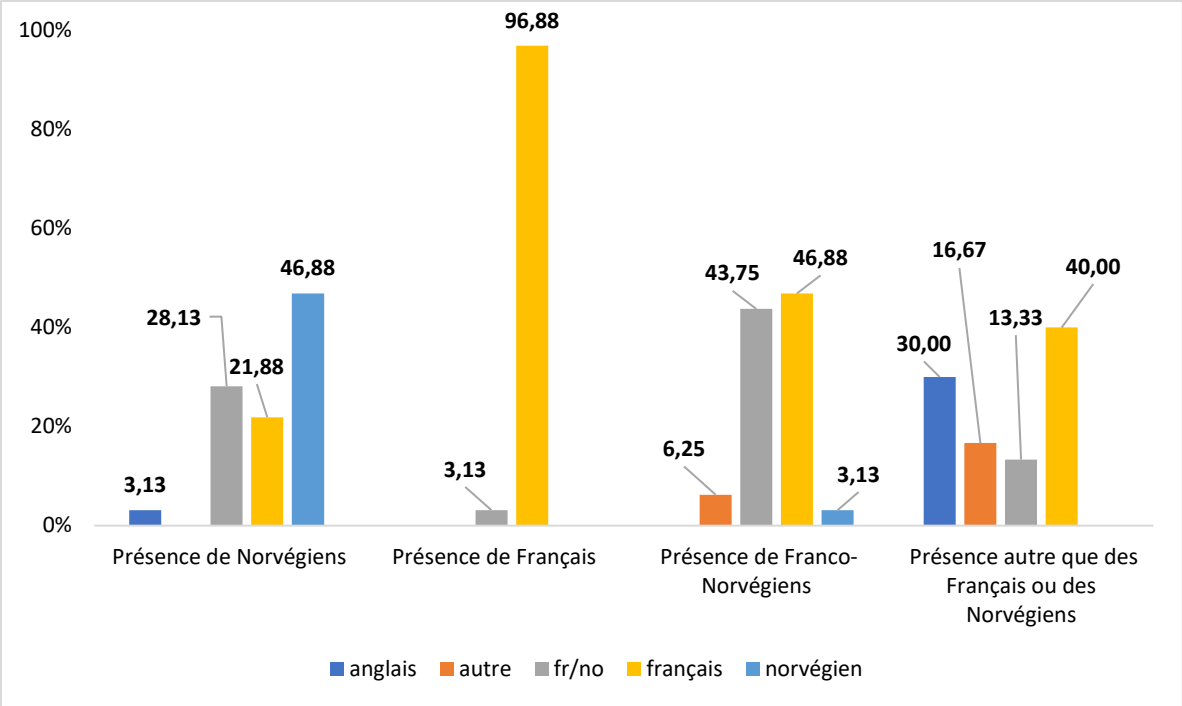


Figure 51. Usages des langues du parent français avec l'enfant à l'extérieur de la famille (en %).

De la même manière, pour corroborer ces analyses d'IC à 95 %, la variable nominale dichotomique **utilisation du français** (oui/non) a été croisée à la variable nominale **situation** à l'extérieur de la famille possédant ici quatre modalités (présence de Norvégiens, présence de Français, présence de Franco-Norvégiens, Présence autre). Dans le tableau de données nécessaire aux tests, la réponse du parent est codée 1 s'il déclare utiliser le norvégien et 0 dans tout autre cas (Annexe 15).

Le test de Cochran (Tableau 56) montre qu'il existe au moins une différence statistiquement significative entre un pourcentage et les autres avec une magnitude faible (Q(3) = 46,66, *p* = 4,09e-10***, R = 0,315) et le test post-hoc de Dunn avec l'ajustement de Bonferroni (Tableau 56) révèle que la différence observée entre le pourcentage d'utilisation du français pour la modalité « présence de Français» et les autres modalités, c'est-à-dire « présence de Norvégiens » (*p* = 0,0723***), « présence de Franco-Norvégiens » (*p* = 0,00041***) et « présence autre » (*p* = 1,3e-5***), est statistiquement significative. En revanche, il n'existe pas de différence significative entre les pourcentages d'utilisation du français apparaissant dans les autres situations. On peut donc en conclure que les parents français s'adressent, de manière significative, plus en français dans la situation où ils sont en présence de Français, sinon, il n'y a pas de différence statistiquement significative quant à son usage entre les autres situations. Ces analyses confirment celles obtenues avec les IC à 95 %.

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
	Usage du français	
Présence de Norvégiens	0,22	[0,09, 0,40]
Présence de Français	0,97	[0,83, 1]
Présence de Franco-Norvégiens	0,47	[0,29, 0,65]
Présence autre	0,4	[0,23, 0,59]
	Usage du norvégien	
Présence de Norvégiens	0,47	[0,29, 0,65]
Présence de Franco-Norvégiens	0,03	[0, 0,16]
	Usage du français/norvégien	
Présence de Norvégiens	0,28	[0,14, 0,47]
Présence de Français	0,03	[0, 0,16]
Présence de Franco-Norvégiens	0,44	[0,26, 0,62]
Présence autre	0,13	[0,03, 0,31]

Tableau 55. Intervalles de confiance des pourcentages d'usage des langues du parent français avec l'enfant à l'extérieur de la famille (méthode exacte de Pearson-Klopper).

Test de Cochran			
Statistique	**Degré de liberté**	**Valeur *p***	***R***
Q = 46,66	ddl = 3	*p* = 4,09e-10***	0,301
Test de Dunn			
Comparaison		**Valeur *p***	
Présence de Norvégiens-Présence de Français		***p* = 0,0723*** **	
Présence de Norvégiens-Présence de Franco-Norvégiens		*p* = 0,278 NS	
Présence de Norvégiens-Présence autre		*p* = 1 NS	
Présence de Français-Présence de Franco-Norvégiens		***p* = 0,00041*** **	
Présence de Français- Présence autre		***p* = 1,3e-5*** **	
Présence de Franco-Norvégiens- Présence autre		*p* = 1 NS	

Tableau 56. Comparaison des fréquences d'utilisation du français avec l'enfant à l'extérieur de la famille par les parents français (Test de Cochran et Test de Dunn).

1.1.2.2 Parents norvégiens

On observe que 96,97 % des parents déclarent utiliser le norvégien en présence d'autres Norvégiens. Ce résultat baisse jusqu'à 48,48 % lorsqu'ils sont en présence de Franco-Norvégiens et à 33,33 % en présence de personnes ne parlant ni français ni norvégien. Ils

déclarent s'adresser le moins à leur enfant en norvégien en présence de Français (18,18 %). En la présence de Franco-Norvégiens, 48,48 % d'entre eux déclarent utiliser de manière égale le norvégien et le parler bilingue, ce qui rappelle les informations déclarées par les parents français dans cette même situation (Figure 51). Dans leur langue respective, les informations déclarées par les parents français et norvégiens sont aussi analogues dans la situation « en présence de Norvégiens ». On remarque une dernière analogie avec l'apparition de l'anglais lors de la présence de personnes ne parlant ni français ni norvégien (24,24 %) comme pour les parents français (30 %).

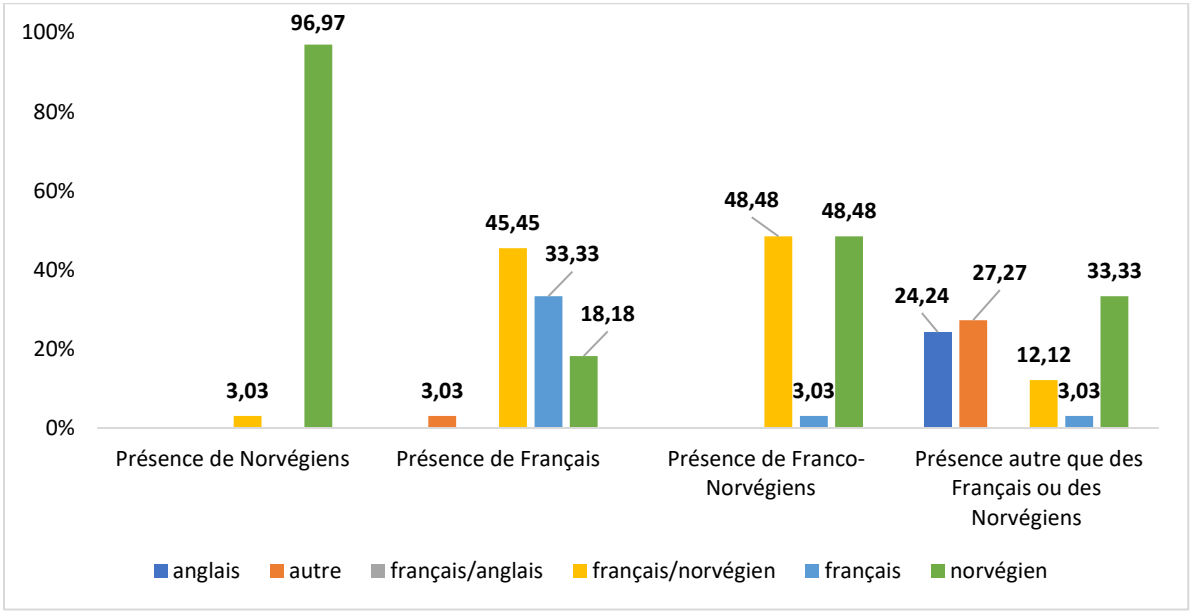


Figure 52. Usages des langues du parent norvégien avec l'enfant à l'extérieur de la famille (en %).

Après calcul des IC à 95 % (Tableau 57), on observe pour l'usage du norvégien que seul l'IC de la fréquence « présence de Norvégiens » ne chevauchent pas les autres. La différence observée entre ce pourcentage et les autres décrivant l'usage du norvégien dans les autres situations est donc statistiquement significative. Par ailleurs, l'IC correspondant à l'utilisation du français en présence de Français est le seul qui ne se chevauche pas avec ceux des autres situations. On en déduit que le parent norvégien utilise significativement plus le français pour s'adresser à son enfant dans cette situation que dans les autres. Enfin, l'IC des pourcentages indiquant l'usage du parler bilingue peut se présenter en deux sous-groupes. Les IC pour les situations « présence de Norvégiens » et « Présence autre » d'un côté, les IC pour les situations « présence de Français » et « Présence de Franco-Norvégiens ». En effet, les IC se chevauchent à l'intérieur des sous-groupes mais pas entre les sous-groupes. On peut en

déduire que les parents norvégiens utilisent plus le parler bilingue pour s'adresser à leur enfant en compagnie de Français ou de Franco-Norvégiens que dans les autres situations.

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
	Usage du norvégien	
Présence de Norvégiens	0,97	[0,84, 1]
Présence de Français	0,18	[0,07, 0,35]
Présence de Franco-Norvégiens	0,48	[0,30, 0,66]
Présence autre	0,33	[0,17, 0,51]
	Usage du français	
Présence de Français	0,33	[0,17, 0,51]
Présence de Franco-Norvégiens	0,03	[0, 0,16]
Présence autre	0,03	[0, 0,16]
	Usage du français/norvégien	
Présence de Norvégiens	0,03	[0, 0,16]
Présence de Français	0,46	[0,28, 0,63]
Présence de Franco-Norvégiens	0,48	[0,30, 0,66]
Présence autre	0,12	[0,03, 0,28]

Tableau 57. Intervalles de confiance des pourcentages d'usage des langues du parent norvégien avec l'enfant à l'extérieur de la famille (méthode exacte de Pearson-Klopper).

Encore une fois, pour corroborer les analyses d'IC à 95 %, la variable nominale dichotomique **utilisation du norvégien** (oui/non) a été croisée à la variable nominale **situation** à l'extérieur de la famille possédant ici quatre modalités afin d'utiliser les tests statistiques adéquats (Annexe 16). Dans un second temps, c'est la variable nominale dichotomique **utilisation du français/norvégien** (oui/non), ou encore le parler bilingue, qui a été croisée à la variable nominale **situation** (Annexe 17).

Concernant les analyses des pourcentages d'usage du norvégien, le test de Cochran (Tableau 58) montre qu'il existe au moins une différence statistiquement significative entre un pourcentage et les autres avec une magnitude faible ($Q(3) = 46,15$, $p = 5,27e\text{-}10^{***}$, $R = 0,335$) et le test post-hoc de Dunn avec l'ajustement de Bonferroni (Tableau 58) révèle que la différence observée entre le pourcentage d'utilisation du norvégien pour la situation « en présence de Norvégiens » et les autres modalités, c'est-à-dire « présence de Français » ($p = 1,1e\text{-}09^{***}$), « présence de Franco-Norvégiens » ($p = 0,00052^{***}$) et « présence

autre » (*p* = 1,6e-06***), est statistiquement significative. En revanche, il n'existe pas de différence significative entre les pourcentages d'utilisation du norvégien apparaissant dans les autres situations. On en déduit que les parents norvégiens s'adressent de manière significative plus en norvégien dans la situation où ils sont en présence de Norvégiens.

Test de Cochran			
Statistique Degré de liberté	Degré de liberté	Valeur *p*	*R*
Q = 46,15	ddl = 3	*p* = 5,27e-10***	0,335

Test de Dunn	
Comparaison	**Valeur *p***
Présence de Norvégiens-Présence de Français	***p* = 1,1e-09*** **
Présence de Norvégiens-Présence de Franco-Norvégiens	***p* = 0,00052*** **
Présence de Norvégiens-Présence autre	***p* = 1,6e-06*** **
Présence de Français-Présence de Franco-Norvégiens	*p* = 0,085 NS
Présence de Français- Présence autre	*p* = 1 NS
Présence de Franco-Norvégiens- Présence autre	*p* = 1 NS

Tableau 58. Comparaison des fréquences d'utilisation du norvégien avec l'enfant à l'extérieur de la famille par les parents norvégiens (Test de Cochran et Test de Dunn).

Quant aux pourcentages présentant l'usage du parler bilingue, le test de Cochran (Tableau 59) révèle qu'il existe au moins une différence statistiquement significative entre un pourcentage et les autres avec un magnitude très faible (Q(3) = 29,82, *p* = 1,499e-6***, R = 0,18). En effet, le test post-hoc de Dunn avec l'ajustement de Bonferroni (Tableau 59) montre deux différences significatives entre les pourcentages déclarés. Premièrement, entre le pourcentage déclaré en présence de Norvégiens par rapport aux situations « en présence de Français » (*p* = 0,0007***) et « en présence de Franco-Norvégiens » (*p* = 0,0002***). Deuxièmement, il existe une différence significative entre le pourcentage déclaré dans la situation « en présence autre que des Français et des Norvégiens » et ceux des situations « en présence de Français » (*p* = 0,0147*) et « en présence de Franco-Norvégiens » (*p* = 0,00572**). On retrouve exactement les deux sous-groupes évoqués avec les IC à 95 % et on peut donc en déduire que les parents norvégiens utilisent de manière significative plus le parler bilingue pour s'adresser à leur enfant lorsqu'ils sont en présence de Norvégiens ou de Franco-Norvégiens que dans les autres situations testées.

Test de Cochran			
Statistique	**Degré de liberté**	**Valeur *p***	***R***
Q = 29,82	ddl = 3	*p* = 1,499e-6***	0,18

Test de Dunn	
Comparaison	**Valeur *p***
Présence de Norvégiens-Présence de Français	***p* = 0,0007*** **
Présence de Norvégiens-Présence de Franco-Norvégiens	***p* = 0,0002*** **
Présence de Norvégiens-Présence autre	*p* = 1 NS
Présence de Français-Présence de Franco-Norvégiens	*p* = 1 NS
Présence de Français- Présence autre	***p* = 0,0147***
Présence de Franco-Norvégiens- Présence autre	***p* = 0,00572****

Tableau 59. Comparaison des fréquences d'utilisation du parler bilingue avec l'enfant à l'extérieur de la famille par les parents norvégiens (Test de Cochran et Test de Dunn).

1.2 Synthèse et discussion

L'ensemble des analyses fait clairement ressortir qu'en famille c'est dans la situation où les parents français sont en tête à tête avec leur enfant qu'ils lui parlent le plus dans leur langue. En présence du conjoint, il n'y a pas de différence significative entre l'utilisation du parler bilingue et la conclusion est la même en incluant le norvégien lors des repas. En revanche, les parents norvégiens parlent autant norvégien à leur enfant dans toutes les situations, même si pour la situation « en tête à tête », le norvégien est tout de même plus utilisé que les autres modalités proposées. Par ailleurs, les parents, français comme norvégiens, utilisent le parler bilingue sans différence significative entre les situations proposées. D'ailleurs, l'utilisation du norvégien et du parler bilingue pour les parents norvégiens n'est pas significativement différente dès que le conjoint français est présent avec ou sans le reste de la fratrie.

À l'extérieur de la famille, les analyses montrent que les parents parlent plus leur langue à leur enfant lorsqu'ils sont en présence de personnes ayant la même langue qu'eux. De plus, les parents norvégiens utilisent plus le parler bilingue pour s'adresser à leur enfant en compagnie de Français ou de Franco-Norvégiens que dans les autres situations, ce qui n'est pas le cas des parents français. Par ailleurs, en règle générale, les parents utiliseront plus la langue de leur conjoint dans une seule situation parmi celles proposées : lorsqu'ils sont dans un environnement où les personnes parlent la même langue que leur conjoint.

Avec ces éléments, je peux dire que c'est l'environnement sociolinguistique qui détermine les pratiques langagières des parents. La situation idéale pour que le parent utilise la stratégie UPUL est celle du « tête à tête ». Mais les analyses me permettent de préciser deux choses. Tout d'abord, toute situation confondue, l'environnement sociolinguistique a moins d'importance sur les pratiques langagières du parent vis-à-vis de son enfant en famille qu'à l'extérieur. Ceci étant dit, le parent norvégien a des pratiques langagières plus flexibles et diversifiées à l'extérieur de la famille alors que c'est le contraire pour le parent français qui lui est plus flexible dans les situations familiales testées.

Il ressort des analyses que le réseau linguistique est très complexe et que ces résultats ne donnent qu'une vision partielle de la réalité puisque les situations dans lesquelles on peut se demander si les parents respectent vraiment la stratégie UPUL sont multiples et variées. Afin de pouvoir mesurer et synthétiser l'adéquation entre cette stratégie et les pratiques langagières déclarées des parents, il me semble judicieux de créer un outil qui soit à la fois flexible et puisse intégrer un ensemble de situations sociolinguistiques dans lesquelles l'utilisation de la stratégie UPUL puisse être mesurée. Cet outil devrait pouvoir aussi permettre de synthétiser l'information en donnant autant de poids aux situations familiales qu'à celles hors famille. Enfin, cet outil devrait être facilement interprétable et utilisable en statistique. C'est pour ces raisons que j'ai décidé de créer l'indice parental d'exposition langagière.

1.3 Création de l'Indice Parental d'Exposition Langagière (IPEL)

L'indice Parental d'Exposition Langagière (IPEL) est inspiré dans son élaboration par l'indice de vitalité ethnolinguistique (Yagmur & Akinci, 2003 ; Akinci *et al.*, 2004 ; Akinci & De Ruiter, 2005), même si son objectif est différent. Il s'agit ici de mesurer dans quelle mesure le parent parle systématiquement sa langue avec son enfant quel que soit les conditions dans lesquelles il se trouve avec ce dernier. Pour cela, j'ai repris les sept situations sociolinguistiques utilisées ci-dessus[208].

Puisque l'IPEL entend préciser dans quelle mesure le parent pratique la stratégie UPUL, j'ai **uniquement** comptabilisé le nombre de réponse « en français » pour les parents français et **uniquement** le nombre de réponse « en norvégien » pour les parents norvégiens pour les

[208] Voir sous-partie 1.1.1.

sept situations considérées comme des variables. Deux proportions, ou fréquences, ont alors été exprimées :

- La proportion de réponses « en français » faites par le parent francophone, respectivement « en norvégien » pour le parent norvégien, dans le QCM abordant (les) langues(s) utilisée(s) pour parler à leur enfant en famille restreinte (question 15).
- La proportion de réponses « en français » faites par le parent francophone, respectivement « en norvégien » pour le parent norvégien, au QCM abordant (les) langues(s) utilisée(s) pour parler à leur enfant à l'extérieur de la famille restreinte (question 35).

Pour chaque parent, l'**IPEL est calculé en faisant la moyenne de la somme de ces deux fréquences**. Ce choix a été fait pour donner autant de valeur aux deux types de situation dans le calcul de l'IPEL. Le calcul de l'indice est aussi intégratif en ce sens où d'autres modalités peuvent être ajoutées tout comme d'autres types de situations, cela ne changera en rien son calcul. Si l'indice est exprimé en fréquence, il oscille entre 0 et 1. S'il est exprimé en pourcentage, c'est entre 0 et 100. Logiquement, puisque les parents déclarent utiliser la stratégie UPUL, ils devraient obtenir un indice de 1 (100%), ce qui signifie que le parent français (ou norvégien) parle dans toutes les occasions à son enfant en français (ou norvégien). On obtient un $IPEL_{no}$ et un $IPEL_{fr}$ respectivement pour le parent norvégien et le parent francophone. La variable $IPEL_{couple}$ correspond à l'IPEL du couple et se calcule en faisant la moyenne de la somme de l'$IPEL_{no}$ et l'$IPEL_{fr}$. Elle sera utilisée ultérieurement dans les analyses. Pour la suite de ce sous-chapitre, les IPEL ont été déclinés selon la nationalité ($IPEL_{no}$, $IPEL_{f}$), le sexe du parent $IPEL_{mère}$, $IPEL_{père}$)

1.3.1 Description de la variable

IPEL	Groupe (n)	Moyenne (m)	Médiane (Me)	Variance (var)	Ecart-Type (ET)
total	65	0,54	0,62	0,09	0,29
$IPEL_{mère}$	33	0,46	0,42	0,07	0,27
$IPEL_{père}$	32	0,31	0,75	0,09	0,31
$IPEL_{fr}$	33	0,54	0,58	0,08	0,29
$IPEL_{no}$	33	0,55	0,62	0,09	0,30
$IPEL_{couple}$	32	0,55	0,51	0,039	0,2

Tableau 60. Ensemble des données de distribution des IPEL calculés.

Les boites à moustaches réalisées pour les différents IPEL calculés (Tableau 60) permettent de comparer la distribution des données pour la totalité (Figure 53) et pour les sous-groupes créés (Figure 54). Concernant celle représentant l'IPEL pour l'ensemble des parents, on n'observe pas de valeurs aberrantes, avec e = 1, un écart interquartile de 0,54 et Me = 0,62, la distribution semble symétrique avec un léger décalage vers le haut ce qui explique une moustache moins étendue entre 0,8 et 1. L'ensemble des valeurs est donc plus dispersé sous la médiane qu'au-dessus. 50 % des parents obtiennent un indice au-dessus de 0,62, ce qui est supérieur à la moyenne.

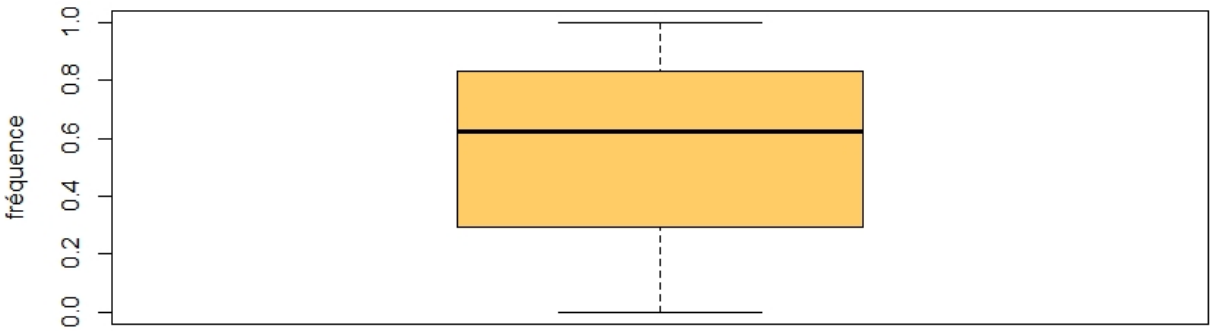


Figure 53. Boite à moustaches de l'Indice Parental d'Exposition Langagière (IPEL) pour l'ensemble des parents.

Avec une moyenne m = 0,54, on observe que l'IPEL est loin d'être égal à 1 et qu'il est alors nécessaire d'analyser plus en détail ce résultat avec les variables sexe et nationalité afin de mieux comprendre leur impact.

Concernant le sous-ensemble « nationalité » (l'$IPEL_{no}$ et l'$IPEL_{fr)}$, La Figure 54 montre que pour les parents français, on n'observe pas de valeur aberrante, e = 1, l'écart interquartile est de 0,48 et Me = 0,58. Les données fournies par la boite à moustaches pour les parents norvégiens sont quasiment identiques avec, certes, un écart interquartile légèrement plus étendu (e = 1, écart interquartile de 0,58 et Me = 0,62) mais un écart entre les médianes de 0,04.

En revanche, pour le sous-ensemble « sexe » ($IPEL_{mère}$, $IPEL_{père),}$ même si l'étendue est identique (e = 1), on observe des écarts interquartiles différents, celui des pères étant plus étendu vers le haut (0,58) que celui des mères (0,38). Pour ces dernières, 50 % des valeurs de $IPEL_{mère}$ sont donc plus rassemblées autour de la médiane (Me = 0,42) que pour les pères. Par ailleurs, pour continuer sur les médianes, elles paraissent éloignées l'une de l'autre avec un

delta de 0,33. On observe en effet que 50 % des pères obtiennent un IPEL supérieur à 0,75, alors qu'il est supérieur à 0,45 pour 50 % des mères.

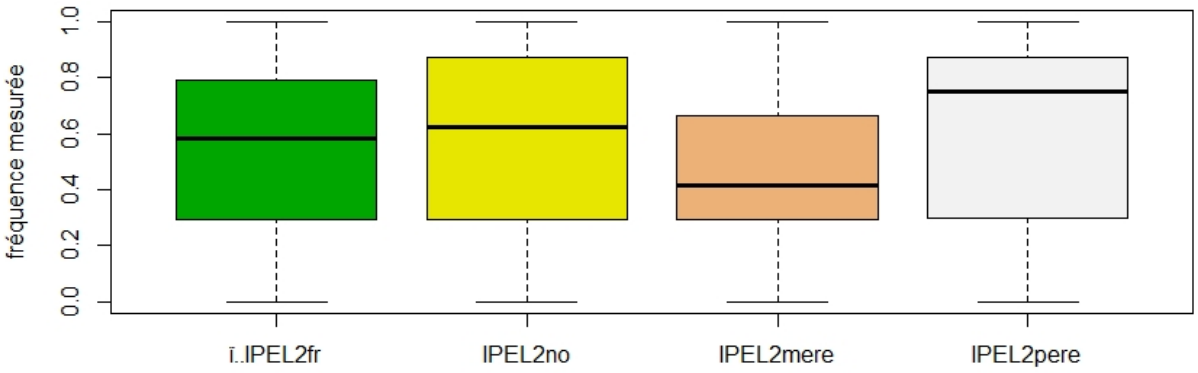


Figure 54. Boites à moustaches des IPEL selon la nationalité ou le sexe du parent.

1.3.2 Analyse des différences intergroupes

Les résultats du test F de Fisher de comparaison de variance (test F) ne montrent pas de différences significatives entre les variances dans les sous-groupes IPEL selon le sexe (F = 0,28, *p* = 0,597 NS) ou la nationalité (F = 0,90, *p* = 0,780 NS), le test de Student (test t) a donc été utilisé.

Pour le sous-groupe « nationalité », les résultats montrent qu'il n'y a pas, en moyenne, de différence significative entre les $IPEL_{no}$ et $IPEL_{fr}$, (*t* (63) = -0,21, *p* = 0,835 NS, d = 0,051). En revanche, il existe une différence statistiquement significative entre les $IPEL_{mère}$ et $IPEL_{père}$ avec une association moyenne (*t* (62) = -2,28, p = 0,026*, d = 0,56).

IPEL selon	**Groupe (n)**	**m**	**F** **Valeur *p***	***t* (ddl)** **Valeur de *p*** **d de Cohen**
sexe	père (33)	0,61	F = 0,28 *p* = 0,597 NS	*t* (62) = -2,28 ***p* = 0,026*** d = 0,56
	mère (33)	0,46		
nationalité	française (33)	0,54	F = 0,90 *p* = 0,780 NS	*t* (63) = -0,21 *p* = 0,835 NS d = 0,051
	norvégienne (33)	0,55		

Tableau 61. Comparaison des IPEL selon le sexe et la nationalité de parent.

1.4 Synthèse des résultats

Les analyses montrent que l'ensemble des parents, même s'ils déclarent utiliser la stratégie UPUL, utilisent leur langue pour s'adresser à leur enfant uniquement dans la moitié des situation testées (m_{IPEL} = 0,54). La nationalité n'a pas de différence significative sur ce

résultat. En revanche, il existe une différence statistiquement significative entre les $IPEL_{mère}$ et $IPEL_{père}$ ce qui peut s'interpréter par le fait que les pères sont plus conséquents avec la stratégie UPUL que les mères et s'adressent donc plus fréquemment à leur enfant dans leur langue que ces dernières.

L'IPEL sera ultérieurement croisé avec des variables créées à partir des données issues des échelles de Likert et que je vais maintenant présenter.

2 Résultats aux échelles de Likert

2.1 Codage

Les échelles de Likert utilisées dans le questionnaire sont constituées d'items sous forme d'affirmations. Ces indicateurs renseignent sur deux dimensions empiriques que j'ai choisies d'étudier pour aborder les représentations parentales du bilinguisme. Au regard de ma problématique et des éléments théoriques que j'ai développés, j'ai voulu plus particulièrement connaitre les représentations des parents à propos des contacts de langues chez l'enfant bilingue sur le plan individuel comme sur le plan social. Par contacts de langues, je fais ici référence au parler bilingue (Lüdi & Py, 2013) et aux divers transferts possibles entre les langues observables à l'oral. Il s'agit de savoir si les parents ont une représentation positive ou non de ces contacts au sujet du bilinguisme. Ce sera l'objectif de **l'échelle de Likert générale (ou totale)**. Celle-ci est divisée en deux autres (sous-)échelles selon deux dimensions spécifiques. La première cherche à savoir si, pour les parents, la présence de ces contacts se traduit par le fait que les langues ne sont pas réellement maitrisées par leur enfant. Cette dimension réfère donc indirectement à l'impact du critère « séparation ou non des langues » sur la représentation du bilinguisme chez le parent. Elle est mesurée par **l'échelle de Likert 1**. Ainsi, plus le score sur l'échelle est élevé et plus le parent est favorable à l'idée que le phénomène de contact de langues fait partie intégrante du bilinguisme et qu'il n'est pas la manifestation d'une mauvaise maitrise des langues.

La deuxième dimension cherche à savoir si le parent se représente les contacts de langues chez les bilingues comme des erreurs à éviter ou comme un phénomène naturel qui n'est pas à corriger. Cette dimension est mesurée par **l'échelle de Likert 2**. Ainsi, plus le score sur l'échelle est élevé et moins le parent considère les contacts de langues comme une erreur.

Les différents éléments présentés ci-dessus sont synthétisés dans le tableau suivant :

Echelle de Likert générale : représentations des contacts de langues chez l'enfant bilingue	
Echelle de Likert1 : Représentation de la maîtrise des langues chez un bilingue	
	Indicateurs du contact de langues questionné
Item 1	Représentation sur le parler bilingue.
Item 2	Représentation sur la séparation des langues.
Item 3	Représentation sur les modes langagiers (Grosjean, 2015) utilisés quotidiennement.
Item 4	Représentation de la prononciation, de l'accent.
Echelle de Likert2 : Représentation de « l'erreur » dans le discours de l'enfant	
	Indicateurs du contact de langues questionné
Item 5	Erreur et transferts syntaxiques
Item 6	Erreur et prononciation
Item 7	Erreur et transferts lexicaux
Item 8	Erreur et parler bilingue, alternance codique avec le parent interrogé
Item 9	Erreur et parler bilingue, alternance codique entre bilingues

Tableau 62. Construction des échelles de Likert utilisées dans le questionnaire pour étudier les représentations parentales du contact de langue dans le bilinguisme.

La première échelle est constituée de quatre items à cinq degrés correspondant aux questions 24 à 27 du questionnaire, les variables ordinales créées sont **repré1, repré2, repré3 et repré4**. Elles peuvent prendre chacune cinq modalités : « Pas du tout d'accord », « Plutôt d'accord », « Ne se prononce pas », « Plutôt d'accord », « Tout à fait d'accord ». À ces modalités sont associés les scores allant de 1 à 5 selon que l'item a été inversé ou non pour éviter le phénomène de halo dans les réponses. Plus le score obtenu augmente et plus le parent a une vision intégrative et fonctionnelle du bilinguisme où les contacts des langues y sont perçus positivement et intégrés. Afin de comptabiliser les scores, j'ai inversé les résultats des questions 24, 25, 27, ce que je symbolise par un R (correspondant à **R**everse en anglais). Ainsi, la variable likert1 qui correspond au score obtenu par les parents se calcule ainsi : **likert1 = repré1R + repré2R + repré3 + repré4R**. De cette manière, likert1 est une échelle sommatoire allant de 5 à 20.

La deuxième échelle de Likert est constituée de cinq items correspondant aux questions 28 à 32 du questionnaire, les variables ordinales créées sont **repré5, repré6, repré7, repré8**, **repré9**. De la même manière, elles peuvent prendre chacune les cinq modalités et les cinq scores précisés ci-dessus. Plus le score obtenu augmente et moins le parent considère les contacts de langues comme une erreur. Là encore, des items ont été inversés pour

comptabiliser les points obtenus. Ainsi, likert2 est une échelle sommatoire allant de 5 à 25 et se calcule de la manière suivante : **likert 2 = repré5R + repré6R + repré7R + repré8 + repré9R.**

La troisième échelle reprend la totalité des items utilisés ci-dessus et mesure l'ouverture du parent au contact des langues s'opérant chez son enfant bilingue. Selon ce qui a déjà été expliqué ci-dessus, plus le score obtenu augmente et plus le parent est favorable au contact des langues chez l'enfant bilingue. Ce score se calcule ainsi : **likertotal = likert1 + likert 2.** De cette manière, likertotal est une échelle sommatoire allant de 9 à 45.

2.2 Variables supplémentaires

Les variables **likert1n** et **likert2n** ont été créées pour isoler les résultats obtenus par les parents **n**orvégiens. De la même manière pour **likert1f** et **likert2f** pour isoler les résultats des parents **f**rançais. Dans les codes de variables, la lettre **p** sera ajoutée pour isoler les scores des **p**ères et **m** pour isoler les scores des **m**ères. Ensuite, les données ont été agrégées pour créer des variables selon les couples de la manière suivante :

- **likert1couple** = likert1n + likert1f (échelle sommatoire allant de 10 à 50).
- **likert2couple** = likert2n + likert2f (échelle sommatoire allant de 10 à 50).
- **likertotalcouple =** likert1couple + likert2couple (échelle sommatoire allant de 50 à 100)

La nature sommatoire de l'échelle de Likert permet ici d'isoler ou d'agréger les données sans perte d'information. Les échelles de Likert peuvent être considérées comme des variables numériques continues ou discrètes (Harpe, 2015).

2.3 Cohérence interne des échelles

L'analyse des coefficients de cohérence interne ω de McDonald (Tableau 63) montre que l'échelle de Likert 1 est plutôt fiable (ω = 0,63) et que les échelles de Likert 2 et Likert totale ont une bonne fiabilité (ω = 0,77 et ω = 0,75).

Echelle testée	Nombre de parents	Nombre d'items	ω	Interprétation
likert1	66	4	**0,63**	**Plutôt fiable**
likert2	66	5	**0,77**	**Bonne fiabilité**
likertotal	66	9	**0,75**	**Bonne fiabilité**

Tableau 63. Cohérence interne des trois échelles de Likert issues du questionnaire (ω de McDonald).

score	Groupe (n)	Moyenne (m)	Médiane (Me)	Variance (var)	Ecart-Type (ET)
likert1	66	13,35	13	5,33	2,31
likert2	66	14,86	16	15,07	3,88
likertotal	66	28,21	29	27,19	5,21
likert1m	33	13,79	13	4,67	2,16
likert2m	33	15,94	17	14,37	3,79
likertotalm	33	29,73	30	24,33	4,93
likert1p	33	12,91	13	5,77	2,40
likert2p	33	13,79	14	13,85	3,72
likertotalp	33	26,70	26	26,15	5,11
likert1n	33	13,73	13	8,08	2,84
likert2n	33	13,94	12	16,31	4,04
likertotaln	33	27,67	25	37,79	6,15
likert1f	33	12,97	13	2,47	1,57
likert2f	33	15,79	17	12,54	3,54
likertotalf	33	28,76	30	16,81	4,10

Tableau 64. Ensemble des scores des parents selon les variables associées aux Échelles de Likert.

2.4 Description et analyse de l'échelle de Likert 1

2.4.1 Items de la variable likert1

Comme je l'ai déjà précisé, l'échelle de Likert 1 est censée interroger dans quelle mesure les parents incluent le contact des langues dans leur représentation du bilinguisme ou s'ils le rejettent. Cette variable est déclinée en différentes dimensions selon cinq items de Likert. L'item 1 (Figure 55) mesure s'ils associent parler bilingue et bilinguisme. L'item 2 (Figure 56) informe sur l'adéquation entre maitrise, séparation des langues et bilinguisme et l'item 3 (Figure 57) mesure l'association entre l'utilisation régulière de plusieurs langues dans leur quotidien et bilinguisme, ce qui fait référence au modes langagiers de Grosjean (2001, 2015). Enfin, l'item 4 (Figure 58) renseigne sur le jugement d'un accent potentiel chez l'enfant. Pour le calcul des IC à 95 %, si nécessaire, les modalités « Pas du tout d'accord » et « Plutôt en désaccord », d'une part, et les modalités « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord » d'autre part, ont été agrégées respectivement sous les modalités « défavorable » et « favorable » afin de pouvoir communiquer des tendances nettes dans les déclarations des parents.

En réfutant l'item 1, on observe que les parents sont globalement plutôt défavorables à l'idée de penser que mélanger les langues, ce n'est pas bien les parler (39,39 % + 43,39 % = 82,78 %, voir Figure 55). Le pourcentage calculé est statistiquement

significatif puisque l'IC à 95 % de la modalité « défavorable » ne chevauche pas les deux autres (Tableau 65).

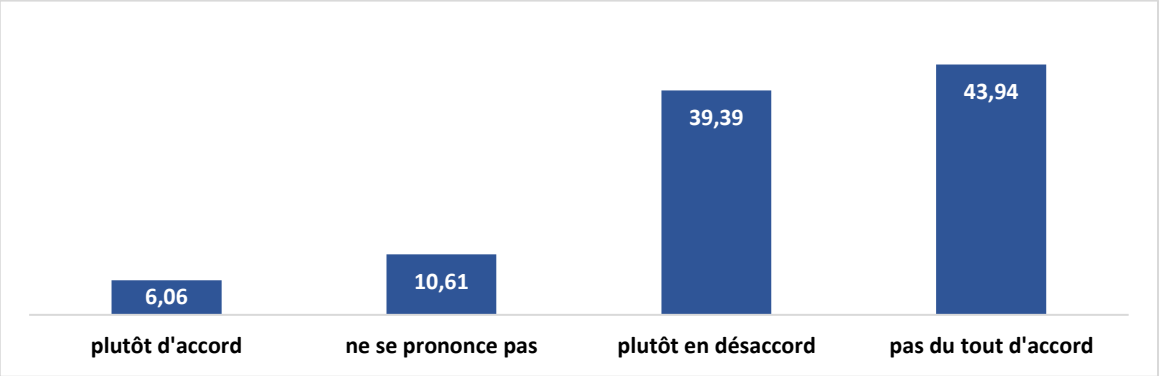


Figure 55. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand on mélange les langues, c'est un signe qu'on ne les parle pas très bien » (item1-repré1) (en %).

Item 1	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
favorable	0,11	[0,04, 0,20]
défavorable	**0,83**	**[0,72, 0,91]**
Ne se prononce pas	0,06	[0,01, 0,15]

Tableau 65. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 1.

Cependant, nous observons la tendance inverse pour l'item 2 puisque les parents déclarent être globalement favorables à l'idée que le bilingue doit parler parfaitement deux langues (27,27 % + 43,94 % = 71,21 %, voir Figure 56). L'IC à 95 % de la modalité « favorable » ne chevauchent pas les deux autres, ce résultat est statistiquement significatif (Tableau 66).

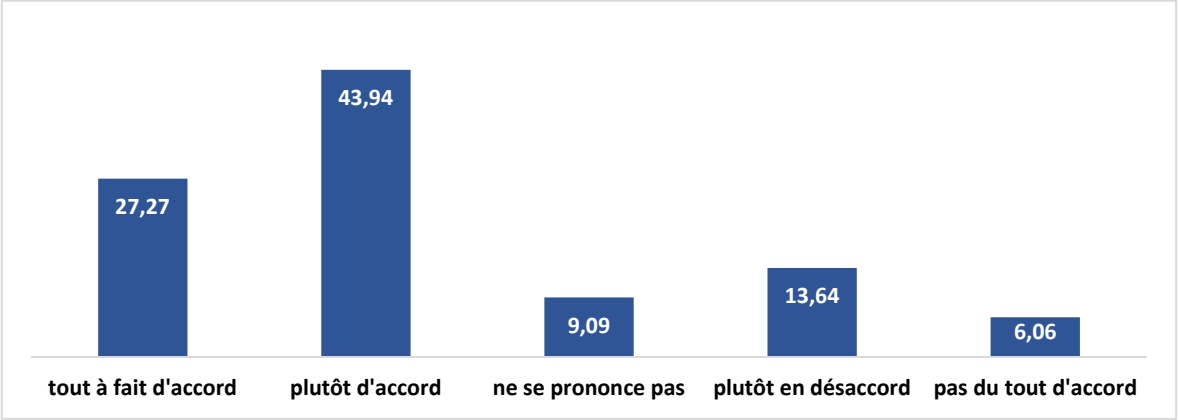


Figure 56. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « au bout d'un moment, un bilingue doit savoir parler parfaitement les deux langues, comme les natifs des deux pays » (item2-repré2) (en %).

Item 2	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
favorable	**0,71**	**[0,59, 0,82]**
défavorable	0,20	[0,11, 0,31]
Ne se prononce pas	0,09	[0,03, 0,18]

Tableau 66. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 2.

Pour l'item 3, on observe que les parents sont globalement favorables à l'idée qu'un bilingue parle plusieurs langues quotidiennement (69,70 % + 16,67 % = 86,37 %), et ce de manière statistiquement significative puisque l'IC à 95 % de la modalité « favorable » ne chevauchent pas les deux autres (Tableau 67).

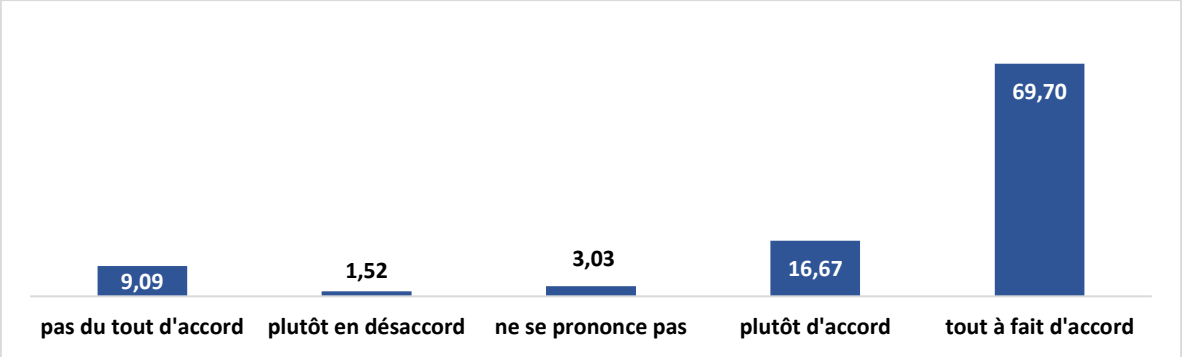


Figure 57. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « un bilingue peut s'exprimer régulièrement en deux langues dans la vie quotidienne » (item3-repré3) (en %).

Item 3	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
favorable	**0,86**	**[0,76, 0,93]**
défavorable	0,11	[0,04, 0,21]
Ne se prononce pas	0,03	[0, 0,11]

Tableau 67. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 3.

Enfin, pour l'item 4, on observe des réponses plus dispersées quant à la perception des accents. En effet, en agrégant les données, 62,12 % des parents sont favorables à l'idée qu'un bilingue puisse avoir un accent, 22,73 % y sont défavorables et 15,15 % ne se prononcent pas (Figure 58). Malgré cela, c'est le pourcentage d'avis favorable qui est statistiquement significatif au vu des IC à 95 % le Tableau 68 :

Item 4	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
favorable	**0,77**	**[0,65, 0,87]**
défavorable	0,23	[0,13, 0,34]
Ne se prononce pas	0,15	[0,08, 0,26]

Tableau 68. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 4.

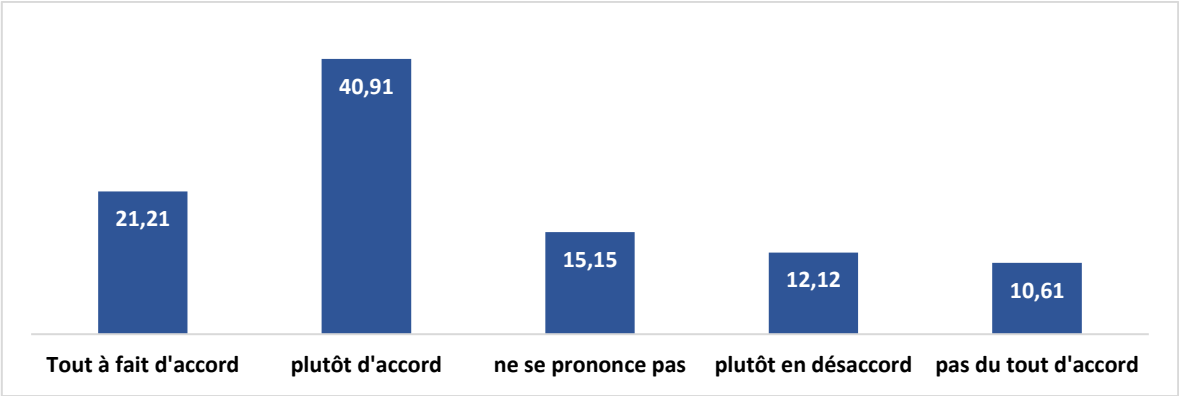


Figure 58. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « un enfant bilingue ne devrait pas avoir d'accent dans les langues qu'il parle » (item4-repré4) (en %).

La Figure 59 fait la synthèse des différents items présentés ici pour observer dans quelle mesure les parents intègrent le contact de langue dans leur représentation du bilinguisme. Pour le réaliser, les pourcentages des modalités « favorables » et « défavorables » présentés ci-dessus pour chaque item ont été réunis selon qu'ils indiquaient une information plutôt en faveur de « bilinguisme avec contacts de langues » ou de « bilinguisme sans contact de langues ». Les pourcentages moyens ont ensuite été calculés. On remarque que 53,03 % des réponses des parents indiquent une représentation intégrant les contacts de langues et 37,50 % ne les intégrant pas. Les IC à 95 % des pourcentages ne se chevauchent pas, la différence entre ces deux résultats est donc statistiquement significative (Tableau 69).

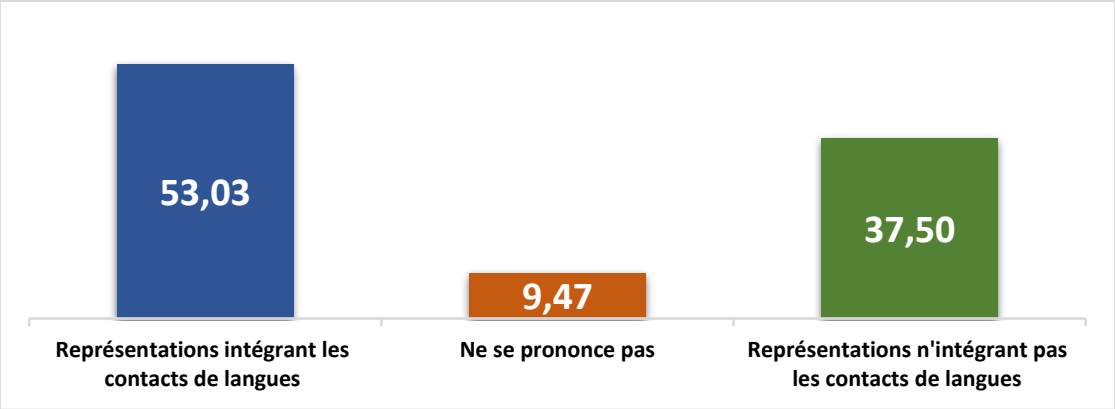


Figure 59. Représentation des parents sur la relation entre contacts de langues et bilinguisme (en %).

Pourcentage considéré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
Représentation positive	0,530	[0,47, 0,59]
Représentation négative	0,375	[0,32, 0,44]
Ne se prononce pas	0,095	[0,06, 0,14]

Tableau 69. Intervalles de confiance à 95 % des réponses à la figure 11.

2.4.2 Description de la variable likert1

La boite à moustaches donnant la distribution des scores obtenus (maximum théorique : 20) pour la variable likert1 (Figure 60) permet d'observer une étendue de 12 avec une seule valeur aberrante à 20. L'espace interquartile est de 2,75 et la médiane de 13. 50 % des scores obtenus se situent donc entre 12 et 14,75. Les moustaches sont symétriques et quasiment de même étendue. On peut en conclure que la distribution des scores obtenus est assez symétrique, mais avec un tassement important autour de la médiane. Le parent type obtient le score de 13/20 ce qui est légèrement en dessous de la moyenne (m = 13,35, Tableau 64).

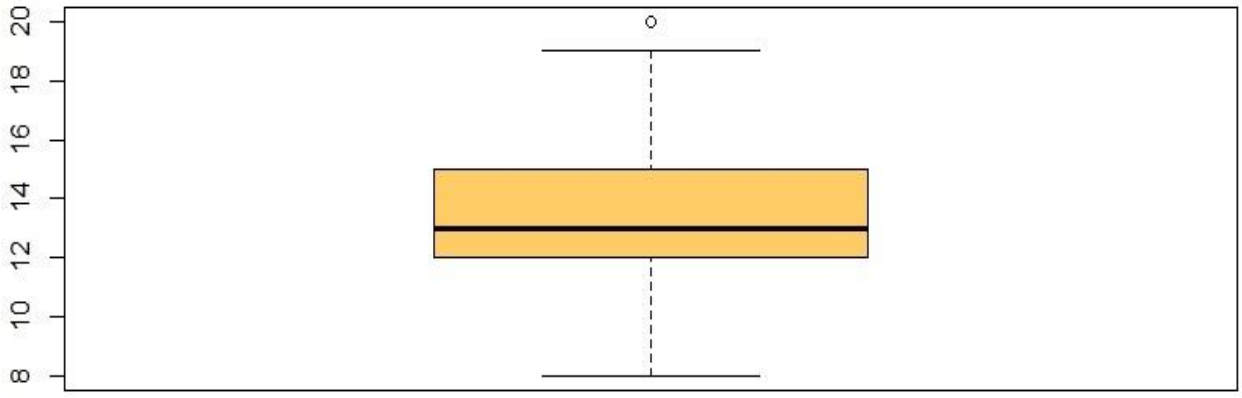


Figure 60. Boites à moustaches des scores pour la variable **likert1**.

2.4.3 Analyse des scores selon les sous-variables

2.4.3.1 Selon la nationalité

En comparant les boites à moustaches des scores obtenus sur l'échelle de Likert1 selon la nationalité du parent (Figure 61), on observe une médiane identique (Me = 13) avec pourtant une étendue de la boite plus importante pour les Norvégiens (e = 11) que pour les Français (e = 6) si l'on enlève la valeur aberrante apparaissant. De la même manière, on observe un espace interquartile plus grand pour les Norvégiens (3) que pour les Français (2). Sans pourtant observer une différence importante dans les scores obtenus entre les deux groupes, il semble donc que la distribution pour le groupe des Français soit assez symétrique avec une homogénéité des scores plus importante que le groupe des Norvégiens dont la médiane est décentrée dans la boite.

Le test exact de Ficher pour comparer les variances des deux groupes étant significatif (F = 0,30, *p* = 0,0012**), on ne peut supposer l'égalité des variances[209]. Un test de Wilcoxon a alors été utilisé (Tableau 70). Le test montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les scores obtenus sur l'échelle de Likert1 pour les groupes des Français et des Norvégiens (Z = -0,859, *p* = 0,394 NS, r = 0,106).

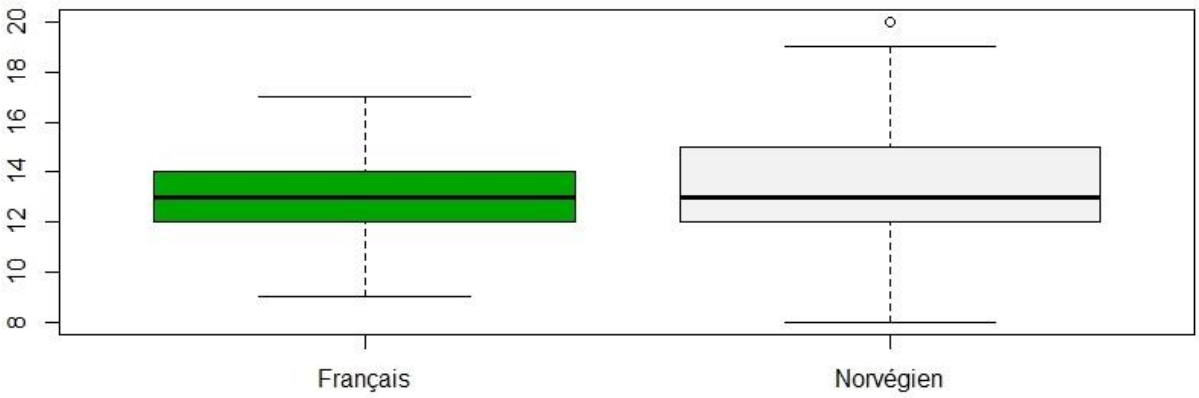


Figure 61. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert 1 selon la nationalité des parents (**likert1f** et **likert1n**).

[209] Par ailleurs, le quantile-quantile plot montre un écart trop important de certaines données par rapport à la droite de Henry. La distribution des données ne peut donc pas être supposée suivre une loi normale.

Variable dérivée de likert1	Groupe (n)	m	F Valeur *p*	***t* (ddl) (ou Wilcoxon) Valeur de *p* d de Cohen (ou r : effet de taille Wilcoxon)**
likert1p/m (selon le sexe)	père (33) mère (33)	13,7 12,91	F = 0,81 *p* = 0,553 NS	*t* (63,2) = 1,562 ***p* = 0,123 NS** d = 0,38
likert1n/f (selon la nationalité)	Français (33) Norvégien (33)	12,96 13,72	F = 0,30 *p* = 0,0012**	(Test de Wilcoxon) Z = -0,859 ***p* = 0,394 NS** r = 0,106

Tableau 70. Comparaison des moyennes des scores de likert1 selon le sexe et la nationalité.

2.4.3.2 Selon le sexe

En comparant les boites à moustaches des scores obtenus sur l'échelle de likert 1 selon le sexe du parent (Figure 62), on observe une médiane identique (Me = 13) avec pourtant une étendue de la boîte plus importante pour les mères (e = 9) que pour les pères (e = 7) si l'on enlève les trois valeurs aberrantes apparaissant. De la même manière, on observe un espace interquartile plus grand pour les mères (3) que pour les pères (2). Il semble donc que les boites soient assez symétriques mais avec une homogénéité des scores plus importante pour les pères que pour les mères et sans différence importante entre les scores des pères et des mères.

Un test t de Student (Tableau 70) montre en effet qu'il n'existe pas de différence significative entre les scores obtenus par les pères et les mères sur l'échelle de Likert1 (*t*(63,2) = 1,562, *p* = 0,123 NS, d = 0,38).

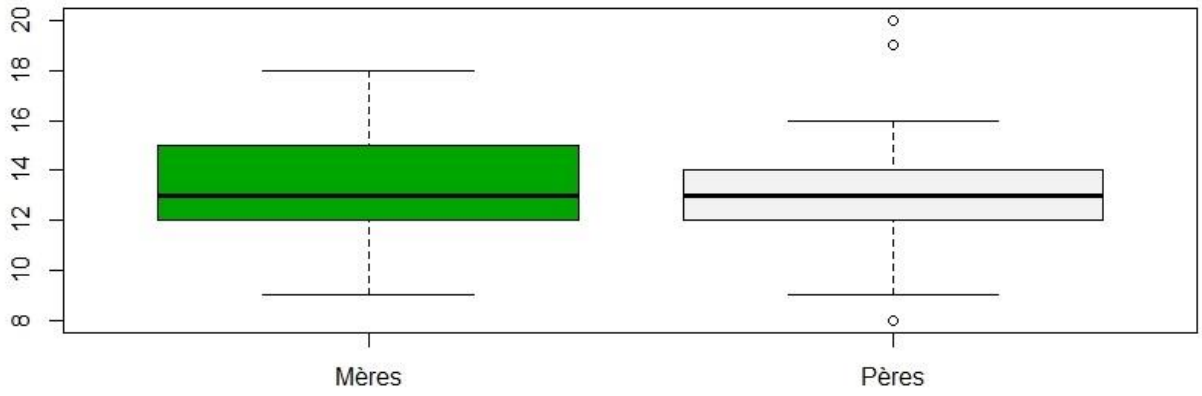


Figure 62. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert 1 selon le sexe des parents (**likert1m** et **likert1p**).

2.4.4 Synthèse et discussion provisoires

L'objectif de cette première échelle de Likert est de mesurer si, pour les parents, la présence de contacts de langues se traduit par le fait que ces langues ne sont pas réellement maitrisées par leur enfant, ce qui, par conséquent, rejette l'idée d'intégrer ces contacts de manière positive dans leur représentation du bilinguisme. Au vu de mes analyses, les critères de sexe et de nationalité n'ont pas, en moyenne, de relation statistiquement significative avec les scores obtenus par les parents sur l'échelle de Likert 1.

L'analyse des items a mis en exergue une incohérence importance dans les réponses des parents puisqu' ils rejettent l'idée que quand on mélange les langues, c'est un signe qu'on ne les parle pas très bien (item1), tout en approuvant l'idée qu'un bilingue doit savoir parler parfaitement les deux langues, comme les natifs des deux pays (item2). Ce résultat est peut-être dû au fait que pour répondre à l'item 1, le parent se réfère aux situations empiriques quotidiennes qu'il observe chez son enfant. Il est conscient que ce dernier utilise le parler bilingue tout en pouvant, selon l'environnement linguistique revenir dans une langue spécifique. En revanche, pour l'item 2, il lui est demandé de se positionner de manière plus idéologique, et là, on remarque que la conception bloomfieldienne du bilinguisme est encore très présente dans les esprits. Par ailleurs, cet avis est renforcé par l'item 4 dans lequel une majorité de parents déclare être favorable à l'affirmation « un enfant bilingue ne devrait pas avoir d'accent dans les langues qu'il parle ». La manifestation d'un contact des langues à travers l'accentuation est jugée négativement et donc évacuée de leur représentation du bilinguisme. Quant à l'item 3, il indique que la majorité des parents (plus de 86 %) soutiennent l'idée que les bilingues utilisent quotidiennement plusieurs langues, ce qui souligne implicitement la possibilité qu'elles entrent en contact selon les différents modes langagiers utilisés en fonction de l'environnement linguistique. Somme toute, les parents se représentent les contacts des langues faisant partie du bilinguisme (53,03 % *vs* 37,5 %).

2.5 Description et analyse de l'échelle de Likert 2

2.5.1 Items de la variable likert2

Comme je l'ai déjà précisé, l'échelle de Likert 2 est censée interroger dans quelle mesure les parents associent les contacts de langues à la manifestation d'une erreur ou non dans leur représentation du bilinguisme. L'item 5 (Figure 63) informe sur la relation entre erreur et mélanges syntaxiques, et l'item 6 (Figure 64) la relation possible entre erreur et

prononciation. L'item 7 (Figure 65) associe erreur et transferts lexicaux à l'oral. Enfin, les item 8 (Figure 66) et 9 (Figure 67), renseignent sur l'association entre erreur et utilisation d'alternances codiques respectivement dans deux cas : avec le parent et lorsque deux bilingues communiquent oralement.

De la même manière que pour les items de l'échelle de Likert 1, pour le calcul des IC à 95 %, si nécessaire, les modalités « Pas du tout d'accord » et « Plutôt en désaccord », d'une part, et les modalités « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord » d'autre part, seront agrégées respectivement sous les modalités « défavorable » et « favorable » afin de pouvoir communiquer des tendances nettes dans les déclarations des parents.

Pour l'item 5, les données montrent que les parents sont plutôt favorables à l'idée de considérer comme une erreur l'utilisation de la syntaxe d'une langue dans une autre chez les bilingues (37,88 % + 45,45 % = 83,33, voir Figure 63). Le pourcentage calculé est statistiquement significatif puisque l'IC à 95 % de la modalité « favorable » ne chevauche pas les deux autres (Tableau 71).



Figure 63. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand mon enfant parle en français mais en ordonnant les mots comme s'il parlait en norvégien, c'est une erreur » (item5-repré5) (en %).

Item 5	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
favorable	**0,83**	**[0,72, 0,91]**
défavorable	0,106	[0,04, 0,21]
Ne se prononce pas	0,061	[0,02, 0,15]

Tableau 71. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 5.

Concernant l'item 6, on observe que les parents déclarent être favorables à l'idée qu'un défaut de prononciation dans l'une des langues du bilingue est considéré comme une

erreur (45,45 % + 19,70 % = 65,15 %, voir Figure 64). L'IC à 95 % de la modalité « favorable » ne chevauche pas ceux des deux autres. Le pourcentage calculé est donc statistiquement significatif (Tableau 72).

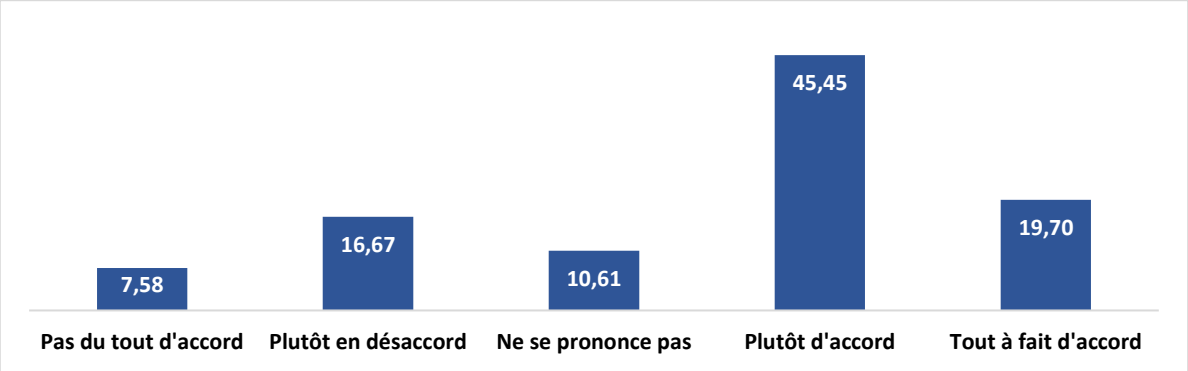


Figure 64. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand mon enfant prononce mal un mot dans une langue, c'est une erreur » (item6-repré6) (en %).

Item 6	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	[min, max]
favorable	**0,652**	**[0,52, 0,76]**
défavorable	0,242	[0,15, 0,36]
Ne se prononce pas	0,106	[0,04, 0,21]

Tableau 72. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 6.

S'agissant de l'item 7, on observe des réponses plus dispersées (Figure 65). En effet, en agrégant les données, 53,03 % des parents sont défavorables à l'idée de considérer comme une erreur le fait qu'un bilingue utilise les mots d'une langue dans l'autre, 37,88 % y sont favorables et 9,09 % ne se prononcent pas. Les IC à 95 % des pourcentages d'avis favorable et défavorable se chevauchent (Tableau 73), ils ne sont donc pas statistiquement significatifs.

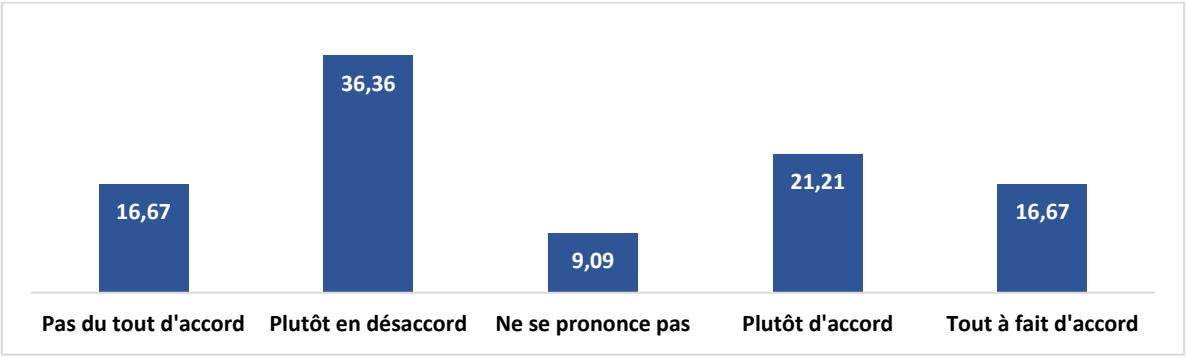


Figure 65. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand mon enfant utilise des mots norvégiens lorsqu'il me parle français, c'est une erreur » (item7-repré7) (en %).

Item 7	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
favorable	0,379	[0,26, 0,51]
défavorable	0,530	[0,40, 0,65]
Ne se prononce pas	0,09	[0,03, 0,18]

Tableau 73. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 7.

Pour l'item 8, les résultats sont encore une fois dispersés (Figure 66). En effet, en agrégant les données, 56,06 % des parents sont favorables à l'idée de ne pas considérer comme une erreur le fait que son enfant bilingue alterne les langues pour s'adresser à eux, 37,88 % y sont défavorables et 6,06 % ne se prononcent pas. Les IC à 95 % des pourcentages d'avis favorable et défavorable se chevauchent (Tableau 74), ils ne sont donc pas statistiquement significatifs même si le chevauchement est de 0,08.

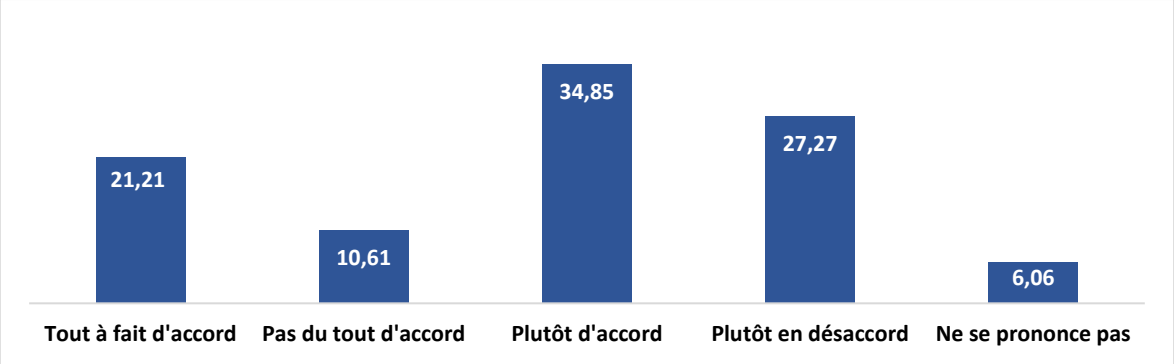


Figure 66. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand mon enfant parle avec moi, ce n'est pas une erreur s'il s'exprime avec des parties en français et d'autres en norvégien » (item8-repré8) (en %).

Item 8	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
favorable	0,561	[0,43, 0,68]
défavorable	0,379	[0,26, 0,51]
Ne se prononce pas	0,061	[0,02, 0,15]

Tableau 74. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 8.

Enfin, pour l'item 9, on observe que les parents déclarent être défavorables à l'idée que les bilingues commettent une erreur lorsqu'ils communiquent entre eux en mélangeant les langues (45,45 % + 36,36 % = 81,81 %, voir Figure 67). L'IC à 95 % de la modalité « défavorable » ne chevauche pas ceux des deux autres, Le pourcentage calculé est statistiquement significatif (Tableau 75).

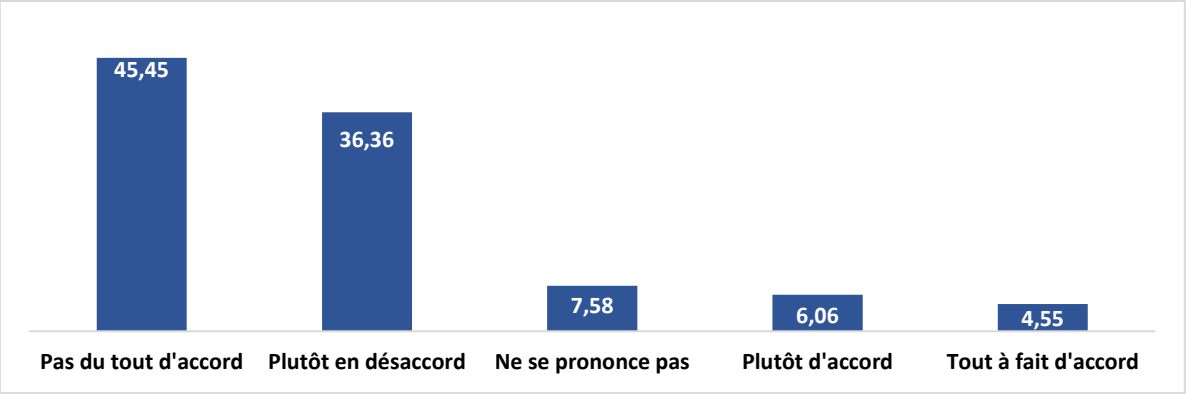


Figure 67. Avis déclaré par les parents (n = 66) sur l'affirmation « quand deux bilingues se parlent et qu'ils mélangent leurs deux langues dans les phrases, c'est une erreur » (item9-repré9) (en %).

Item 9	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
favorable	0,106	[0,04, 0,21]
défavorable	**0,818**	**[0,70, 0,90]**
Ne se prononce pas	0,076	[0,03, 0,17]

Tableau 75. Intervalles de confiance à 95 % des réponses (agrégées) à l'item 9.

La Figure 68 fait la synthèse des différents items présentés ici pour observer dans quelle mesure les parents envisagent les contacts de langues chez leur enfant comme une erreur. Pour la réaliser, les pourcentages des modalités « favorables » et « défavorables » présentés ci-dessus pour chaque item ont été réunis selon qu'ils indiquaient une information plutôt en faveur de « contact = erreur » ou de « contact ≠ erreur ». Les pourcentages moyens ont ensuite été calculés. On remarque que 46,97 % d'entre eux l'envisagent plutôt comme une erreur et 45,15 % d'entre eux plutôt pas. Les IC à 95 % des pourcentages se chevauchent, la différence entre ces deux résultats n'est donc pas statistiquement significative (Tableau 76).



Figure 68. Association entre « erreur » et « contacts de langues » dans les représentations des parents (en %).

Pourcentage considéré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
Plutôt pas une erreur	0,451	[0,39, 0,51]
Plutôt une erreur	0,469	[0,41, 0,53]
Ne se prononce pas	0,078	[0,05, 0,11]

Tableau 76. Intervalles de confiance à 95 % des réponses à la figure 68.

2.5.2 Description de la variable likert2

La boite à moustaches donnant la distribution des scores obtenus (maximum théorique : 25) pour la variable likert2 (Figure 69) permet d'observer une étendue de 15, un espace interquartile de 7 et une médiane de 16. Les moustaches sont symétriques et d'étalement égal (4). 50 % des scores obtenus se situent donc entre 11 et 18. On observe alors une symétrie de la distribution de par les moustaches mais fragilisée avec une médiane qui se situe dans la partie supérieure de la boite. 50 % des parents obtiennent un score de plus de 16/25 ce qui est supérieur à la moyenne (m = 14,86, voir Tableau 64).

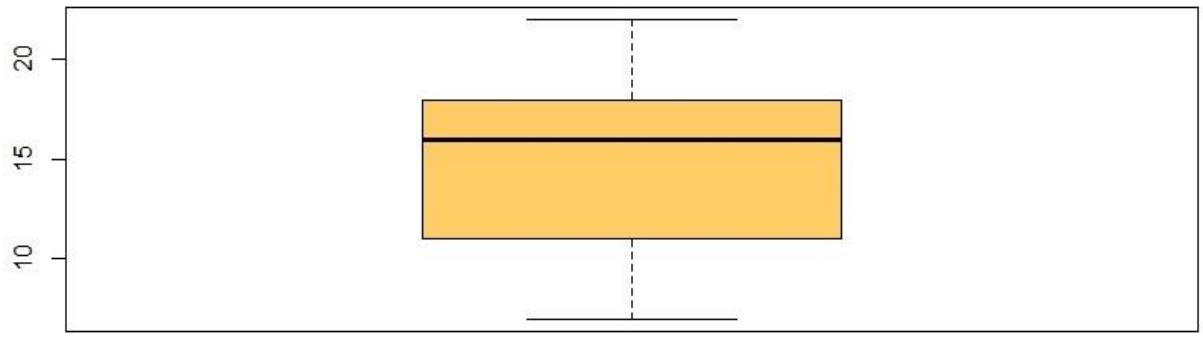


Figure 69. Boite à moustaches des scores pour la variable **likert2**.

2.5.3 Analyse des scores selon les sous variables

2.5.3.1 Selon la nationalité

En comparant les boites à moustaches des scores obtenus sur l'échelle de Likert 2 (maximum théorique : 25) selon la nationalité du parent (Figure 70), on observe une médiane plus élevée pour les parents français (Me =17) que pour les parents norvégiens (Me = 12) avec une étendue de la boite plus importante pour les Français (e = 15) que pour les Norvégiens (e = 12). En revanche, on observe un espace interquartile plus grand pour les Norvégiens (6) que pour les Français (4). De plus, les moustaches sont fortement asymétriques pour le groupe des Norvégiens. La distribution semble plus symétrique pour les Français que les Norvégiens

mais les médianes restent fortement décentrées dans les boites et laissent supposer une différence en moyenne sur le score obtenu entre les deux groupes.

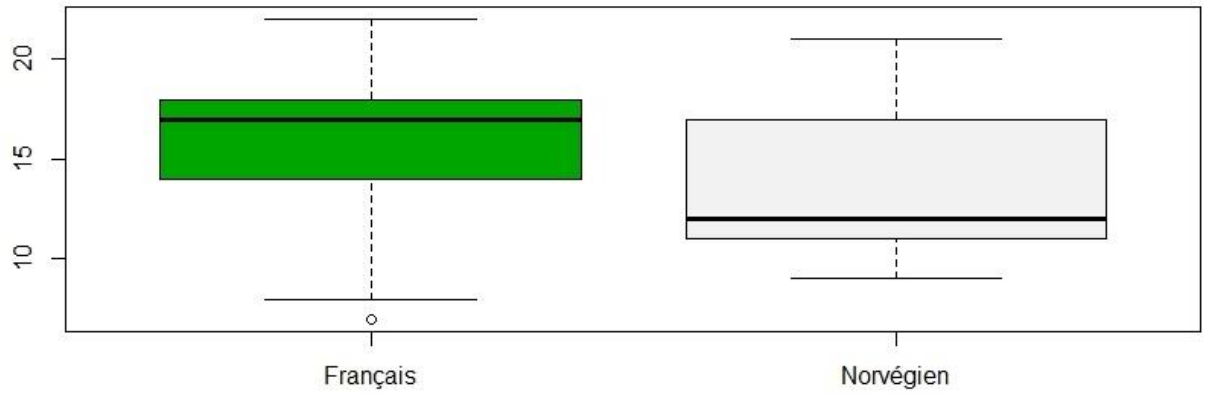


Figure 70. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert 2 selon la nationalité des parents (**likert2f** et **likert2n**).

Le test de Student (t (63,2) = 1,562) indique une valeur p borderline p = 0,052*/NS (Tableau 77) avec une magnitude moyenne entre les variables (d ~ 0,5) et demande à être discuté.

Variable dérivée de likert2	**Groupe (n)**	**m**	**F Valeur *p***	***t* (ddl) Valeur de *p* d de Cohen**
likert2p/m (selon le sexe)	père (33) mère (33)	13,79 15,93	F = 1,04 p = 0,909 NS	t (63,97) = 2,326 **p = 0,023*** d = 0,57
Likert2n/f (selon la nationalité)	Français (33) Norvégien (33)	15,78 13,94	F = 0,30 p = 0,463 NS	t (63,2) = 1,562 **p = 0,052*/NS** d = 0,49

Tableau 77. Comparaison des moyennes des scores de **likert1** selon le sexe et la nationalité.

2.5.3.2 Selon le sexe

En comparant maintenant les boites à moustaches des scores obtenus sur l'échelle de Likert 2 selon le sexe du parent (Figure 71), on observe une médiane plus élevée pour les mères (Me = 17) que pour les pères (Me = 14) avec une étendue égale pour les deux groupes (e = 13) et des espaces interquartiles quasi-égaux (6 pour les mères et 5 pour les pères). Dans l'ensemble, les distributions se ressemblent : elles sont plutôt symétriques et les scores semblent plus élevés chez les mères.

Un test de Student indique une différence statistiquement significative entre les groupes pères et mères avec une magnitude moyenne (*t* (63,97) = 2,326, ***p* = 0,023*,** d = 0,57). On en conclut que le score des mères à l'échelle de Likert 2 est en moyenne significativement plus élevé que celui des pères.

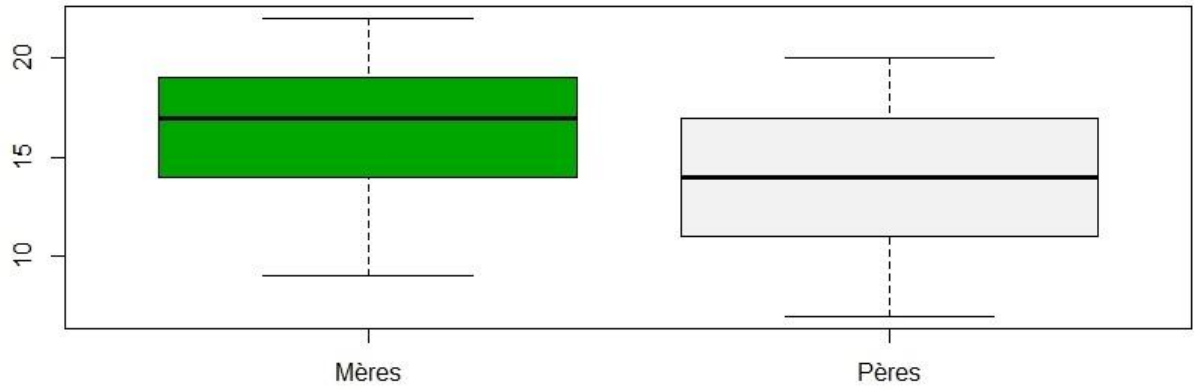


Figure 71. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert 2 selon le sexe des parents (**likert2m** et **likert2p**).

2.5.4 Représentation de l'erreur (association erreur, contact) et identité des parents

2.5.4.1 Une variable unique pour le sexe et la nationalité

Une ANOVA à un facteur contrôlé a été réalisée pour comparer l'impact, en moyenne, de l'association du sexe et de la nationalité du parent, réunis en une seule variable (**sexna**), sur le score obtenu sur l'échelle Likert 2 (Tableau 78). Le test indique au moins une différence significative entre deux moyennes de deux groupes avec une corrélation forte entre les variables (F(3,61) = 3,547, *p* = 0,0216*, η^2 = 0,143).

	sexna (VI)				dll (between/within)	Statistique F, valeur *p*
likert2 (VD)	Mères Françaises	Mères Norvégiennes	Pères Français	Pères Norvégiens		
m	16,68	15,23	14,94	12,56	3/61	F = 3,457
ET	3,07	4,34	3,83	3,29		***p* = 0,0216*** η^2 = 0,143

Tableau 78. Indication statistique des test ANOVA entre les scores à échelles de Likert 2 et l'identité des parents (sexe/nationalité) (VD, Variable Dépendante ; VI, Variable Indépendante ; m, moyenne ; ET, Ecart-Type ; ddl, degrés de liberté).

L'analyse des résidus avec le test post hoc de Tukey (Tableau 79) indique que cette différence significative s'observe uniquement entre deux groupes : les pères norvégiens et les mères françaises. (*p* = 0,0123*). Je peux donc en conclure qu'en moyenne, les mères

françaises considèrent significativement moins les contacts de langue comme une erreur que les pères norvégiens. Aucune autre différence, en moyenne, entre deux autres groupes n'est statistiquement significative.

Groupes comparés	Valeur *p* ajustée des résidus
Mères norvégiennes vs. mères françaises	*p* = 0,671 NS
Pères français *vs* mères françaises	*p* = 0,527 NS
Pères norvégiens *vs* mères françaises	***p* = 0,0123***
Pères français *vs* mères norvégiennes	*p* = 0,995 NS
Pères norvégiens *vs* mères norvégiennes	*p* = 0,169 NS
Pères norvégiens *vs* pères françaises	*p* = 0,258 NS

Tableau 79. Valeur *p* ajustée des résidus selon les groupes comparés dans l'ANOVA entre le score sur l'échelle de Likert 2 et l'identité des parents (sexe/nationalité).

2.5.4.2 Validité des résultats

Tout d'abord, les variances (Tableau 80) sont bien considérées comme homogènes entre les groupes (*p* = 0,307). Ensuite, lorsque l'on étudie la distribution des résidus (Figure 72), on observe une seule donnée en dehors de l'intervalle d'incertitude en gris. On peut donc supposer que la distribution des résidus est normale et valider l'utilisation du modèle ANOVA.

Test de Levene			
Groupe	Moyenne	Statistique F	Valeur *p*
Mères Françaises	16,86	F = 1,22	*p* = 0,307 NS
Mères Norvégiennes	15,23		
Pères Français	14,94		
Pères Norvégiens	12,56		

Tableau 80. Résultats du test d'homogénéité des variances dans les groupes de l'ANOVA entre le score sur l'échelle de Likert 2 et l'identité des parents (sexe/nationalité).

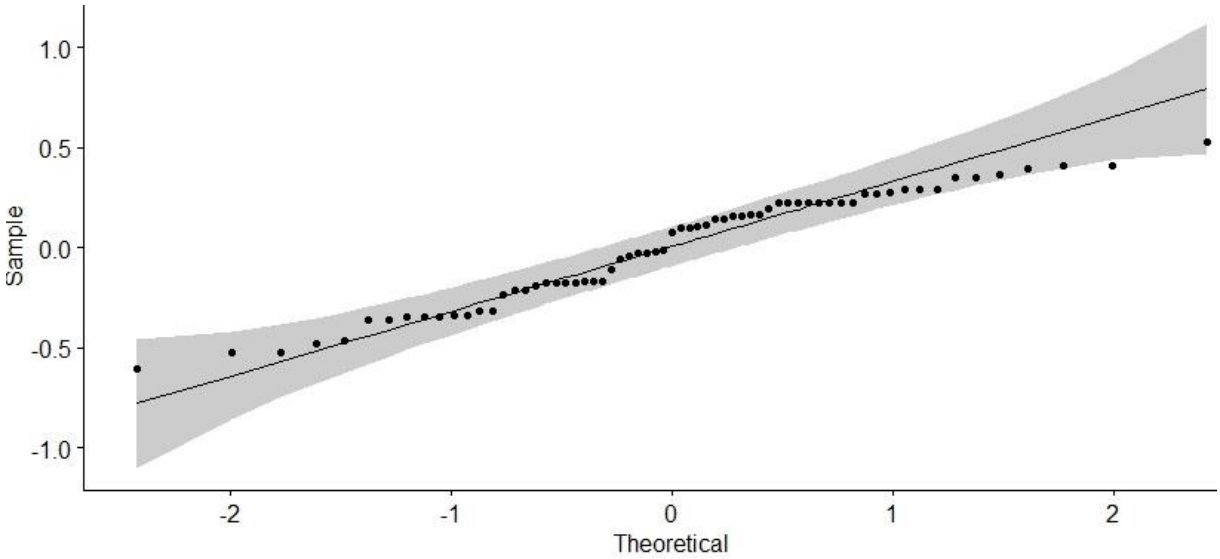


Figure 72 . Distribution des résidus de l'ANOVA entre le score sur l'échelle de Likert 2 et l'identité des parents (sexe/nationalité).

2.6 Description et analyse de l'échelle de Likert totale

La boite à moustaches donnant la distribution des scores obtenus (maximum théorique : 45 points) pour la variable likertotal (Figure 73) permet d'observer une étendue de 23, un espace interquartile de 7,75 et une médiane de 29. Les moustaches sont d'étalements comparables (supérieure : 8,25, inférieure : 7) et la médiane est légèrement décalée vers le haut. On peut en conclure que la distribution est globalement symétrique et que 50 % des parents obtiennent un score de plus de 29/45 ce qui est légèrement supérieur à la moyenne (m = 28,21).

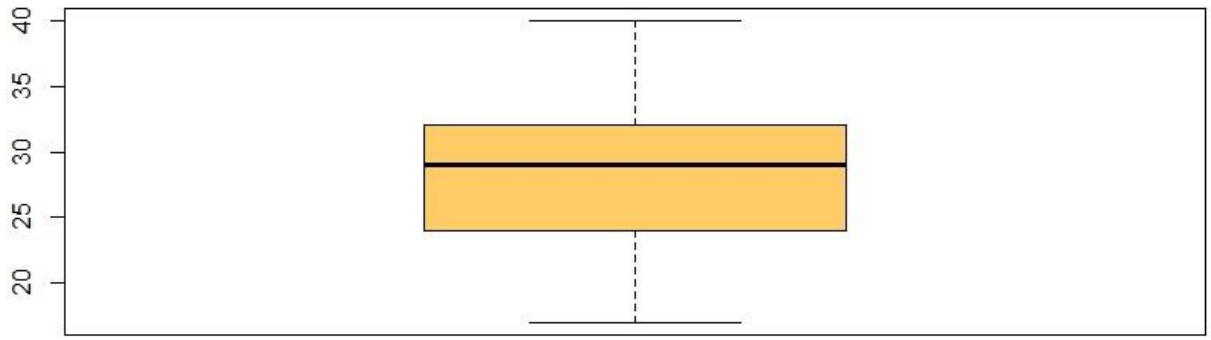


Figure 73. Boite à moustaches des scores des parents pour la variable likertotal.

2.6.1 Analyse des scores selon les sous-variables

2.6.1.1 Selon la nationalité

En comparant les boites à moustaches des scores obtenus sur l'échelle de Likert (maximum théorique : 45) selon la nationalité du parent (Figure 74), on observe une médiane

plus élevée pour les parents français (Me = 30) que pour les parents norvégiens (Me = 25) avec pourtant une étendue de la boite plus importante pour les Norvégiens (e = 21) que pour les Français (e = 15) si l'on enlève les deux valeurs aberrantes apparaissant. De la même manière, on observe un espace interquartile plus grand pour les Norvégiens (9) que pour les Français (4). Il semble donc que la distribution des scores des parents norvégiens soit plus asymétrique que celle des parents français. Les scores des parents norvégiens sont plus dispersés que ceux des français, les résultats de ces derniers montrant une certaine homogénéité de distribution avec des résultats plus ramassés autour de la médiane.

Un test de Wilcoxon (Tableau 81) indique qu'il n'y a pas différence significative, en moyenne, entre les résultats obtenus par les Français et les Norvégiens (Z = 1,11, *p* = 0,267 NS, r = 0,137).

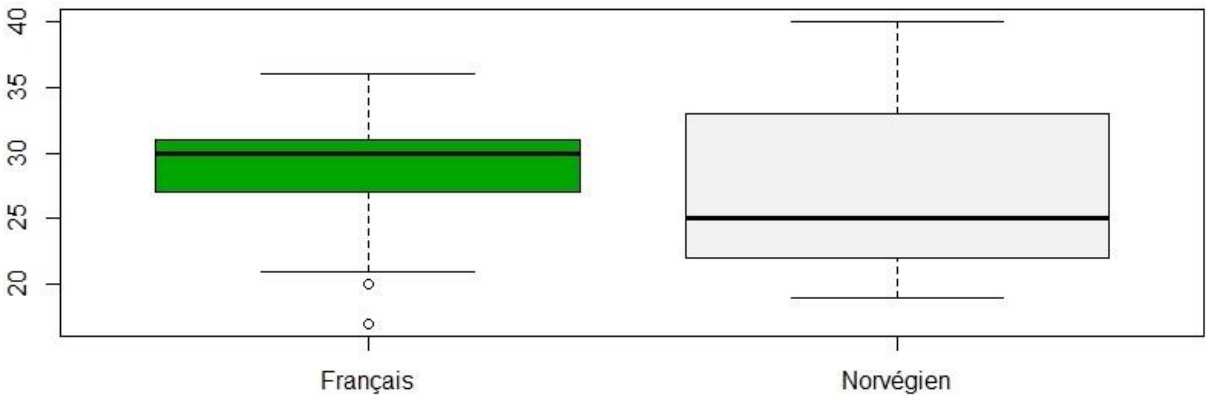


Figure 74. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert totale selon la nationalité des parents (**likertotalf** et **likertotaln**).

2.6.1.2 Selon le sexe

En comparant maintenant les boites à moustaches des scores obtenus sur l'échelle de Likert totale (maximum théorique : 45) selon le sexe du parent (Figure 75), on observe une médiane plus élevée pour les mères (Me = 30) que pour les pères (Me = 26) avec une étendue de la boite plus importante pour les pères (e = 23) que pour les mères (e = 16). Par ailleurs, les espaces interquartiles semblent équivalents (9 pour les mères et 8 pour les pères). De plus les moustaches sont asymétriques dans les deux groupes. Il semble donc y avoir une distribution plus étalée des scores des pères que des scores des mères qui obtiennent des scores plus importants et plus ramassés autour de la médiane

Un test de Student (Tableau 81) indique ici qu'il existe une différence significative, en moyenne, entre les scores des deux groupes avec une magnitude moyenne entre les variables

(t(63,92) = 2,45, *p* = 0,017*, d = 0,6). Ainsi les mères obtiennent un score significativement plus élevé sur l'échelle que les pères.

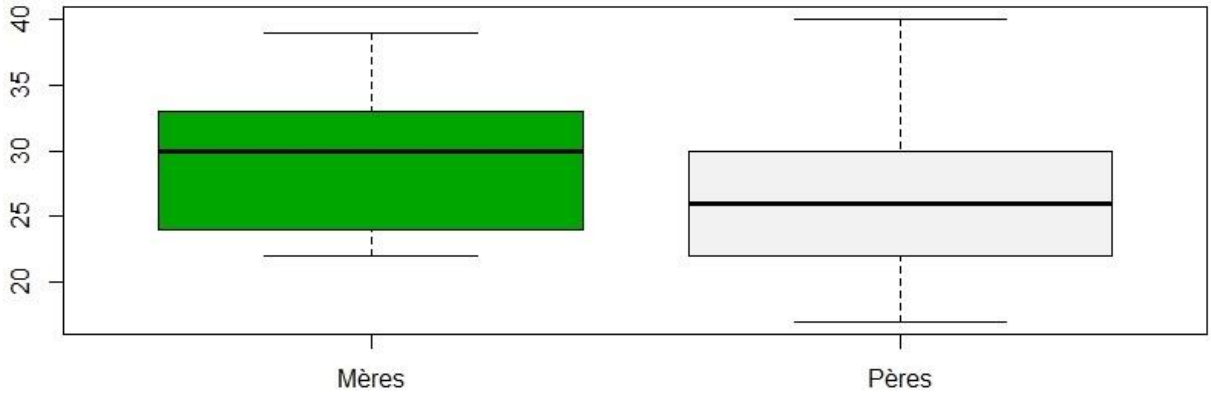


Figure 75. Boites à moustaches des scores de l'échelle de Likert totale selon le sexe des parents (**likertotalm** et **likertotalp**).

Variable dérivée de likertotal	**Groupe (n)**	**m**	**F Valeur *p***	***t* (ddl) (ou Wilcoxon) Valeur de *p* d de Cohen (ou r : effet de taille Wilcoxon)**
likertotalp/m (selon le sexe)	père (33) mère (33)	26,70 29,73	F = 0,93 *p* = 0,83 NS	t(63,92) = 2,45 ***p* = 0,017*** d = 0,6
likertotaln/f (selon la nationalité)	Français (33) Norvégien (33)	28,75 27,67	F = 0,30 *p* = 0,025*	(Test de Wilcoxon) Z = 1,11 ***p* = 0,267 NS** r = 0,137

Tableau 81. Comparaison des moyennes des scores de **likertotal** selon le sexe et la nationalité.

2.7 Interprétation et discussion partielle des résultats aux trois échelles

Selon les analyses présentées, en ce qui concerne l'association entre les contacts de langues et la maitrise des langues, une proportion significativement plus importante de parents ne se représentent pas les contacts de langue comme l'expression d'une mauvaise maitrise chez les bilingues. Ils ont ainsi une représentation du bilinguisme qui intègre ces contacts, ils font partie de la vie d'un bilingue, même si l'idée paradoxale que les bilingues sont l'image de deux monolingues est encore prégnante dans l'idéologie parentale. Par ailleurs, il n'y a pas de relation significative entre les scores obtenus et la nationalité ou le sexe du parent.

Ensuite, concernant l'association entre contacts de langues et erreur, les résultats globaux sont plus mitigés sachant qu'il n'y pas de différence significative entre la proportion

de parents qui envisagent ces contacts comme des erreurs et ceux qui ne le font pas. Cependant, les mères les associent significativement moins à une erreur que les pères et, en ce sens, elles ont globalement une représentation plus positive que les pères de la relation entre les contacts de langues et le bilinguisme.

Par ailleurs, aucune relation statistiquement significative n'a été apparemment observée entre la nationalité du parent et sa représentation des contacts de langues au sujet du bilinguisme. Cependant, les résultats du test de Student utilisé (t (63,2) = 1,562) indiquent une valeur p borderline p = 0,052*/NS (Tableau 77) avec une force moyenne entre les variables (d ~ 0,5). Afin de savoir si ce résultat borderline peut être acceptable, je propose d'utiliser un second test de Student mais cette fois-ci, unilatéral. Les hypothèses sont alors les suivantes pour la variable likert2 :

- H_0 : la moyenne du score du groupe Français est significativement inférieure ou égal à celle du groupe Norvégien
- H_1 : la moyenne du score du groupe Français est significativement supérieure à celle du groupe Norvégien

Dans un test unilatéral, la valeur p est significative si $p \leq 0{,}025$. Le résultat de ce second test de Student (t(62,9) = 1,977, ***p* = 0,026 NS**, d = 0,38), comme le premier, rejette H_1 avec une valeur p borderline encore une fois (Tableau 82). Par prudence, je reste sur la conclusion qu'il n'y a pas, en moyenne, de relation statistiquement significative entre la nationalité du parent et sa représentation des contacts de langue au sujet du bilinguisme. Néanmoins, le test de Fisher (Tableau 83) réalisé sur la table de contingence croisant les modalités de la variable **likert2,** ici considérée comme qualitative, et la variable nominale **nationalité** est, quant à lui, statistiquement significatif ($p \leq 0{,}0096$**, Θ = 0,26) ce qui peut s'interpréter par l'existence d'une relation entre les deux variables, celle-ci n'étant cependant pas de nature linéaire.

Variable étudiée	**Groupe (n)**	**m**	**F** **Valeur *p***	**Test de Student (unilatéral)** **Valeur de *p*** **d de Cohen**
likert2n/f (selon la nationalité)	Français (33)	15,78	F = 0,30 *p* = 0,463 NS	t(63,9) = 1,977 ***p* = 0,026*/NS** d = 0,38
	Norvégien (33)	13,94		

Tableau 82. Test unilatéral de Student pour la comparaison des moyennes au score de **likert2** selon la nationalité.

Variables croisées	Nombres de modalités	Test exact de Fisher Θ de Freeman
likert2	16	***p* = 0,0096****
nationalité	2	Θ = 0,26

Tableau 83. Test exact de Fisher sur le tableau de contingence 2 X 16 des scores obtenus à l'échelle de Likert 2 selon la nationalité du parent.

3 Pratiques correctives des parents

3.1 Codage

Alors que la question 22 a servi à collecter des données sur les représentations parentales des erreurs dues, selon eux, au bilinguisme de leur enfant, et qu'ils corrigent le plus ; la question 23 sert à mieux analyser l'existence et la nature des pratiques correctives parentales, c'est-à-dire le feedback des parents vis-à-vis de leur enfant lorsque ce dernier commet ces erreurs. Pour chaque question, les parents ont classé par ordre de priorité (trois choix) leurs réponses en pouvant ajouter des modalités supplémentaires à celle proposées.

3.1.1 Représentation de l'erreur

La question 22 est codée par une variable qualitative nominale **(err)** ordonnée (déclinée en **err1, err2, err3**) sous forme de QCM avec cinq modalités faisant référence au lexique, à la phonologie, à la syntaxe, à la conjugaison (morphologie comme emploi) et au sens de l'énoncé. Une modalité « autre » a été recodée pour inclure trois modalités supplémentaires : il n'y a pas d'erreurs pour le parent, le parent ne corrige pas et l'erreur est en soi le mélange des langues.

3.1.2 Pratique correctives déclarées par les parents

La question 23 est aussi codée par une variable qualitative nominale **(cor)** ordonnée (déclinée en **cor1, cor2, cor3**) sous forme de QCM avec neuf modalités. Ici, une **correction explicite** signifie que le parent corrige l'enfant en lui donnant l'énoncé correct. De plus, cette correction est ***méta*** à partir du moment où le discours du parent contient des commentaires explicatifs sur la correction.

Modalité	*Type de la correction* Attitude du parent	Nature de la correction	Attitude attendue de l'enfant
1	*Reformulation* Il corrige en reformulant l'énoncé enfantin	Explicite	Écoute réceptive
2	*Répétition* Il suggère l'existence d'une erreur	Implicite	Reformulation
3	*Répétition interrompue* Il suggère l'existence d'une erreur	Implicite	Reformulation
4	*Correction* Il utilise un discours métalinguistique	Explicite	Écoute réceptive
5	*Reformulation avec requête explicite de correction* Il corrige en reformulant l'énoncé enfantin et incite l'enfant à recommencer	Explicite	Répétition de l'énoncé donné par le parent
6	*Erreur ignorée* Il favorise la continuité conversationnelle	-	-
7	Correction différée avec commentaire métalinguistique Il utilise un discours métalinguistique	Explicite	-
8	*Reformulation* Il corrige en reformulant l'énoncé enfantin	Explicite	Écoute réceptive

Tableau 84. Typologie des pratiques correctives mentionnées dans la question 23[210].

Pour l'analyse des résultats, les modalités 1 et 8 présentaient le même type de pratiques et ont été recodées par la modalité « répéter en corrigeant » et la modalité « Autre » n'a pas été utilisée par les parents.

3.2 Analyse des réponses

3.2.1 Erreurs entendues et corrigées

La Figure 76 indique que 53,03 % des parents déclarent corriger d'abord et avant tout des erreurs lexicales (mots ou expressions). C'est le seul pourcentage dont l'IC ne chevauche pas celui des autres. La différence constatée entre ce pourcentage et les autres est donc significative (Tableau 85). Les pourcentages abordant la conjugaison et la syntaxe (ordre des mots) atteignent 12,12 % suivi de la modalité « incompréhension » à 9,09 % mais sans différences statistiques avec les pourcentages restant encore plus bas.

[210] Les corrections et attitudes font référence au chapitre 3, sous-partie 3.3.3.

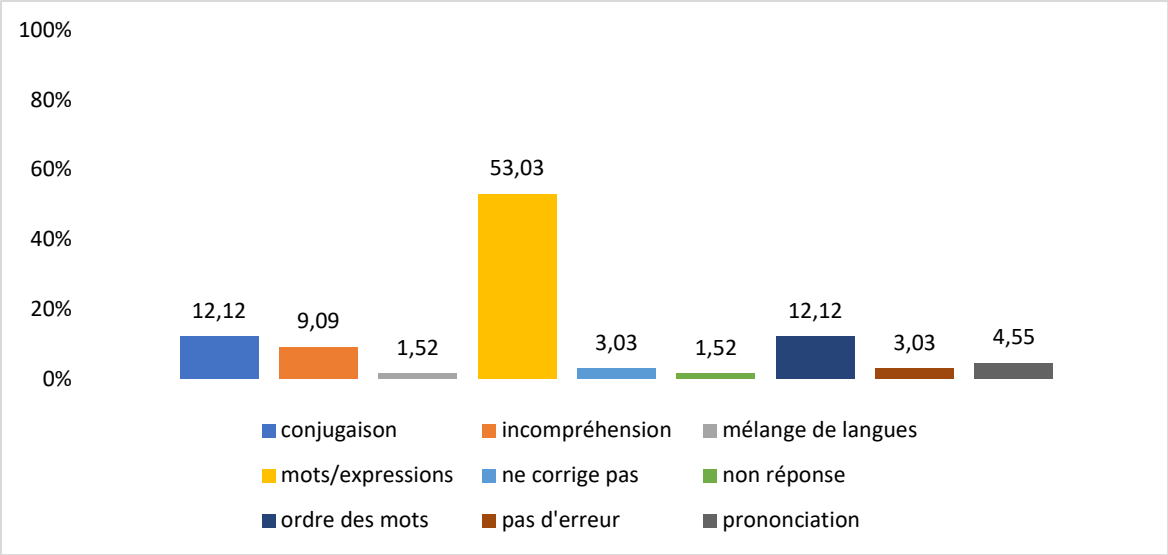


Figure 76. Erreurs déclarées les plus entendues et corrigées à l'oral par le parent (choix 1) (en %).

Item mesuré	**IC à 95 % [min, max]**	
	Moyenne	**[min, max]**
Conjugaison	0,121	[0,05, 0,22]
Incompréhension	0,09	[0,03, 0,19]
Mélange des langues	0,015	[0, 0,08]
Mots/expressions	**0,53**	**[0,40, 0,65]**
Ne corrige pas	0,03	[0, 0,11]
Non réponse	0,015	[0, 0,08]
Ordre des mots	0,121	[0,05, 0,22]
Ne fais pas d'erreur	0,03	[0, 0,11]
Prononciation	0,045	[0, 0,13]

Tableau 85. Intervalles de confiance des pourcentages d'erreurs déclarés les plus entendues et corrigées à l'oral par le parent (choix1, méthode exacte de Pearson-Klopper).

En tenant compte de la totalité des réponses, quel que soit l'ordre dans lequel les modalités ont été placées dans le QCM, la Figure 77 indique l'existence de deux sous-groupes dans les erreurs déclarées entendues par les parents. Le sous-groupe 1 réunit sans différence statistiquement significative (Tableau 86) les erreurs de conjugaison (21,71 %), de lexique (30,29 %), de syntaxe (23,43 %) et de phonétique (13,71 %). De la même manière, le sous-groupe 2 réunit sans différence statistiquement significative les erreurs d'incompréhension (4,57 %) ou autres dues au parler bilingue et ajoutées par les parents (1,14 %). En revanche,

les différences entre les sous-groupes sont significatives, ce qui permet donc d'affirmer que le sous-groupe 1 décrit les erreurs les plus entendues et corrigées.

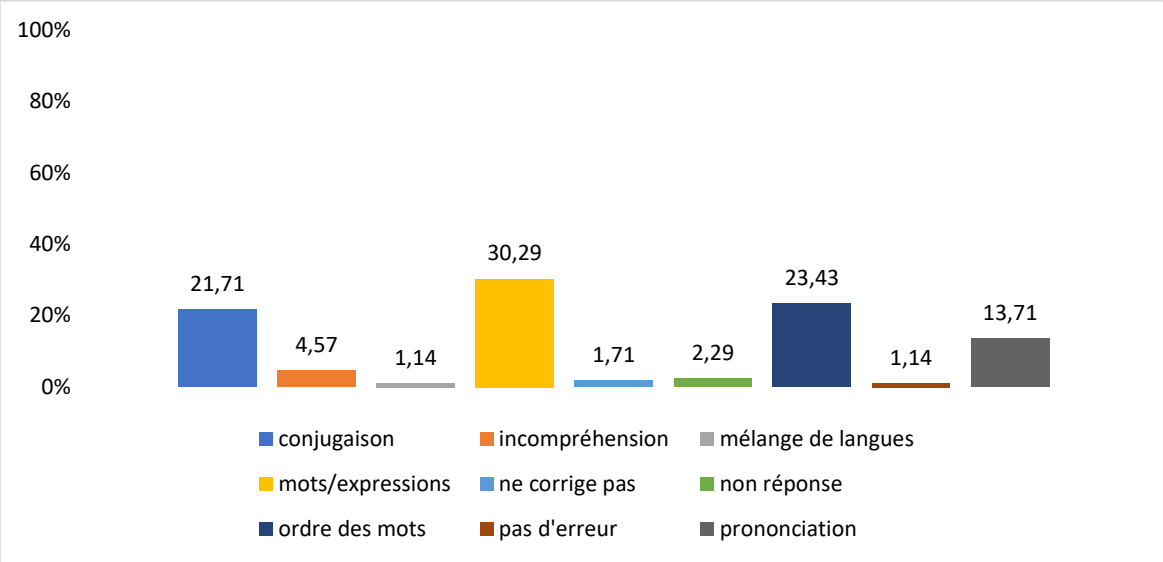


Figure 77. Erreurs déclarées les plus entendues et corrigées à l'oral par le parent (totalité des réponses) (en %).

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
Conjugaison	**0,217**	**[0,16, 0,29]**
Incompréhension	0,046	[0,02, 0,09]
Mélange des langues	0,03	[0, 0,11]
Mots/expressions	**0,302**	**[0,24, 0,38]**
Ne corrige pas	0,017	[0, 0,05]
Non réponse	0,022	[0, 0,06]
Ordre des mots	**0,23**	**[0,17, 0,30]**
Ne fais pas d'erreur	0,03	[0, 0,11]
Prononciation	**0,14**	**[0,09, 0,20]**

Tableau 86. Intervalles de confiance des pourcentages d'erreurs déclarés les plus entendues et corrigées à l'oral par le parent (totalité des réponses, méthode exacte de Pearson-Klopper).

3.2.2 Pratiques correctives parentales

53,03 % des parents déclarent corriger d'abord et avant tout en pratiquant la reformulation (Figure 78). Ils corrigent explicitement l'erreur entendue en reformulant l'énoncé enfantin et seulement 4,55 % d'entre eux reformulent en incitant leur enfant à répéter l'énoncé corrigé. Mais seul le premier pourcentage est statistiquement significatif

étant donné que l'IC du second chevauche ceux des autres pourcentages (Tableau 87). Seule la reformulation est donc significativement utilisée ici et plus que les autres.

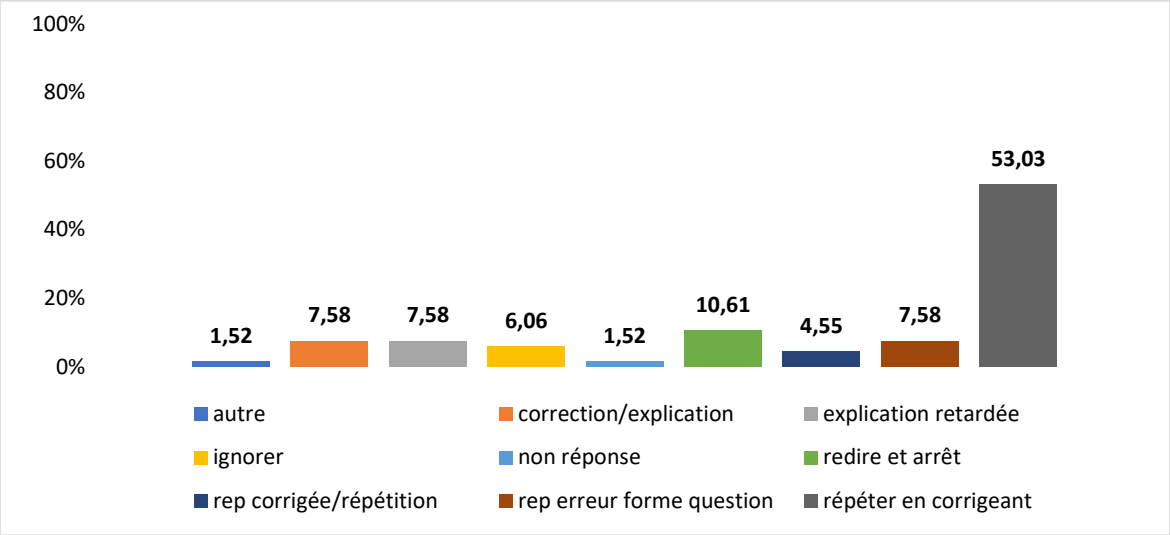


Figure 78. Pratiques de correction déclarées par les parents à l'oral (choix 1) (en %).

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
Non réponse	0,015	[0, 0,08]
Répéter en corrigeant	**0,530**	**[0,40, 0,65]**
Rep erreur forme question	0,076	[0,03, 0,17]
Redire et arrêt	0,106	[0,04, 0,21]
Correction/explication	0,076	[0,03, 0,17]
Rep corrigée/répétition3	0,045	[0, 0,13]
Ignorer	0,061	[0,02, 0,16]
Explication retardée	0,076	[0,03, 0,17]
Autre	0,015	[0, 0,08]

Tableau 87. Intervalles de confiance des pourcentages représentant les pratiques de correction déclarées par les parents (choix 1, méthode exacte de Pearson-Klopper).

En tenant compte de la totalité des réponses, quel que soit l'ordre dans lequel les modalités ont été placées, la Figure 79 indique que la pratique de la reformulation reste encore déclarée la plus utilisée (33,51 %) et ceci de manière statistiquement significative par rapport au reste des pratiques (Tableau 88).

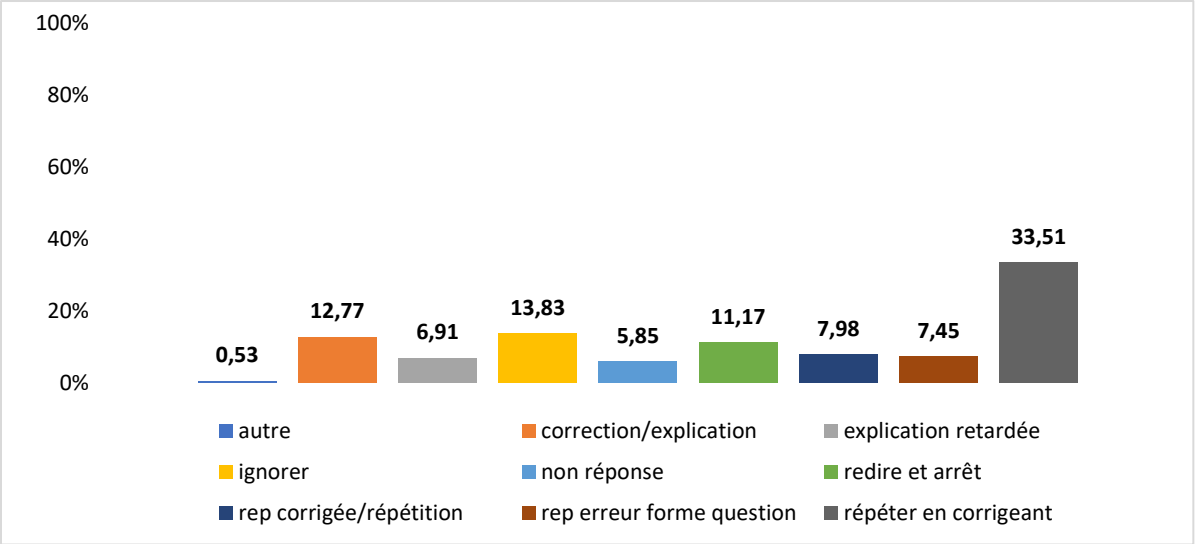


Figure 79. Pratiques de correction déclarées par les parents à l'oral (total) (en %).

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
non réponse	0,058	[0,03, 0,11]
répéter en corrigeant	**0,335**	**[0,27, 0,41]**
rep erreur forme question	0,074	[0,04, 0,12]
redire et arrêt	0,111	[0,07, 0,17]
correction/explication	0,128	[0,08, 0,18]
rep corrigée/répétition	0,079	[0,05, 0,13]
Ignorer	0,139	[0,09, 0,2]
explication retardée	0,069	[0,04, 0,11]
Autre	0,01	[0, 0,03]

Tableau 88. Intervalles de confiance des pourcentages représentant les pratiques de correction déclarées par les parents (totalité des réponses, méthode exacte de Pearson-Klopper).

3.3 Nature explicite/implicite de la correction

3.3.1 Recodage

Les réponses à la question 23 ont été recodées en deux sous-groupes afin de pouvoir indiquer dans quelle mesure les pratiques de correction des parents sont explicites, c'est-à-dire que ces derniers donnent clairement la correction de l'énoncé enfantin jugé faux à cause du parler bilingue.

Les modalités ont donc été recodées de la manière suivante :

- Correction implicite : modalités 2 et 3 → code 0
- Correction explicite : modalités 1, 4, 5, 7, 8 → code 1

3.3.2 Analyse

Les données recodées indiquent que 62,76 % des parents déclarent corriger explicitement les erreurs qu'ils entendent et 18,37 % de manière implicite. La différence entre ces deux pourcentages est statistiquement significative (Tableau 89). Le recodage permet aussi d'observer que les parents déclarent presque autant ne pas corriger que corriger implicitement sans différence statistique avérée (18,37 % *vs* 13,27 %, voir Tableau 89).

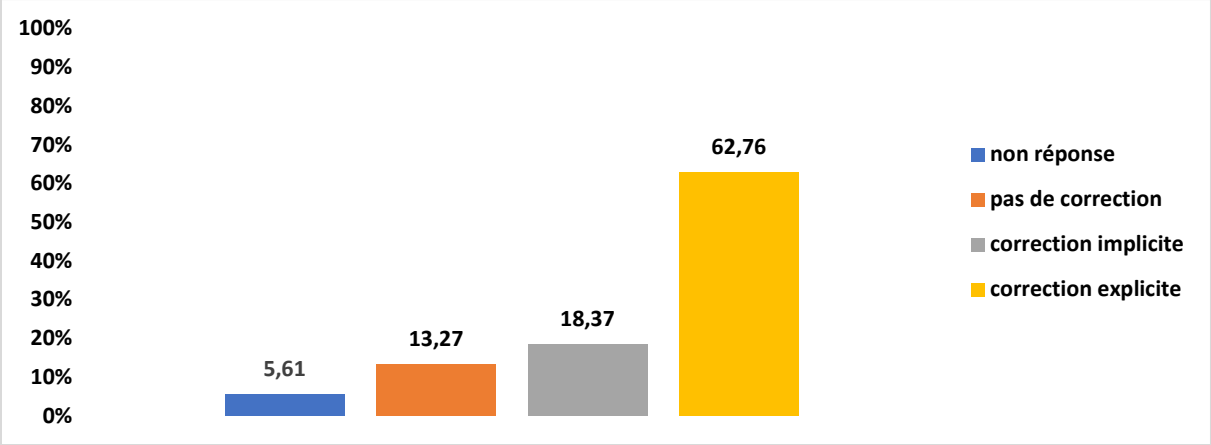


Figure 80. Nature implicite/explicite des pratiques de correction des parents (en %).

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	**[min, max]**
Non réponse	0,056	[0,03, 0,1]
Pas de correction	0,133	[0,08, 0,19]
Correction implicite	0,018	[0,13, 0,25]
Correction explicite	**0,638**	**[0,56, 0,7]**

Tableau 89. Intervalles de confiance des pourcentages représentant les pratiques implicites/explicites de correction déclarées par les parents (méthode exacte de Pearson-Klopper).

La Figure 81 analyse plus finement la nature de la correction explicite. Elle peut en effet inclure une explication (modalités 4 et 7 de la question 23), c'est-à-dire un commentaire métalinguistique dans le discours du parent, ou non. On observe que 67,48 % des parents déclarent utiliser des pratiques de correction explicites mais sans explication contre 32,52 % avec. Les IC à 95 % indiquent que ce résultat est statistiquement significatif.

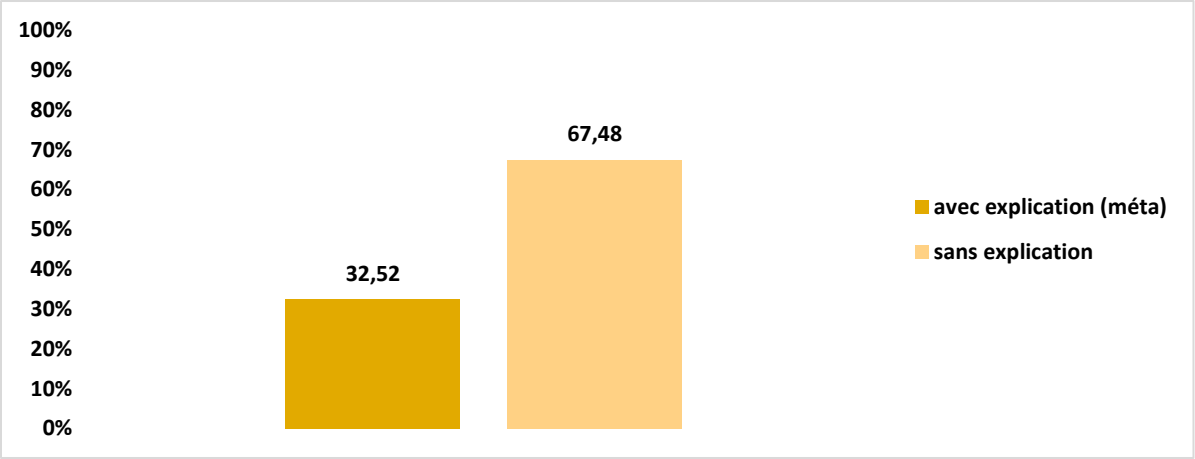


Figure 81. Présence d'explication dans les pratiques de correction explicite des parents (en %).

Item mesuré	IC à 95 % [min, max]	
	Moyenne	[min, max]
Avec explication (*méta*)	0,33	[0,24, 0,41]
Sans explication	0,67	[0,58, 0,75]

Tableau 90 : Intervalles de confiance des pourcentages représentant la présence d'explication dans les pratiques de correction explicite des parents (méthode exacte de Pearson-Klopper).

3.4 Correction explicite selon le sexe et la nationalité du parent

Selon le recodage de la question 23 présenté ci-dessus, la variable **cortotal** représente le total des points attribués pour chaque parent ayant donné trois réponses à la question considérée. Cette variable est de nature quantitative discrète, varie de 0 à 3 et s'interprète de la manière suivante : plus **cortotal** est élevée et plus le parent déclare utiliser des pratiques de correction explicites. Dans les codes des variables supplémentaires, la lettre **p** sera ajoutée pour isoler les scores des **p**ères et **m** pour isoler les scores des **m**ères. De même **n** pour les parents **n**orvégiens et f pour parents **f**rançais.

variable	Groupe (n)	Moyenne (m)	Médiane (Me)	Variance (var)	Ecart-Type (ET)
cortotal	66	1,86	2	0,61	0,78
cortotalf	33	1,84	2	0,63	0,79
cortotaln	33	1,87	2	0,61	0,78
cortotalp	33	1,87	2	0,61	0,78
cortotalm	33	1,84	2	0,63	0,79
$cortotal_{couple}$	33	3,7	4	1,03	1,02

Tableau 91. Ensemble des données de distribution des scores de correction explicite calculés.

La boîte à moustaches concernant le score de correction explicite obtenu pour l'ensemble des parents (Figure 82) ne montre pas de valeurs aberrantes. L'étendue est de 3, les moustaches symétriques autour d'un espace interquatile de 1. L'ensemble semble symétrique mais avec un fort décalage de la médiane vers le haut, à la borne extrème de la boite, ce qui indique donc un ensemble des valeurs plus dispersé sous la médiane qu'au-dessus. 50 % des parents obtiennent un score supérieur ou égal 2, ce qui est supérieur à la moyenne (m = 1,86).

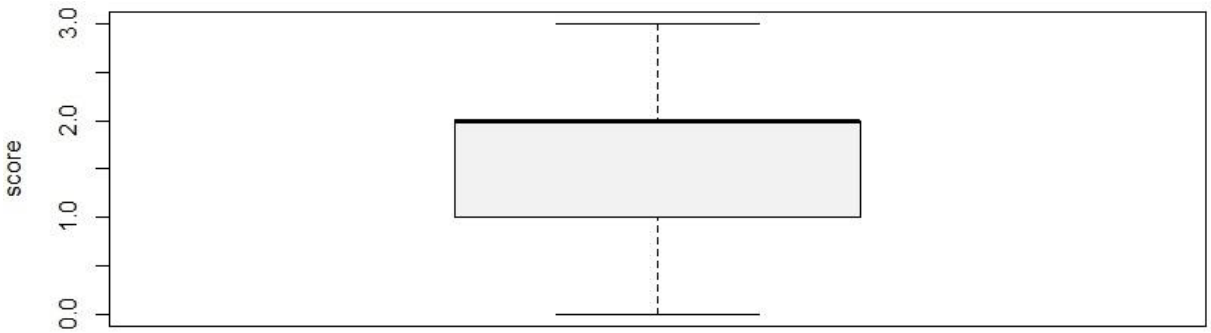


Figure 82. Boite à moustaches du score de correction explicite pour l'ensemble des parents.

Le Tableau 91 tout comme la Figure 83 montrent des distributions et des comportements de variables quasiment identiques à la distribution de la variable pour l'ensemble des parents (hormis $cortotal_{couple}$ qui sera utilisé ultérieurement). Le Tableau 92 confirme cette observation en indiquant aucune différence significative en moyenne selon le sexe (t(63,98) = -0,15, p = 0,876 NS, d = -0,03) ou selon la nationalité (t(63,98) = -0,15, p = 0,876 NS, d = -0,03) sur les scores obtenus qui sont tous très homogènes.

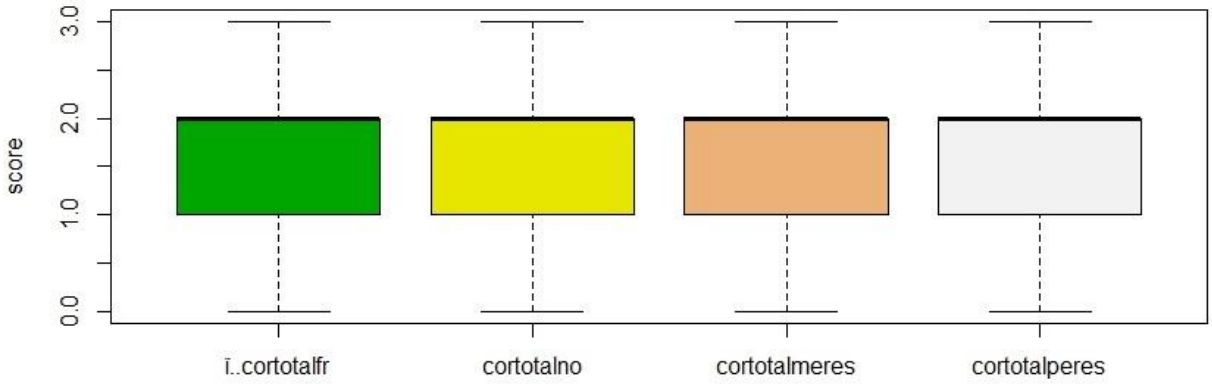


Figure 83. Boites à moustaches du score de correction explicite selon la nationalité ou le sexe du parent.

Variable dérivée de cortotal	Groupe (n)	m	F Valeur *p*	*t* (ddl) Valeur de *p* d de Cohen
cortotalp/m (selon le sexe)	père (33) mère (33)	1,88 1,25	F = 01,037 *p* = 0,92 NS	t(63,98) = -0,15 *p* = 0,876 NS d = -0,03
cortotaln/f (selon la nationalité)	Français (33) Norvégien (33)	1,84 1,87	F = 1,037 *p* = 0,92 NS	t(63,98) = -0,15 ***p* = 0,876 NS** d = -0,03

Tableau 92. Comparaison du score de correction explicite selon le sexe et la nationalité de parent.

3.5 Synthèse des analyses, résultats et discussion

Les analyses nous montrent que si les parents entendent et corrigent des erreurs dues aux contacts de langues dans les énoncés enfantins, ils déclarent prioritairement qu'elles sont de nature lexicale. Mais ce résultat est à nuancer puisque dans la totalité des réponses, les erreurs déclarées les plus entendues, sans différence significative avec le lexique, sont aussi d'ordre syntaxique, phonétique et sur la conjugaison. Par ailleurs, les parents utilisent majoritairement et significativement des feed-back correctifs explicites sans explication métalinguistique. En moyenne, il n'y a pas de différence significative de l'utilisation de cette pratique corrective selon le sexe ou la nationalité du parent. La distribution est même plutôt très homogène.

Pour revenir sur le type de pratiques correctives utilisées par les parents, les résultats peuvent aussi s'interpréter en termes de comportement de l'enfant vis-à-vis de celles-ci. En ce sens, le fait que 18,37 % de parents déclarent corriger implicitement leur enfant pourrait alors aussi s'interpréter selon l'idée que les pratiques de corrections qui sollicitent de la part de l'enfant une reformulation de son énoncé sont minoritaires comparées à celles où il écoute simplement la correction (62,76 %) même si on lui demande peu de répéter (4,55 % en choix 1 et 7,98 % pour la totalité des réponses, voir Figure 78 et Figure 79).

Par ailleurs, je me demande pour quelles raisons la modalité « ignorer l'erreur » (3,03 % en choix 1, voir Figure 76, et 1,71 % sur la totalité des réponses, voir Figure 77) a été si peu utilisée à la question 22. Il se peut que les parents soient conscients de répondre à un questionnaire qui va être lu par un enseignant, voire peut-être même par l'enseignant de leur enfant, et qui a, institutionnellement, le statut de celui qui corrige. Les parents ont donc pu être été influencés par ce statut et ont peut-être ainsi fourni des réponses qu'ils pensaient

être attendues et qui diminueraient le jugement potentiel de l'enseignant sur leurs pratiques. Les données masqueraient alors une pratique qui est peut-être plus répandue que ne le montre les pourcentages avancés : ne pas corriger son enfant. C'est peut-être pour cette raison que le recodage des données la met plus avant (Figure 80) car moins anticipée par les parents.

4 Croisement des variables du questionnaire

4.1 Relation entre le caractère explicite des pratiques correctives parentales et la représentation du bilinguisme chez les parents

L'objectif est de savoir s'il existe une corrélation possible entre les scores obtenus aux échelles de Likert (**likert1, likert2, likertotal**) et le caractère explicite des pratiques correctives parentales **(cortotal)**. La variable **cortotal** ne prenant que très peu de valeurs différentes, et dont il est difficile de faire l'hypothèse d'une distribution normale, j'ai calculé à la fois le coefficient de corrélation de Pearson (r) et de Spearman (ρ).

L'analyse des données (Tableau 93) montre qu'il n'existe aucune relation entre les pratiques de correction explicite/implicite et la représentation du bilinguisme chez les parents, plus particulièrement à travers leur représentation des contacts de langues dans le bilinguisme, quelle que soit l'échelle de Likert considérée[211].

Corrélation entre…	m	ET	r(ddl), IC à 95 % [min, max] valeur *p*	ρ de Spearman, valeur *p*
likert1 (n = 66)	13,34	2,31	r(64) = -0,053 [-0,29, 0,19]	ρ = -0,008
cortotal (n = 66)	1,96	0,78	***p* = 0,67 NS**	***p* = 0,95 NS**
likert2 (n = 66)	14,86	3,88	r(64) = -0,052 [-0,29, 0,19]	ρ = -0,032
cortotal (n = 66)	1,96	0,78	***p* = 0,68 NS**	***p* = 0,79 NS**
likertotal (n = 66)	28,12	5,21	r(64) = -0,053 [-0,29, 0,19]	ρ = -0,034
cortotal (n = 66)	1,96	0,78	***p* = 0,67 NS**	***p* = 0,73 NS**

Tableau 93. Calcul des corrélations de Pearson (r) et de Spearman (ρ) entre les scores aux échelles de Likert et le caractère explicite des pratiques correctives parentales (n, effectif, m, moyenne ; ET, Ecart-Type ; ddl, degrés de liberté ; IC, Intervalle de confiance).

[211] Pour likert1 : r(64) = -0,053, *p* = 0,67 NS et ρ = -0,008, *p* = 0,95 NS. Pour likert2 : r(64) = -0,052, *p* = 0,68 NS et ρ = -0,032, *p* = 0,79 NS. Enfin, pour likertotal : r(64) = -0,053, *p* = 0,67 NS et ρ = -0,034 et *p* = 0,73 NS.

4.2 Relation entre le caractère explicite des pratiques correctives parentales et l'IPEL

L'objectif est de savoir s'il existe une corrélation possible entre le caractère explicite des pratiques correctives parentales **(cortotal)** et l'index parental d'exposition langagière (**IPEL**). L'analyse des données (Tableau 94) montre qu'il n'existe aucune relation statistiquement significative entre le respect de la stratégie UPUL et le caractère explicite des pratiques correctives parentales (r(63) = 0,18, *p* = 0,14 NS ou ρ = 0,18, *p* = 0,15 NS).

Corrélation entre…	**m**	**ET**	**r(ddl), IC à 95 % [min, max] valeur *p***	**ρ de Spearman, valeur *p***
IPEL (n = 65)	0,54	0,29	r(63) = 0,18, [-0,06, 0,40]	ρ = 0,18
cortotal (n = 65)	1,96	0,78	***p* = 0,14 NS**	***p* = 0,15 NS**

Tableau 94. Calcul des corrélations de Pearson (r) et de Spearman (ρ) entre l'IPEL et le caractère explicite des pratiques correctives parentales (n, effectif, m, moyenne ; ET, écart-type ; ddl, degrés de liberté ; IC, intervalle de confiance).

4.3 Relation entre la représentation du bilinguisme chez les parents et l'IPEL

4.3.1 Relation symétrique

L'objectif est de savoir s'il existe une corrélation possible entre les scores obtenus aux échelles de Likert (**likert1, likert2, likertotal**) et l'index parental d'exposition langagière (**IPEL**). L'analyse des données (Tableau 95) indique qu'il existe cette fois une corrélation statistiquement significative. En effet, les scores à l'échelle de Likert 1 et l'IPEL sont négativement et faiblement corrélés (r(63) = - 0,30, ***p* = 0,015***). On observe le même type de relation entre l'IPEL et les scores à l'échelle de Likert 2 (r(63) = -0,32, ***p* = 0,009****) ainsi qu'avec les scores à l'échelle de Likert entière (r(63) = - 0,37, ***p* = 0,0024****).

Corrélation entre…	**m**	**E-T**	**r(ddl), IC à 95 % [min, max] valeur *p***
likert1 (n = 65)	13,35	2,32	r(63) = -0,30, [-0,50, -0,06], ***p* = 0,015***
IPEL (n = 65)	0,54	0,29	
likert2 (n = 65)	14,74	3,85	r(63) = -0,32, [-0,52, -0,08], ***p* = 0,009****
IPEL (n = 65)	0,54	0,29	
likertotal (n = 65)	28,14	5,22	r(63)= -0,37, [-0,56, -0,14], ***p* = 0,0024****
IPEL (n = 65)	0,54	0,29	

Tableau 95. Calcul des corrélations de Pearson (r) entre l'IPEL et les scores aux échelles de Likert (n, effectif, m, moyenne ; ET, écart-type ; ddl, degrés de liberté ; IC, intervalle de confiance).

4.3.2 Relation asymétrique

Compte tenu des résultats obtenus, j'ai utilisé un modèle de régression linéaire (Tableau 96) pour évaluer plus précisément la relation entre **likertotale** (variable indépendante) et **IPEL** (variable dépendante). Une équation de régression significative a été trouvée, avec une corrélation moyennement forte ($F(1,63) = 9,97$, $p = 0,0024$**, $R^2 = 0,123$). Lorsque le score obtenu par le parent à l'échelle de Likert totale augmente d'un point, son IPEL baisse de 2,1 % (Figure 84).

IPEL (VD) selon likertotale (VI) (n = 65)					
t	β	Erreur Standard	Statistique F	Valeur *p*	R^2
-3,58	-0,02	0,0065	F = 9,97	0,00244**	0,123

Tableau 96. Éléments statistiques de la régression linéaire simple IPEL (VD) selon likertotale (VI) t : test de Student ; β, coefficient, pente de la régression)

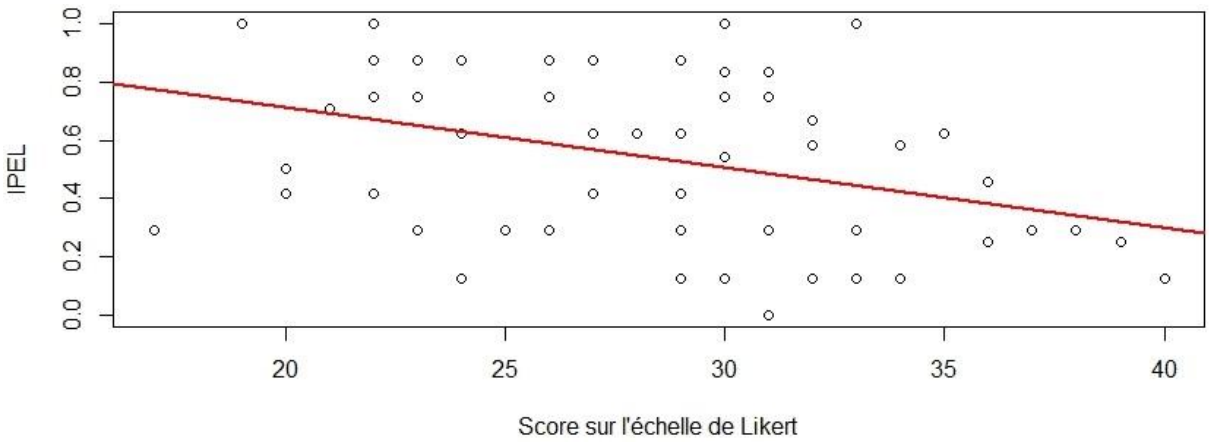


Figure 84. Nuage de point et droite de régression IPEL = 1,12 - 0,02 x likertotal + ε.

4.3.3 Hypothèse de validité des résultats

La Figure 85 étudie la distribution du bruit dans la régression linéaire. On observe deux données réellement en dehors de l'intervalle d'incertitude en gris. On peut donc supposer que la distribution des résidus est normale et valider l'utilisation du modèle.

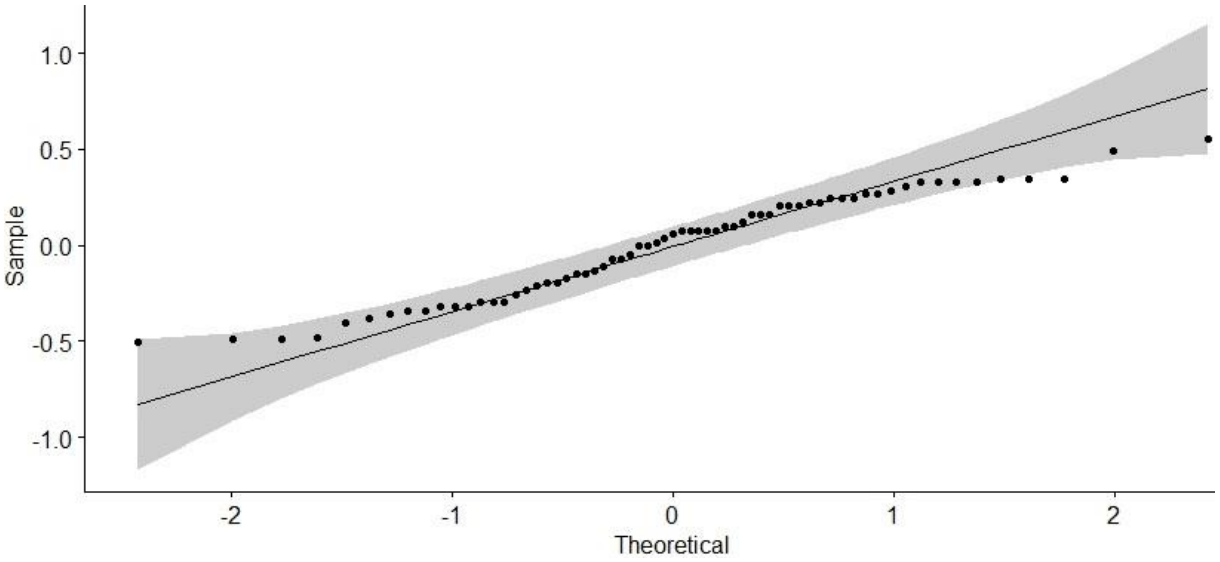


Figure 85. Distribution des résidus de la régression linéaire **IPEL** (VD), **likertotal** (VI).

4.4 Synthèse des analyses, résultats et discussion

L'ensemble des analyses montre que, chez les parents, il n'y a pas de corrélation entre leur représentation des contacts des langues chez l'enfant bilingue et leur tendance à corriger explicitement les énoncés enfantins jugés incorrects à cause d'un mélange entre le français et le norvégien. Il n'y a pas non plus de corrélation entre leur tendance à corriger explicitement les énoncés enfantins et leur respect de la stratégie UPUL mesuré par l'index parental d'exposition langagière.

En revanche, les résultats montrent une corrélation négative et faible (r(63) = - 0,37, [- 0,56, -0,14], p = 0,0024**) entre leur respect de la stratégie UPUL et leur représentation des contacts des langues chez l'enfant bilingue. En effet, la régression linéaire indique de manière significative que plus les parents envisagent d'une manière positive le contact des langues dans leur représentation du bilinguisme et moins ils utilisent uniquement leur langue pour parler à leur enfant. Ce résultat peut paraitre assez faible. Pourtant, il me semble important de le communiquer et de le prendre en compte et ceci pour deux raisons. Tout d'abord, parce qu'il est statistiquement très significatif et ensuite parce que les variables que je manipule sont bien évidemment multifactorielles, c'est ce qui fait toute la complexité de l'utilisation des modèles de régression pour prédire l'effet d'une variable qui d'ailleurs pourrait être mesurée selon d'autres critères que ceux que j'ai choisis ici. De plus, le résultat de la régression linéaire valide l'utilité de créer l'IPEL et la fiabilité de l'échelle de Likert créée pour le questionnaire. Ce résultat appelle donc à mettre en place des recherches

supplémentaires dans lesquelles il serait pertinent de complexifier l'échelle de Likert et l'IPEL en leur ajoutant à chacun des items et voir si les résultats sont reproductibles tout en gardant la batterie de tests statistiques utilisés ici.

5 Croisement entre les variables du test de jugement de grammaticalité et du questionnaire

Afin de pouvoir croiser les variables du questionnaire (n = 66) avec les variables du test de jugement de grammaticalité, j'ai créé des variables représentatives du couple pour revenir ainsi à une série de 33 données. Pour cela, j'ai utilisé plusieurs possibilités. J'ai tout d'abord filtré certaines variables selon un paramètre spécifique pour isoler la moitié d'un jeu de 66 modalités (le paramètre « français » dans IPEL (n = 66) a permis de créer **$IPEL_{fr}$** (n = 33) par exemple). Ensuite, d'autres variables quantitatives résultent de la somme des variables obtenues pour chaque parent (**$cortotal_{couple} = cortotal_{mère} + cortotal_{père}$**). Enfin, **$IPEL_{couple}$**, qui doit rester comprise en 0 et 1 de par sa nature indicielle, résulte de la moyenne des indices des deux parents du couple. J'ai également binarisé certaines variables quantitatives selon la médiane pour utiliser le choix des tests nécessaires aux analyses.

Dans cette partie, je m'intéresse aux scores obtenus par les enfants bilingues aux tests de jugement de grammaticalité (Tableau 40) selon la composition du couple de parents, l'index parental d'exposition langagière, les représentations qu'ont les parents des contacts des langues chez l'enfant bilingue telles que définies à travers l'élaboration des échelles de Likert (la maîtrise des langues et « l'erreur » dans le discours de l'enfant), et enfin, selon les pratiques de corrections des parents. À chaque étape, une synthèse des analyses est proposée.

5.1 Résultats aux test et composition du couple de parents

La variable **typco** (**ty**pe de **co**uple) dichotomique a été croisée avec certains scores obtenus au test de jugement de grammaticalité (Tableau 97). Aucune association statistiquement significative n'a été indiquée par les tests entre la composition du couple et

les différents scores[212]. En revanche, un test statistique associe la composition du couple et le résultat de l'enfant à la phrase p2.

Variables (n = 33)	Nombre de modalités	Test statistique Valeur *p*	V de Cramér/OR
r : typco c : score	2 6	Test exact de Fisher *p* = 0, 53 NS	V = 0,36 [0,11-0,32]
r : typco c : scoragra	2 5	Test exact de Fisher *p* = 0,822 NS	V = 0,26 [0,08-0,31]
r : typco c : rprep	2 4	Test exact de Fisher *p* = 0,552 NS	V = 0,30 [0,09-0,34]
r : typco c : p2	2 2	***Test du χ²*** $\chi^2(1) = 5{,}369$ ***p* = 0,020***	V = 0,46 [0,14-0,76]
r : typco c : p11	2 2	Test exact de Fisher *p* = 0,071 NS	OR = 4,43[213]

Tableau 97. Association entre la nature du couple de parents et les réponses de leur enfant au test de jugement de grammaticalité (score général, à l'ensemble des phrases agrammaticales, au sous-ensemble agrammatical « préposition » et à la phrase 2).

Si l'on regarde plus particulièrement le cas où l'on croise **typco** et **p2,** le test d'indépendance du χ^2 (Tableau 98) indique une association significative entre les deux variables avec une force moyenne (*p* = 0,020*, V = 0,46). On peut donc en conclure qu'un enfant bilingue issu d'un couple « père norvégien et mère française » a plus de chance de réussir la phrase 2 qu'un autre issu d'un couple « père français et mère norvégienne ». Pour être plus précis, on peut statistiquement conclure qu'un enfant issu d'un couple « père norvégien et mère française » a 7,9 fois plus de chance de réussir, donc de juger correcte la phrase p2 agrammaticale, qu'un enfant issu d'un couple « père français et mère norvégienne » (OR = 7,94, la valeur 1 n'est pas contenue dans l'IC à 95 %, le résultat est donc statistiquement significatif).

[212] Pour le score général au test : *p* = 0,53 NS, V = 0,36. Pour l'ensemble « phrases agrammaticales » : *p* = 0,822 NS, V = 0,26). Pour le sous-ensemble phrases agrammaticales « préposition » : *p* = 0,552 NS, V = 0,30. Pour la phrase 11 : *p* = 0,071 NS, V = 0,46.

[213] Pour les tables de contingence 2x2, l'Odds Ratio (OR) est calculé par le logiciel R.

typco	Bonne réponse à p2					
	Oui		Non		Total	
	Score	%	Score	%	Score	%
Père norvégien et mère française	13	68,4	3	21,4	16	48,5
Père français et mère norvégienne	6	31,6	11	78,6	17	51,5
Total	19	100	14	100	33	100
Odds Ratio avec IC à 95 % [min-max] : 7,94 [1,60-39,42]						

Tableau 98. Table de contingence croisant la nature du couple franco-norvégien et la réponse de leur enfant à la phrase 2 du test de jugement de grammaticalité.

Les analyses ne montrent pas d'association significative entre les scores obtenus par les enfants franco-norvégiens aux jugements de grammaticalité et la composition du couple, à une exception près. En effet, un enfant issu d'un couple « père norvégien et mère française » a quasiment huit fois plus de chance de juger correctement la phrase p2 agrammaticale, qu'un enfant issu d'un couple « père français et mère norvégienne ». Or, la phrase p2 est l'une de celles pour lesquelles mes résultats indiquent la présence d'un transfert syntaxique du norvégien vers le français. C'est le cas où la préposition est rejetée en fin de phrase. Il sera donc légitime de discuter ultérieurement, lorsque toutes les analyses auront été faites, le lien possible entre la composition du couple et le phénomène de transfert.

Par ailleurs, la création de la variable **typco** met en évidence un critère d'analyse important. En effet, même si le parent est considéré dans cette recherche selon son statut de père/mère ou de Français/Norvégien qui a nécessairement des représentations et des souhaits sur les politiques linguistiques familiales et des pratiques langagières propres à lui-même, il est aussi membre du couple de parents. A ce titre, il entre en synergie avec son conjoint avec tout le jeu d'influence qui peut s'installer entre ces deux personnes en termes de politiques linguistiques familiales et d'usages langagiers. En outre, ces remarques motivent encore plus la création de variables selon le paramètre **couple** mis en indice dans la suite des analyses.

5.2 Croisement des scores au test de jugement de grammaticalité et de l'IPEL

5.2.1 Avec le score total

Tout d'abord, les variable **IPEL$_{couple}$** et **score** ont été traitées comme des variables qualitatives discrètes. Le test exact de Fisher (Tableau 99 et Tableau 101) rejette H_0 et indique qu'il existe un lien statistiquement significatif entre le score général obtenu par les enfants au

test de jugement de grammaticalité et l'IPEL du couple avec une association forte (*p* = 0,02166*, V = 0,76) mais le test de Mantel-Haenszel réalisé avec lbl test ne montre pas d'association linéaire entre les deux variables (Z = -0,312, *p* = 0,768 NS, ɣ = -0,14).

Variable (n = 33)	Nombre de modalités (6x22)	Test statistique Valeur *p*	Coefficient
r : score c : $IPEL_{couple}$ (Considérés ordonnés)	6 22	Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo Z= -0,312 *p* = 0,768 NS	ɣ = -0,14
r : score c : $IPEL_{couple}$	6 22	Test exact de Fisher ***p* = 0,02166***	V = 0,76 [0,69-0,96][214]

Tableau 99. Association entre l'IPEL et le score total des enfants franco-norvégiens au test de jugement de grammaticalité.

5.2.2 Avec le score à l'ensemble phrase agrammaticale

De la même manière, les variables **$IPEL_{couple}$** et **scoragra** ont été traitées comme des variables qualitatives discrètes. Cette fois, le test exact de Fisher (Tableau 100) n'indique aucune association statistique entre les variables (*p* = 0,101 NS). Il n'y a donc pas de lien significatif entre le score des enfants à l'ensemble des phrases agrammaticales et l'IPEL du couple.

Variable (n = 33)	Nombre de modalités (6x22)	Test statistique Valeur *p*	Coefficient
r : scoragra c : $IPEL_{couple}$	6 22	Test exact de Fisher *p* = 0,101 NS	V = NaN

Tableau 100. Association entre l'IPEL et le score des enfants franco-norvégiens au groupe des phrases agrammaticales du test.

5.2.3 Avec les scores aux sous-ensembles « préposition » / « verbe »

Lorsque la variable $IPEL_{couple}$ est binarisée selon la médiane (Me = 0,51), le test de Student (Tableau 101) indique de manière statistiquement significative que les enfants dont l'$IPEL_{couple}$ est supérieur à la médiane obtiennent, en moyenne, un meilleur score au sous-groupe phrase agrammaticale « préposition » que ceux dont l'$IPEL_{couple}$ est inférieur à la médiane (*t* (25,19) = 2,82, *p* = 0,0092**, d = 1,02). En revanche, le test de Student n'indique aucune différence significative, en moyenne, entre les deux groupes, pour le score obtenu par les enfants au sous-groupe phrase agrammaticale « verbe » (t (26,16) = -0,17, *p* = 0,86 NS, d = - 0,06).

[214] IC à 95 % [min-max].

variables	Groupe (n)	m	F Valeur *p*	*t* (ddl) Valeur de *p* d de Cohen
rverb selon $IPEL_{couple\ (binarisé)}$	> 0,51 (18) ≤ 0,51 (14)	2,92 2,94	F = 1,29 *p* = 0,61 NS	*t* (26,16) = -0,17 *p* = 0,86 NS d = -0,06
rprep selon $IPEL_{couple\ (binarisé)}$	> 0,51 (18) ≤ 0,51 (14)	2,07 1,38	F = 1,44 *p* = 0,47 NS	*t* (25,19) = 2,82 ***p* = 0,0092**** d = 1,02

Tableau 101. Comparaison entre le score des enfants franco-norvégiens aux phrases agrammaticales « préposition » selon l'IPEL du couple.

5.2.4 Croisement avec les deux phrases 2 et 11 pour lesquelles des TI existent

Lorsque l'on s'intéresse plus particulièrement aux deux phrases agrammaticales « préposition » p2 et p11 pour lesquelles les résultats ont montré la présence de transferts syntaxiques, les tests (Tableau 102) n'indiquent aucune sorte d'association entre les scores obtenus à chacune des phrases par les enfants et l'IPEL du couple formé par leurs parents[215].

Variable (n = 33)	Nombre de modalités (2x22)	Test statistique Valeur *p*	Coefficient
r : $IPEL_{couple}$ (Considérés ordonnés) c : p2	22 2	Test de Cochran-Armitage (test exact) Z = -0,622 *p* = 0,542 NS	ɣ = 0,45
r : $IPEL_{couple}$ c : p2	22 2	Test exact de Fisher *p* = 0,596 NS	V = 0,79 [0,73-0,98][216]
r : $IPEL_{couple}$ (Considérées ordonnés) c : p11	22 2	Test de Cochran-Armitage (test exact) Z = 0,677 *p* = 0,53 NS	ɣ = 0,44
r : $IPEL_{couple}$ c : p11	22 2	Test exact de Fisher *p* = 0,453 NS	V = 0,82 [0,75-0,99]

Tableau 102. Association entre le score des enfants franco-norvégiens aux phrases 2 et 11 du test et l'IPEL du couple.

[215] Pour p2 ni le test (exact) de Cochran-Armitage (Z = -0,622, *p* = 0,542 NS, ɣ = 0,45), ni le test exact de Fisher (p = 0,596 NS, V = 0,79) ne sont concluants. Même observation pour p11 (Z = 0,677, p = 0,542 NS, ɣ = 0,44 et p = 0,453 NS, V = 0,82).

[216] IC à 95 % [min-max].

5.2.5 Réussite au test et l'IPEL selon la nationalité du parent

Lorsque les variables **score, scoragra**, **rprep** ont été considérées comme quantitatives, et $IPEL_{fr}$/ $IPEL_{no}$ binarisées selon la médiane (Me =0,583 pour $IPEL_{fr}$ et Me = 0,625 pour $IPEL_{no}$), aucun des tests de Student (ou de Wilcoxon) ne sont significatifs (Tableau 103). Dans ce cas, H_0 n'est pas rejetée et les tests indiquent qu'en moyenne, il n'y a pas de différence statistique entre le groupe pour lequel l'IPEL considéré est inférieur à la médiane et celui pour lequel il est supérieur.

Lorsque ces mêmes variables ont été discrétisées et croisées dans des tableaux de contingence, aucun test exact de Fisher n'est significatif (Tableau 104). Ces tests indiquent donc qu'il n'y pas d'association statistique de quelque nature que ce soit entre les différents scores étudiés ici les IPEL respectifs des parents.

variables	**Groupe (n)**	**m**	**F** **Valeur *p***	***t* (ddl) (ou Wilcoxon)** **Valeur de *p*** **d de Cohen (ou r : effet de taille Wilcoxon)**
score selon $IPEL_{fr\ (binarisé)}$	> 0,583 (15) ≤ 0,583 (17)	11,40 11,29	F = 2,077 *p* = 0,17 NS	*t* (29,63) = -0,268 *p* = 0,791 NS d = 0,09
score selon $IPEL_{no\ (binarisé)}$	> 0,625 (14) ≤ 0,625 (19)	11,31 11,21	F = 1,04 *p* = 0,042*	Z = 0,59 *p* = 0,55 NS r = 0,102
scoragra selon $IPEL_{fr\ (binarisé)}$	> 0,583 (15) ≤ 0,583 (17)	4,53 4,70	F = 1,04 *p* = 0,96 NS	*t* (29,63) = 0,57 *p* = 0,567 NS d = 0,21
scoragra selon $IPEL_{no\ (binarisé)}$	> 0,625 (14) ≤ 0,625 (19)	4,43 4,63	F = 0,88 *p* = 0,05 NS	*t* (29,62) = 0,66 *p* = 0,516 NS d = 0,30
rprep selon $IPEL_{fr\ (binarisé)}$	> 0,583 (15) ≤ 0,583 (17)	1,6 1,76	F = 1,04 *p* = NS	*t* (29,65) = 0,54 *p* = 0,537 NS d = 0,22
rprep selon $IPEL_{no\ (binarisé)}$	> 0,625 (14) ≤ 0,625 (19)	1,5 1,73	F = 3,23 *p* = 0,036*	Z = 0,96 *p* = 0,33 NS r = 0,17

Tableau 103. Comparaison des scores des enfants franco-norvégiens obtenus à l'ensemble du test, des phrases agrammaticales et du sous-ensemble phrases agrammaticales « préposition » selon l'IPEL des parents selon leur nationalité.

Variables (n = 32/33)	Nombre de modalités	Valeur *p* du test exact de Fisher	V de Cramér
r : $IPEL_{fr}$ c : score	14 6	*p* = 0,80 NS	V = 0,61 [0,51-0,85]
r : IPELno c : score	14 6	*p* = 0, 77 NS	V = 0,49
r : $IPEL_{fr}$ c : scoragra	14 5	*p* = 0,489 NS	V = 0,55
r : $IPEL_{no}$ c : scoragra	10 5	*p* = 0,809 NS	V = 0,48 [0,31-,052]
r : $IPEL_{fr}$ c : rprep	14 4	*p* = 0,699 NS	V = 0,55
r : $IPEL_{no}$ c : rprep	10 4	*p* = 0,567 NS	V = 0,51

Tableau 104. Association (Test exact de Fisher) entre les scores des enfants franco-norvégiens obtenus à l'ensemble des phrases agrammaticales et à l'ensemble phrases agrammaticales « préposition » selon l'IPEL des parents selon leur nationalité.

5.2.6 Synthèse des analyses, résultats et discussion

Cette sous-partie étudiant l'association entre les scores obtenus par les enfants franco-norvégiens aux jugements de grammaticalité et les l'indice parental d'exposition langagière permet de mettre en exergue deux résultats importants.

Tout d'abord, il existe un lien statistiquement significatif entre le score général obtenu par les enfants au test de jugement de grammaticalité et l'IPEL du couple avec une association forte (*p* = 0,02166*, V = 0,76) Ensuite, lorsque les parents tendent à parler leur langue respective à leur enfant, celui-ci réussit, en moyenne, mieux à juger correctement les phrases agrammaticales dues à une préposition (*t* (25,19) = 2,82, *p* = 0,0092**, d = 1,02). Cependant, ce résultat n'est pas clairement et directement confirmé pour les phrases 2 et 11 au sujet desquelles les analyses ont montré la présence de transferts syntaxiques. Mais les analyses ont tout de même mis en exergue que les enfants de couple **père norvégien et mère française** ont presque 8 fois plus de chance de juger correctement la phrase agrammaticale 2. Il est donc vraisemblable que ce résultat soit le fait d'une autre variable que l'IPEL dans la composition du couple ou d'une troisième variable inconnue qui influence le lien entre le score à l'IPEL du couple et le bon jugement de la phrase 2 par l'enfant.

5.3 Résultats aux tests de jugement de grammaticalité et représentations parentales des contacts de langues chez l'enfant bilingue

5.3.1 Croisement avec l'échelle de Likert totale

La variable l**ikertotal$_{couple}$** a été créée en additionnant les scores à l'échelle de Likert total des deux parents. Elle a ensuite été croisée avec les variables **score**, **scoragra** et **rprep** issues du test de jugement de grammaticalité.

Considérant le croisement entre l**ikertotal$_{couple}$** et **score** (Tableau 105), le test exact de Fisher indique une association statistiquement significative entre les deux variables avec une magnitude forte (p = 0,025*, V = 0,73) mais cette relation n'est pas (significativement) linéaire (Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo : Z= -0,260, p = 0,80 NS, ɣ = -0,04).

Ensuite, pour le croisement entre **likertotal$_{couple}$** et **scoragra** (Tableau 105), le test exact de Fisher indique aussi une association statistiquement significative entre les deux variables avec une magnitude forte (p = 0,048*, V = 0,81) mais cette relation n'est pas (significativement) linéaire (Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo : Z = - 0,131, p = 0,9 NS, ɣ = 0,02), sachant que le p = 0,048* est borderline et doit être discuté. Enfin, le test de Fisher (Tableau 105) n'indique pas d'association statistiquement significative entre les variables **likertotal$_{couple}$** et **rprep** (p = 0,29 NS, V = 0,81).

Il est possible de conclure qu'il existe un lien significatif entre les représentations des contacts de langues chez l'enfant bilingue et les scores obtenus au test de jugement de grammaticalité par les enfants franco-norvégiens ainsi qu'au score sur l'ensemble des phrases agrammaticales. En revanche, ces associations ne sont pas linéaires.

Variable (n = 33)	Nombre de modalités (x)	Test statistique Valeur *p*	Coefficient
r : likertotal$_{couple}$ c : score	20 6	Test exact de Fisher ***p* = 0,025***	V = 0,73 [0,72-0,96]
r : likertotal$_{couple}$ c : scoragra	20 5	Test exact de Fisher ***p* = 0,048***	V = 0,76 [0,71-0,97]
r : likertotal$_{couple}$ c : rprep	20 4	Test exact de Fisher *p* = 0,29 NS	V = 0,81 [0,74-0,97]
r : likertotal$_{couple}$ c : score (considérées ordonnées)	20 06	Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo Z= -0,260 *p* = 0,80 NS	γ = -0,04
r : likertotal$_{couple}$ c : scoragra (considérées ordonnées)	20 5	Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo Z= 0,131 *p* = 0,9 NS	γ = 0,02

Tableau 105. Association entre les représentations des contacts de langues chez l'enfant bilingue et les scores obtenus au test de jugement de grammaticalité par les enfants franco-norvégiens (total, à l'ensemble des phrases agrammaticales et au sous ensemble agrammatical « préposition »).

5.3.2 Croisement avec l'item spécifique repré2R de l'échelle de Likert

L'item repré2R correspond à l'affirmation « Au bout d'un moment, un bilingue doit savoir parler parfaitement les deux langues, comme les natifs des deux pays. ». Cette affirmation sous-entend une représentation bloomfieldienne du bilinguisme et des contacts de langues (Bloomfield, 1933). En relation avec certaines hypothèses formulées, il est intéressant de croiser les données recueillies à cet item de Likert et les résultats du test de jugement de grammaticalité. Selon la nationalité des parents, les items **repré2R$_f$** et **repré2R$_n$** ont donc été croisés avec les variables **score**, **scoragra** et **rprep** issues du test. Pour **repré2R$_f$** (Tableau 106), aucun test n'indique de relation entre cette variable et un des scores cités[217].

[217] Pour le score général au test : *p* = 0,35 NS, V = 0,39. Pour l'ensemble « phrases agrammaticales » : *p* = 0,714 NS, V = 0,30. Pour le sous-ensemble phrases agrammaticales « préposition » : *p* = 0,519 NS, V = 0,30.

Variable (n = 33)	Nombre de modalités (x)	Test statistique Valeur *p*	Coefficient
r : repré2R$_f$ c : score	5 6	Test exact de Fisher *p* = 0,35 NS	V = 0,39 [0,25-0,54]
r : repré2R$_f$ c : scoragra	5 5	Test exact de Fisher *p* = 0,714 NS	V = 0,30 [0,22-0,53]
r : repré2R$_f$ c : rprep	5 4	Test exact de Fisher *p* = 0,519 NS	V = 0,30 [0,22-0,57]

Tableau 106. Association entre la représentation des parents français de la séparation des langues chez les enfants bilingues et les scores obtenus au test de jugement de grammaticalité par les enfants franco-norvégiens (total, à l'ensemble des phrases agrammaticales et au sous ensemble agrammatical « préposition »).

En revanche, pour **repré2R$_n$** (Tableau 107), l'ensemble des tests montrent une association significative entre cette variable et les trois scores étudiés mais dont la nature n'est pas linéaire[218]. En effet, les tests exacts de Fisher montrent qu'il existe une association entre repré2R$_n$ et le score total obtenu par les enfants au test avec une magnitude assez forte entre les variables (*p* = 0,028*, V = 0,50) ainsi qu'entre repré2R$_n$ et le score obtenu au sous-ensemble phrases agrammaticales « préposition » avec une force moyenne entre les variables (*p* = 0,0319*, V = 0,43). Par ailleurs, le test de Fisher montre aussi une association significative de force moyenne entre repré2R$_n$ et l'ensemble phrases agrammaticales (*p* = 0,047*, V = 0,46), mais la valeur *p* est borderline.

[218] Pour le score général au test : *Z= 0,31, p = 0,781 NS*, ɣ = 0. Pour l'ensemble « phrases agrammaticales » : *Z = 0,51, p = 0,621 NS,* ɣ = 0,08. Pour le sous-ensemble phrases agrammaticales « préposition » Z = 0,49, *p* = 0,67 NS, ɣ = 0,08.

Variable (n = 33)	Nombre de modalités (x)	Test statistique Valeur *p*	Coefficient
r : repré2R$_n$ c : score	5 6	Test exact de Fisher ***p* = 0,028***	V = 0,50 [0,40-0,67]
r : repré2R$_n$ c : scoragra	5 5	Test exact de Fisher ***p* = 0,047***	V = 0,46 [0,41-0,67]
r : repré2R$_n$ c : rprep	5 4	Test exact de Fisher ***p* = 0,0319***	V = 0,43 [0,40-0,67]
r : repré2R$_n$ c : score (considérées ordonnées)	5 6	Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo Z= 0,31 *p* = 0,781 NS	γ = 0
r : repré2R$_n$ c : scoragra (considérées ordonnées)	5 5	Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo Z= 0,51 *p* = 0,621 NS	γ = 0,08
r : repré2R$_n$ c : rprep (considérées ordonnées)	5 4	Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo Z= 0,49 *p* = 0,67 NS	γ = 0,08

Tableau 107. Association entre la représentation des parents norvégiens de la séparation des langues chez les enfants bilingues et les scores obtenus au test de jugement de grammaticalité par les enfants franco-norvégiens (total, à l'ensemble des phrases agrammaticales et au sous ensemble agrammatical « préposition »).

5.3.3 Synthèse des analyses, résultats et discussion

Cette sous-partie étudiant les corrélations possibles entre les scores au test de jugement de grammaticalité et les représentations des contacts de langues chez l'enfant bilingue permet de mettre en exergue plusieurs résultats importants. Tout d'abord, il existe une relation statistiquement significative entre les représentations du couple sur les contacts de langues chez l'enfant bilingue et deux scores par les enfants obtenus au test : celui sur le test en entier et celui sur l'ensemble des phrases agrammaticales. Ensuite, uniquement pour les parents norvégiens, si l'on isole une représentation particulière : l'idée que la séparation des deux langues montre leur maitrise, il existe une relation non linéaire entre cette représentation et le score total, le score sur l'ensemble des phrases agrammaticales ainsi que celui au sous-ensemble agrammatical « préposition ».

Ces analyses demandent quelques commentaires. Tout d'abord, on remarque à nouveau que c'est avec une variable de type « couple » que des corrélations sont observées. Ensuite, même si je garde les résultats borderline comme valides puisque les deux valeurs *p*

sont inférieures à 0,05, ils concernent à chaque fois un croisement avec la même variable : le score à l'ensemble des phrases agrammaticales. Là encore, on peut se demander si une variable non évoquée et/ou non mesurée dans ce travail de recherche influe particulièrement sur toute association avec le score à l'ensemble des phrases agrammaticales.

5.4 Croisement des scores au test et des données relatives aux pratiques de corrections

5.4.1 Avec les pratiques de corrections parentales explicites

Pour étudier le lien possible entre le caractère explicite des correction parentales et les scores au test de jugement de grammaticalité, la variable **cortotal$_{couple}$** a été créée en additionnant les résultats du père et de la mère pour chaque enfant. Les tests n'indiquent aucun lien significatif avec cette variable et le score total au test de jugement de grammaticalité (p = 0,81 NS, V = 0,33) ni avec le score au sous ensemble agrammatical « préposition ». En revanche, le test de Fisher indique une association statistiquement significative de force moyenne entre le score obtenu à l'ensemble des phrases agrammaticales par l'enfant et le score de correction explicite obtenu par le couple (p = 0,0058**, V = 0,43), même si le test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo indique que cette association n'est pas de nature linéaire (Z= - 0,198, p = 0,859 NS, ɣ = -0,08).

Variable (n = 33)	Nombre de modalités (x)	Test statistique Valeur *p*	Coefficient
r : cortotal$_{couple}$ c : score	5 6	Test exact de Fisher p = 0,53 NS	V = 0,36 [0,32-0,56]
r : cortotal$_{couple}$ c : scoragra	5 5	Test exact de Fisher ***p* = 0,0058****	V =0,43 [0,37-0,61]
r : cortotal$_{couple}$ c : rprep	5 4	Test exact de Fisher p = 0, 144 NS	V = 0,37 [0,28-0,50]
r : cortotal$_{couple}$ c : p2	5 2	Test exact de Fisher p = 0,80 NS	V = 0,26 [0,07-0,31]
r : cortotal$_{couple}$ c : p11	5 2	Test exact de Fisher p = 0,58 NS	V = 0,33 [0,12-0,34]
r : cortotal$_{couple}$ c : scoragra (considérées ordonnées)	5 6	Test de Mantel-Haenszel avec correction de Monte Carlo Z= -0,198 p = 0,859 NS	ɣ = -0,05

Tableau 108. Association entre le caractère explicite des correction parentales et les scores au test de jugement de grammaticalité

5.4.2 Avec les pratiques de correction explicites à caractère métalinguistique

Pour chaque parent, dans leur réponse à la question 23 (**cor1, cor2, cor3**), 1 point a été compté à chaque fois que les parents ont utilisé l'une des deux modalités à caractère métalinguistique (modalités 4 et 7 de la question 23). L'ensemble est représenté par la variable **metacor** qui peut varier de 0 à 2. Pour le couple, **metacor$_{couple}$** varie de 0 à 4.

Aucun des tests exacts de Fisher (Tableau 109) n'indique une relation statistiquement significative entre les **metacor$_{couple}$** et les trois scores obtenus par les enfants au test de jugement de grammaticalité.

Variable (n = 33)	Nombre de modalités (x)	Test statistique Valeur *p*	Coefficient
r : metacor$_{couple}$ c : score	3 6	Test exact de Fisher *p* = 0,87 NS	V = 0,33 [0,27-0,50]
r : metacor$_{couple}$ c : scoragra	3 5	Test exact de Fisher *p* = 0,25 NS	V =0,32 [0,26-0,59]
r : metacor$_{couple}$ c : rprep	3 4	Test exact de Fisher *p* = 0, 11 NS	V = 0,36 [0,29-0,59]

Tableau 109. Association entre le caractère métalinguistique des corrections parentales et les scores au test de jugement de grammaticalité

5.5 Synthèse des analyses, résultats et discussion

Cette sous-partie étudiant le lien entre les pratiques de correction parentale explicite et certains scores obtenus par les enfants au test de jugement de grammaticalité permet de présenter plusieurs résultats importants. Tout d'abord, il existe une association significative, mais non linéaire, entre les pratiques de correction explicite du couple et le score obtenu par les enfants à l'ensemble des phrases agrammaticales. Ce n'est pas le cas avec les autres scores étudiés. Ensuite, les tests n'ont montré aucune association entre le caractère métalinguistique des corrections parentales explicites et l'ensemble des scores obtenus par les enfants au test.

Après l'analyse quantitative des données issues du questionnaire sociolinguistique et du test de jugement de grammaticalité, je vais maintenant, dans le chapitre qui suit, présenter l'analyse qualitative des entretiens avec les enfants.

Chapitre 11. Analyse qualitative des entretiens

1 Analyse des explications de l'enfant au test

1.1 Types de réponses au test de jugement d'agrammaticalité

Il s'agit de décrire comment les enfants ont expliqué avoir choisi leurs réponses au test en termes de repérage de l'erreur, de son analyse et de sa correction. Les analyses qui suivent ont permis de faire état de six types d'explications des réponses (Figure 86) qui indiquent l'expression de sentiments linguistiques (Lecolle, 2014a) que j'ai détaillés. J'attendrai l'ensemble des analyses pour reparamétrer la frontière entre l'*épi* et le *méta* si tant est que l'on puisse parler de frontière. Les types d'explications observés sont les suivants :

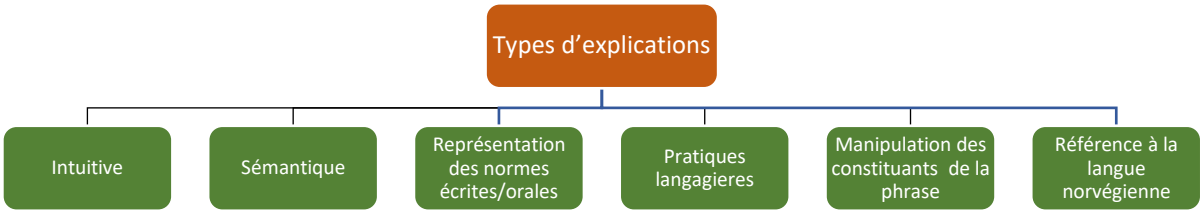


Figure 86. Thèmes associés à la rubrique « Types d'explications » (extrait de la grille de catégorisation thématique de contenu).

1.1.1 Explications intuitives

A travers ce premier type, les enfants jugent les phrases selon un sentiment linguistique intuitif. Ils sont convaincus de leur agrammaticalité sans avoir recours clairement à une explication témoignant d'une réflexion explicite sur la langue.

1.1.1.1 Quand l'intuition décrit un sentiment, une étrangeté

Lorsqu'ils jugent une phrase agrammaticale, certains enfants repèrent une erreur qui leur est difficilement explicable. IN7 décrit cette perception de l'erreur dont l'explication semble impossible :

(Exemple 1)

IN7 [oui des fois quand tu**] c'est dur à expliquer parce que (0.6) dire que (.) ça fait pas français (0.8) des fois (0.5) enfin pour moi <SEB hm hm> c'est comme avoir un SENtiment qu`c'est juste un SENtiment (0.4) mais (0.6) c-** le sentiment il est correct (1.1) <SEB donc> c'est quelque chose que je n`peux pas expliquer en vrai

Le changement de programme de phrase observé (`oui des fois quand tu**`) indique ici une tentative d'explication avortée. Par le biais de ce ratage, l'actualisation phrastique provoque une rupture dans le discours d'IN7 qui admet sa difficulté à expliquer sa réponse au test par une assertion (`dur à expliquer`). En effet, après avoir déclaré sa difficulté à expliquer sa réponse, il essaie tout de même d'apporter une explication hésitante (`parce que (0.6)`) qui passe d'un discours implicitement collectif (`dire que (.) ça fait pas français`) à un discours explicitement personnel (`enfin pour moi`). Ce mouvement discursif prend donc la forme d'un changement de monde (François, 2005 : 75) en passant du général au référentiel. Il est intra-tour, du locuteur pour soi-même, et par lequel IN7 exprime sous forme de comparaison sa perception de l'erreur (`c'est comme avoir un SENtiment`) qu'il qualifie d'inexplicable (`quelque chose que je n`peux pas expliquer en vrai`) tout comme le choix de sa réponse.

Ce sentiment linguistique peut aussi être décrit comme la perception d'une étrangeté (IN8) pendant la lecture silencieuse :

(Exemple 2)

SEB d'accord (0.6) alors dis-moi comment est-ce que tu a:s euh* comment est-ce que tu as FAIT quelle tactique est-ce que tu as* tu avais fait quansque lorsque tu étais en classe pour pouvoir répondre euh que la phrase était incorrecte comment t'as fait/

IN8 bah ça m` semblait juste bizarre

L'explication donnée par l'enfant s'effectue par le biais d'un déplacement discursif dans lequel chaque constituant de la proposition assertive terminant la question (la phrase était incorrecte) utilisée par l'interviewer est réajustée, modifiée par l'enfant (la phrase en ça, était en semblait et incorrect en bizarre). À travers ce processus, l'enfant fait évoluer le thème (correct/incorrect) selon son point de vue (m'semblait). Le maintien de l'imparfait témoigne de la dimension rétrospective de sa réponse qui était incitée par la question de l'interviewer. Quant au modalisateur (juste), il amplifie l'adjectif bizarre porteur de la justification de son jugement. Le choix des mots est donc ici conditionné par ceux de l'interviewer.

De la même manière, IN10 exprime un sentiment d'incompréhension quant au mauvais positionnement d'un constituant de la phrase qu'il nomme par reprise autonymique (le *avec, AVEC*) :

(Exemple 3)

IN10 hm y a marqué jeanne a terminé a-* (3.6) non j`dirais maintenant c'est incorrect parce que le *avec* aussi j`comprends pas pourquoi il est là <SEB ah> (1.4) parce que y a marqué jeanne a terminé AVEC son exercice (.) *AVEC* <SEB hm hm> ça a rien à faire dans la phrase en fait <SEB hm hm >

IN10 identifie l'erreur (parce que le *avec* aussi), mais on observe que son explication se termine plutôt en constat (ça a rien à faire dans la phrase en fait).

1.1.1.2 Quand l'intuition décrit un automatisme

Certains enfants décrivent un traitement intuitif automatique des constituants de la phrase (des choses) :

(Exemple 4)

IN13 oui en fait c'est c'est la même chose je me dis la **phrase** <SEB ouais> et je vois si je change (.) des choses et quand je vois qu`je NE change rien dans la **phrase** (0.5) je me dis que pour moi ça a l'air juste enfin c`que je* (0.8) je change rien <SEB hm hm> alors que dans les autres **phrases** je change automatiquement

IN13 ne déclare pas exactement manipuler les constituants de la phrase pour répondre au test, mais décrit ce traitement automatique intuitif en opposant (alors que) les phrases qu'il juge grammaticalement correctes (ne change rien) et celles qu'il déclare être agrammaticales (change automatiquement). On remarque de plus la forte présence du sujet de l'énonciation par insistance pronominale (je me dis que pour moi) qui

introduit le segment discursif soulignant l'intuition de l'enfant (ça a l'air juste). On observe ensuite un mouvement de retour sur ce segment qui vient d'être dit par un autre qui l'explicite. En effet, ce second segment prend la forme d'une autocorrection hésitante introduite par l'adverbe « enfin » et marque, dans une relation dialogique intralocutive, un commentaire sur le premier segment en expliquant comment l'intuition de justesse indique que l'enfant ne manipule pas les constituants de la phrase (je change rien <SEB hm hm> alors que dans les autres **phrases** je change automatiquement).

1.1.1.3 Quand l'intuition ne peut s'expliquer

Dans d'autres cas, l'intuition est à peine exprimée :

(Exemple 5)

SEB alors là la tactique c'était quoi (0.5) t'as lu:** t-** quand tu lisais la phrase après il s'est passé quoi dans ta tête pour corriger =

IN8 =bah j'ai trouvé (0.6) que c'était (0.6) pas BON (0.7) et puis j`(0.8) peu:x* heu (0.3) peut-être aussi (1.8) hm ((relecture/manipulation de la phrase à voix extrêmement basse)) X

IN8 déclare que la phrase est agrammaticale en utilisant un lexique appréciatif/dépréciatif (pas BON). Il arrive aussi que l'enfant soit même dans l'incapacité d'expliquer son intuition (je sais pas), ni même de faire part de son sentiment linguistique ce qui le met dans une situation d'hésitation :

(Exemple 6)

SEB d'accord ok (0.7) comment t'as fait pour* euh comment t'as fait dans dans ta tête comme tactique pour trouver l'erreur

IN1 euh (2.3) je sais p-\

SEB tu sais pas c- euh (0.5) t' t'avais pas de:** c'est juste comme ça c- c'est** <IN1 oui> ah ok et alors dis-moi qui euh qui pourr- euh qui pourrait faire ce genre* euh ce genre d'erreur (0.9) qui pourrait écrire des choses comme ça

IN1 hm (3.9) hm euh je sais pas <SEB hm hm> trop <SEB bah X aussi vas-y> parce que tout le monde peut faire une erreur donc [je XX]

On observe ici un mouvement de reprise de la part de l'interviewer (tu sais pas c- euh) et d'interprétation du tour de parole précédent (c'est juste comme ça c- c'est**), qui, même s'il est confirmé par IN1 avec un signal régulateur (<IN1 oui>), ne vient pas directement de l'enfant, mais est suggéré par l'interviewer.

Pour résumer, les explications de certains enfants indiquent qu'ils s'appuient sur leurs intuitions linguistiques plus ou moins conscientisées en discours pour juger les phrases du test. Ces dernières sont décrites de différentes manières. Tout d'abord, elles semblent être conscientisées lorsqu'elles expriment un sentiment de bizarrerie à la lecture de la phrase, ou par la représentation d'un traitement cognitif automatique de correction. Dans d'autres cas, l'intuition est là, existante, sans aucune justification de la part de l'enfant qui déclare tout simplement ne pas savoir expliquer comment il a retrouvé l'erreur glissée. Cela ne gomme pas pour autant sa capacité à l'avoir retrouvée et avoir jugé que la phrase était agrammaticale mais aucun marqueur n'indique une conscientisation claire sur la langue. L'analyse du discours, quant à elle, indique la présence d'un retour intralocutif dans un cas précis : le traitement automatique intuitif des constituants de la phrase. Cette dimension intralocutive semble traduire l'existence d'un retour réflexif de l'enfant sur sa propre parole – avec hésitation – pour préciser son sentiment linguistique. Cette boucle peut s'interpréter comme le chevauchement du temps du dire et du temps du dit comme indicateur discursif de conscientisation.

1.1.2 Explication fondée sur la sémantique phrastique

Par la suite, je distinguerai *interprétabilité* (ou *intelligibilité*) d'un énoncé et sa *grammaticalité*. Le premier exprime le fait que l'enfant attribue du sens à un énoncé même s'il est agrammatical. Le second terme veut dire que l'énoncé, d'après la praxématique, est « conforme aux règles de production édictées par la norme » (Barbéris *et al.*, 1984 : 45), même s'il est asémantique. Le terme norme est ici compris comme l'ensemble des règles formelles d'une langue reposant sur un réglage social. Enfin, le terme *acceptabilité*[219] est défini comme « conforme aux exigences que suppose la situation de communication » (*ibid.*, 1984 : 7) selon les règles admises par les locuteurs. L'énoncé est donc jugé, dans une situation de communication donnée, par le locuteur, comme conforme à sa langue à la fois dans la forme et le sens.

1.1.2.1 Cas où l'agrammaticalité n'a pas été détectée

Pour certains enfants, c'est le sens de la phrase qui prime avant tout. Une phrase pourtant agrammaticale (*être fâché **sur**), mais qui est *comprise* par l'enfant, c'est-à-dire qu'il

[219] Je n'entrerai pas ici en détail dans le débat théorique praxématique pour définir les liens et nuances entre acceptabilité et grammaticalité (Cf. Barbéris *et al.*, 1984 ; Diétrie *et al.*, 2017).

en a construit le sens malgré l'erreur syntaxique glissée, est donc jugée grammaticalement correcte car intelligible pour lui :

(Exemple 7)

IN5 oui\ eva est fâchée sur son frère car il lui a volé son jouet

SEB alors est ce que cette **phrase*** euh cette phrase tu m`as dit qu'elle était correcte et là encore (.) est ce que t`as eu une une tactique particulIÈRE pour euh pour résoudre cette **phra:se** des p`tites choses à à m'expliquer comment tu as fait

(1.9)

IN5 pf:: bah (0.7) ben non parce que: l- là j`trouve j`trouve déjà qu'elle donne du sens parce que j`comprends <SEB hm hm> j`comprends c`que: c`qu-<SEB c`qu'elle euh> c`que la phrase veut dire

IN5 répond à l'explication sollicitée par l'interviewer avec une assertion négative (ben non) exprimant qu'il n'y pas vraiment quelque chose à expliquer dans sa démarche de réponse puisqu'elle se résume à l'interprétabilité de la phrase (j`comprends […]c`que la phrase veut dire), par le sens qu'il y associe (j`trouve j`trouve déjà qu'elle donne du sens) bien qu'elle soit agrammaticale.

Ce type de réponse est très récurrent dans la totalité du corpus lorsque l'agrammaticalité de la phrase n'a pas été détectée. Dans ce cas de figure, la présence d'un TI syntaxique n'est donc pas du tout conscientisé par les enfants. Leur habileté à focaliser leur attention semble alors affaiblie par l'existence de ce TI.

1.1.2.2 Cas où l'agrammaticalité a été détectée

Dans le cas contraire, quand les enfants répondent justement qu'une phrase est agrammaticale, le sens est aussi évoqué dans leurs commentaires. Mais, dans ce cas, l'enfant distingue compréhension et sens :

(Exemple 8)

IN9 hm:: eu::h pf:: bah j'ai pas vraiment** bah (.) même si je comprenais la phrase eu:h et hm: je n- j'ai pas trouvé qu'il avait du SENS (0.8) <SEB hm hm> j`l'ai lue <SEB hm hm> (0.3) c'était un peu bizarre

Contrairement au cas où l'agrammaticalité n'est pas détectée, IN9 arrive à interpréter la phrase agrammaticale mais ne l'accepte pas. Ainsi, en utilisant la locution conjonctive « même si », il différencie entre l'intelligibilité de la phrase - elle peut être comprise - et l'absence de sens qu'il amalgame avec l'erreur de syntaxe qu'il a repéré. Pour IN9, le caractère asyntaxique de la phrase est alors synonyme d'asémanticité.

IN4 décrit plus précisément ce qu'il entend par le terme « sens » en l'associant implicitement avec celui de « syntaxe » de la phrase :

(Exemple 9)

IN4 j'ai regardé: le SENS de la PHRASE <SEB ouais> en premier j'ai regardé(1.1) euh mot par mot <SEB ouais> en pre** euh non au début j'ai que lu la PHRASE <SEB d'accord> après j'ai regardé un peu par mot par MOT (0.6) et après** et oui j'ai trouvé** en premier j'ai trouvé qu`y avait pas vraiment du SENS avec euh c- c- avec (0.8) cette ** euhmm avec alex est: est arrivÉ/ alors j'ai regardé mot par mot pour savoir si j'en étais sûr et j'ai mis oui c'était faux=

SEB =d'accord (.) donc si j`comprends bien euh (0.4) tu comprenais l`sens de la** -fin tu comprenais l`message de la phrase <IN4 hm> mais pour toi y avait y avait quelque chose qu'allait pas sur le le SENS <IN4 hm> euh: quand tu parles de SENS ça veut dire quoi ça veut dire euh: son** comment elle était écri:te/ ou euh ou** <IN4 hm> qu'est-ce que tu veux dire par là/

IN4 euh l- le RANG comme ça est qu'on met JE et après euh: (1.7) MANGE par exemple

IN4 associe d'abord au terme « sens » le déchiffrage de la phrase (mot par mot) évoquant implicitement l'ordre des constituants pour avoir accès à son sens à travers sa construction. Ensuite, par le biais d'un mouvement de reformulation des propos de l'enfant (donc si j`comprends bien), l'interviewer vérifie si la phrase était bien intelligible (l`message de la **phrase**) pour IN4 et lui demande d'expliciter le terme « sens » (qu'est-ce que tu veux dire par là). On observe alors de la part de l'enfant un mouvement de reprise, d'explicitation qui comporte un changement sur la mise en mots (le RANG), suivi d'un exemple en ayant recours à la reprise autonymique des constituants qu'il accentue en parlant (comme ça est qu'on met JE et après euh: (1.7) MANGE par exemple). Au cours de l'échange explicatif, l'enfant propose deux programmes de sens du terme « sens » montrant qu'il associe ce dernier à la construction syntaxique de la phrase : le premier implicitement (mot par mot), le second plus explicitement (le RANG) et appuyé par un exemple. On observe donc dans cet échange qu'IN4 procède au réglage du sens du terme « sens » sollicité par l'interviewer. C'est une interprétation en discours et produite par l'échange entre les deux co-énonciateurs qui permettent à l'enfant d'expliciter ses propos.

Dans d'autres cas, le terme « sens » est nuancé par les enfants à travers la modalisation adverbiale :

(Exemple 10)

IN3 bah c'- parce que: ba:h hm (1.1) élise aime aller chez son oncle parce qu'elle y toujours mange de la glace au chocolat en dessert ça f- ça a pas vraiment d`SENS <SEB hm hm>

IN3 utilise ici un modalisateur adverbial qualitatif (pas vraiment). On observe aussi chez d'autres une modalisation quantitative du terme « sens » (pas trop, un peu), comme IN2 ou IN12 :

(Exemple 11)

SEB tu dirais quoi toi

IN2 la maitresse montre les enfants *elle montre les en:f- les enfants* et *un plan d'* (.) *Oslo* ça (0.8) ça donnerai::t pas trop de sens:: <SEB hm hm> c'est *elle montre les enfants*

(Exemple 12)

IN12 ba::h en fait eu::h moi euh (0.6) j'ai pas beaucoup d`tactiques normal`ment mais (0.5) là euh (0.4) j'ai juste euh trouvé que en fait nan on (.) on peut le dire ça donne un PEU d`SENS on comprend mais c'est pas euh c`qu'on peut écrire dans un: (.) dans un livre ou quelque chose <SEB hm hm d'accord ok> alors (.) oui c'est** X mais je (.) [je trouve pas]

IN12 fait à la fois référence à l'acceptabilité de l'énoncé à l'oral (on peut le dire), puisque conforme à sa langue dans une situation de communication à définir, à son interprétabilité (on comprend), mais aussi à la conformité des règles formelles qu'elle associe à l'usage de l'écrit (mais c'est pas euh c`qu'on peut écrire dans un: (.) dans un livre), donc indirectement à la grammaticalité.

En somme, les enfants utilisent le terme « sens » de manière polysémique dans leurs explications. On observe alors que l'interprétation/signification de ce terme est multiple et construite parfois intersubjectivement avec l'interviewer. D'une part, lorsque l'agrammaticalité n'est pas détectée, « sens » réfère à l'interprétabilité de la phrase. Elle est intelligible pour l'enfant qui répond qu'elle est correcte, mais rien ne précise dans son discours qu'il fait référence à son acceptabilité ou sa grammaticalité. Cela peut s'interpréter par le fait que la présence d'un TI semblerait affaiblir l'expression en discours de la conscience métalinguistique de l'enfant. En revanche, lorsque l'agrammaticalité est détectée, on retrouve, certes, ce lien avec l'interprétabilité de la phrase et le terme « sens », mais on observe, dans un second temps, une interprétation plus complexe de ce dernier. En effet, pour expliquer leur choix de réponse, certains enfants associent « sens » à la construction syntaxique de la phrase à juger. On observe aussi que d'autres dépassent l'interprétabilité de

la phrase mais amalgament acceptabilité et grammaticalité. Le discours sur la langue semble donc conscientisé dans les deux cas, mais plus élaboré lorsque l'agrammaticalité est détectée.

1.1.3 Explications fondées sur la représentation des normes concernant les usages écrits et les usages d'une autre communauté linguistique[220]

Par la suite, je distinguerai entre *règle*, *norme* et *usage* dont les définitions se chevauchent. Si l'on s'en tient au plan linguistique, le terme *règle* décrit des phénomènes internes au fonctionnement du code qui obéit à des organisations spécifiques (Charaudeau & Maingueneau, 2002) alors que le terme *norme* « renvoie au rapport que les sociétés entretiennent avec leurs usages » (*ibid.*, 2002 : 402). Or, en sociolinguistique variationniste, le terme *usage* désigne l'hétérogénéité des pratiques langagières d'un locuteur dans une situation donnée (Gadet, 2007) ce qui rejoint l'idée de grammaire subjective introduite par Culioli (1990) pour décrire, selon les sujets parlants, une variation dans leurs systèmes de règles que l'auteur relie à leur activité épilinguistique. A fortiori, l'usage désigne donc un ensemble plus ou moins stable de règles – grammaticales, entre autres – utilisées par une majorité de locuteurs dans des situations et un milieu social précis. Dans ce cas, la *norme*[221] est alors considérée comme un usage privilégié se trouvant le plus valorisé selon des critères sociolinguistiques, sociohistoriques et politiques et pour lequel le terme *règle* est souvent utilisé comme synonyme (Moreau, 1997)[222].

Certains élèves décrivent les erreurs trouvées en faisant référence à leur représentation de la poésie, des pratiques langagières d'une classe sociale ou de normes langagières inusitées. Ils circonscrivent « la région géographique, sociale, historique » dans leur discours (Authier-Revuz, 1995a : 279). Par exemple, concernant une erreur de syntaxe, plus particulièrement l'inversion sujet verbe :

```
(Exemple 12)
      SEB   alors c'est quoi cette erreur/
      IN14  bah on entendrait peut-être ça dans des poésies mais
```

[220] À la suite de Labov (1972), je définis ce terme comme un groupe d'individus partageant des normes communes en ajoutant que ces derniers « […] ont des pratiques distinctes, mais ils partagent un ensemble d'attitudes sociales envers les divers usages et se rejoignent sur la manière dont ceux-ci se hiérarchisent » (Moreau, 1997 : 91).

[221] Pour saisir plus en détail la complexité du terme, son emploi et les types existants, voir Moreau (1997).

[222] Moreau (1997) cite norme descriptive/règle constatative, norme prescriptive/règle normative comme exemples.

SEB hm hm

IN14 ou peut-être par des gens très nobles ou:* <SEB hm hm> au: dix-huitième siècle

Tout d'abord, l'enfant décrit que la structure grammaticale n'est pas utilisée dans le bon genre écrit, mais correspondrait plutôt à l'usage que l'on fait de la langue en poésie qui s'affranchit parfois des règles prescriptives écrites. Ensuite, il déclare que cette structure syntaxique appartiendrait au langage d'autrefois (au: dix- huitième siècle) ou utilisée par un groupe socio-culturel privilégié (des gens très nobles) en montrant tout de même une certaine incertitude comme le montre l'utilisation de modélisateurs verbaux (le conditionnel) et adverbiaux (peut-être). En cela, l'enfant essaie plutôt de retrouver dans quel contexte la forme jugée comme une erreur pourrait être acceptée (poésie) voire grammaticalement correcte dans le passé. Pour exprimer cela en discours, on observe ici une rupture du thème par un déplacement discursif. En effet, répondant à l'analyse sollicitée par l'interviewer (c'est quoi cette erreur), IN14 modifie le cours de l'échange et procède ainsi à un réajustement du thème abordé. On passe de l'analyse à l'identification des circonstances dans lesquelles l'usage de cette forme syntaxique est acceptable voire grammaticalement correct (on entendrait peut-être ça). On remarque à ce propos qu'IN14 ne reprend pas le terme « erreur » utilisé par l'interviewer, mais utilise le déterminant indéfini ça. De plus, pour donner les exemples cités ici, on peut émettre l'hypothèse que le discours d'IN14 est traversé par d'autres discours, familiaux comme scolaires. Ce serait à travers ce dialogisme interdiscursif difficile à retracer que l'enfant exprime ses représentations quant à l'usage possible de la forme syntaxique. Celle-ci apparaissant dans le test de jugement de grammaticalité, l'enfant la juge incorrecte car elle est, selon lui, soit hors du genre linguistique auquel il s'imagine qu'elle appartient, soit hors d'une communauté linguistique privilégiée et ancienne à laquelle elle aurait appartenu.

De même, pour IN10, au sujet de la présence incorrecte d'une préposition :

(Exemple 13)

(1) SEB d'accord (1.3) et eu::h (0.4) quand tu r`ga:rdes celle qui commence par *mon p`tit frère* (2.7) ((relecture silencieuse)) tu m'as dit qu'elle était incorrecte [aussi]

(2) IN10 [oui] (.) eu:h mon p`tit frère s'intéresse POUR la muSIQUe/ euh j'ai déjà entendu ça quelque part mais pour moi (0.8) euh j`dirais qu`c'est plutôt des gens qui parlent un peu* eu:h (0.6) comme on dit *ma chè:re* enfin avec des vieux **mots** comment dire ((rires))

(3) SEB avec des VIEUX **MOTS**/ ((rires))

(4) IN10 euh moi j`dirais=

(5) SEB =ça m'intéresse c`que tu dis j- j`voudrais bien comprendre

(6) IN10 mais parce que euh au Moyen Âge on disait beaucoup sei:gneu:r euh la PRINce:sse <SEB ah::> des trucmu:che <SEB d'accord> (0.4) euh <SEB tu pens-> enfin ils* des fois ils disaient des **mots** bizarres [euh X]

Même si IN10 a jugé incorrecte l'utilisation de la préposition dans la phrase du test, il cherche à décrire quand et dans quelle communauté linguistique, à laquelle il ne s'identifie pas (c'est plutôt des gens qui parlent un peu*), l'erreur ici pointée serait, à l'opposé, un usage ou peut-être la norme (2). Il prête même sa voix à cette communauté pour exemplariser leurs pratiques langagières (*ma chè:re*) qualifiées d'anciennes (des vieux **mots**). L'interviewer sollicite une explication par reprise du discours de l'enfant (3) en changeant l'intonation (avec des VIEUX **MOTS**/) et par une injonction (4) atténuée (j`voudrais bien comprendre). Ceci entraine un mouvement d'explicitation (mais parce que) par l'enfant sur son tour de parole précédent (2). IN14 attribue l'usage de la préposition faite comme dans le test à une communauté linguistique spécifique qui s'apparente à l'aristocratie du système féodal (au Moyen Âge on disait beaucoup sei:gneu:r euh la PRINce:sse). Là encore, de la même manière qu'IN14, IN10 cherche à contextualiser un usage acceptable de ce qu'il a jugé comme erreur dans le test car en dehors de sa propre communauté linguistique et/ou d'un autre temps. Les remarques d' IN10 et IN14 font référence aux normes prescriptives qui donnent la priorité à la tradition en ce sens où « [D]d'autres communautés, sensibles au mythe de l'âge d'or, localisent le bon langage dans le passé et le lient à la tradition constitutive du groupe » (Moreau, 1997 : 220).

IN10 déclare aussi :

(Exemple 14)

IN10 bah j'ai** ce matin est arrivé alex en retard à l'école car il est allé chez le méd`cin hm hm (.) -fin *ce matin est arrivé alex en retard* (0.6) ça c'est un peu: (0.7) quand on doit écrire des histoires ou des poésies (0.3) normalement parce que normalement on dirait *ce matin alex EST arrivé*

Tout comme IN14, IN10 explique aussi sa réponse en opposant ses représentations des normes écrites (on doit écrire, normalement) et des normes orales (normalement on dirait). Il cite les genres poétique et narratif-fictionnel en faisant une reprise autonymique du segment de phrase qu'il commente (*ce matin est arrivé alex en retard*). IN10 se réfère ici à sa représentation des normes d'écriture

(normalement) en utilisant le *On*-vérité (Bres *et al.*, 2019) qui légitimise à ses yeux seulement l'emploi en question (on doit écrire). De plus, le *On*-vérité témoigne d'une relation dialogique à la fois interdiscursive et interlocutive anticipative puisqu'en utilisant cette instance énonciative, l'enfant inclut son discours dans un discours collectif mais il peut aussi être prêté à l'interviewer dont le statut d'enseignant ne peut se gommer lors de l'entretien.

Par ailleurs, pour décrire l'inversion du sujet et du verbe conjugué dans une des phrases agrammaticales qu'elle commente, IN10 fait aussi référence à la pratique langagière particulière d'un personnage fictif :

(Exemple 15)

IN10 hm:: (2.4) bah parce que moi j'aurais dit que* (1.2) eu:h bah cette **phrase** là** nan laquelle (.) celui là et celui là (0.6) euh bah ça me fait un drôle parce qu'en fait c'est un peu le langage de Yoda ((rires))

SEB c'est un peu le langage de YODA <IN10 oui> d'accord mais alors c'est** qu'est ce qu'il a d`BIZARRE ce langage de Yoda

IN10 bah c'est parce que (0.3) comme Yoda il dit il met tout l`temps les **verbes** à la fin des **mots**/* (0.3) de la **phrase**

Yoda fait partie de l'univers de la *Guerre des Étoiles*, une œuvre cinématographique de science-fiction. Ce dernier est connu pour former ses phrases selon la typologie syntaxique assez rare Objet-Sujet-Verbe. IN10 explique ici sa réponse en comparant la syntaxe de la phrase jugée avec les pratiques langagières, plus particulièrement sur la spécificité syntaxique, d'un personnage fictif. Ce passage indique que l'expérience culturelle participe aussi à la construction de l'environnement linguistique de l'enfant à partir duquel il détermine si un énoncé est conforme à sa langue ou non.

Pour synthétiser, le discours explicatif des enfants indique l'existence de réponses fondées sur leurs représentations des normes prescriptives utilisées à l'oral comme à l'écrit en faisant des référence historiques et culturelles qui façonnent leur discours. En effet, l'enfant repère, à juste titre, l'erreur syntaxique dont l'usage, selon lui, n'est pas la norme dans le contexte où il la rencontre – un test passé à l'école – et ne l'accepte donc pas. Il ne considère cependant plus comme une erreur un tel usage de la syntaxe lorsqu'il la décrit comme une norme prescriptive existant soit dans un genre littéraire spécifique (narratif fictionnel ou poétique), soit propre à une communauté linguistique qu'il se représente plus prestigieuse, à laquelle il ne s'identifie pas et qu'il situe dans le passé. Pour juger la phrase incorrecte l'enfant

décrit donc consciemment une inadéquation entre l'usage de la forme syntaxique (placement de verbe comme utilisation de préposition) et le genre d'écrit ou de communauté linguistique dans lequel/laquelle il se représente cet usage comme une norme, ce qui la rend inacceptable à ses yeux dans le test.

1.1.4 Explications fondées sur les pratiques langagières : l'usage provenant de la communauté linguistique de l'enfant devient la norme

1.1.4.1 Explications fondées sur l'environnement linguistique entourant l'enfant

Dans la lignée des explications présentées en 1.1.3, l'enfant se réfère cette fois aux pratiques (socio)langagières utilisées autour de lui pour juger si la phrase est agrammaticale. IN12, par exemple, commente de cette manière une erreur due au rejet de la proposition en fin de subordonnée :

(Exemple 16)

IN12 ça a:** au début j'ai: j'ai pas pensé à *avec* j'ai dit (0.5) que ça allait mais après j'ai pensé (.) j'ai pensé euh j'ai j'ai pris mon temps et puis j'ai pensé et après j'ai dit non ça s``fait parce que:: y a::** (0.6) pour moi c'est une faute et que j-** y a (.) presque personne qui dit qui l`dit comme ÇA il dit alors il dit

On note ici l'utilisation importante du verbe de parole « dire » - qui devrait être « se dire » - ainsi que du verbe « penser » permettant à IN 12 de faire part de la progression de sa réflexion (au début, après, puis). C'est ensuite qu'arrive la présence d'une comparaison (comme) entre la phrase du test (ça) et une pratique langagière déclarée inexistante (presque personne qui dit) dans son environnement linguistique. Pour l'enfant, c'est une erreur (faute) car il n'a jamais entendu, rencontré l'usage de la syntaxe comme dans la phrase proposée. On retrouve le même type de remarque chez IN4 qui emploie les verbes « sonner/entendre » pour fait référence à ce qu'il a entendu :

(Exemple 17)

(1) IN14 comment le prononcer (0.3) pour moi ce se-** ça sonnait mieux comme pour *pendant la récréation selma ne sait ne sait pas avec qui elle veut jouer*

(2) SEB ça SONNAIT mieux (0.9) eu:h donc c-=

(3) IN14 =bah j'ai j'ai** j'aurais entendu plus de fois ça

Par le biais d'un dialogisme interlocutif, l'interviewer reprend le discours de l'enfant sous forme d'hétéro-répétition (Bres *et al.*, 2019) (ça SONNAIT mieux) suivie d'une pause et d'une hésitation (2) qui incite ce dernier à expliciter son tour de parole précédent (1). À

travers un mouvement discursif d'explicitation (3), l'enfant juge plus probable (plus de fois ça) d'entendre dans son environnement linguistique la correction qu'il propose par reprise autonymique dans son tour de parole précédent (1). L'utilisation d'une modalisation conditionnelle et irréelle du passé (j'aurais entendu) présuppose « un dédoublement énonciatif » (Bres *et al.*, 2019 : 95). En effet, avec l'éventualité que le conditionnel suscite, l'enfant, considéré comme un premier énonciateur e_1, en crée un autre ou plusieurs, e_2, fictifs qu'il aurait pu entendre antérieurement et auquel il attribue un usage de la syntaxe à l'oral correspondant à la correction qu'il propose. La probabilité de pouvoir entendre celle-ci dans son environnement linguistique lui permet d'expliquer comment il a jugé incorrecte la phrase du test. Cette double énonciation permet à l'enfant de faire un commentaire réflexif (Vion, 2006) à propos de la syntaxe de la phrase jugée. Dans cette perspective, IN14 ajoute :

(Exemple 18)

SEB hm hm (1.4) pour ces deux **phrases** là (.) les les deux que l'on vien:t* euh (0.6) dont on vient d`parler tout d`suite (0.6) tu as eu eu:h quelle genre de tactique pour trouver l'erreur qu'est ce que tu as fait pendant le test

IN14 ba:h je me disais que j'entendrais pas ça normalement

La syntaxe utilisée dans la phrase du test n'est pas un usage présent dans son univers linguistique à travers e_2 et donc non référencé dans sa mémoire ni une norme possible à ses yeux. L'environnement linguistique de l'enfant l'aide à définir une norme d'usage (normalement) qu'il s'approprie et qui devient la référence possible de ce qui est grammaticalement acceptable. Certains enfants n'inventent pas un e_2 fictif mais peuvent identifier les pratiques langagières de membres de la famille pour expliquer l'erreur et leur correction :

(Exemple 19)

IN12 ba::h en fait moi j'ai:: (0.7) hm:: (0.5) euh ma mère elle dit beaucoup de:: de **phrases** qui sont (0.3) qui sont un peu genre eu:h (.) erik de-* par exemple *erik demande AU* elle dit beaucoup de *au* et tout alors j`me suis rappelée que (0.7) que hm:: euh des fois au lieu de mettre un **déterminant** (0.5) parce que on n`dit pas *le professeur* pour euh pour cette **phrase** <SEB hm hm> alors euh j- (.) j- alors j'ai (.) j'ai mis un (0.3) euh j'ai euh j'ai pensé que ça devait être un *AU*

SEB donc là si j`te comprends bien (0.4) tu as fait attention À c`que m- maman: (.) dit en français/ <IN12 ouais> [d'accord]

IN12 [et euh] des fois mes sœurs mais pas beaucoup parce que <SEB d'accord> parce qu'elles (0.7) parlent beaucoup des choses comme ça X

On observe ici que pour IN12, la norme qui sert de référence pour expliquer l'erreur est présente dans la formulation d'énoncés imputables à sa mère (ma mère elle dit beaucoup de:: de **phrases** qui sont (0.3) qui sont un peu genre, elle dit beaucoup de *au* et tout alors j`me suis rappelée), ce qu'il confirme par un signal régulateur (<IN12 ouais>) dans le tour de parole de l'interviewer qui reformule les propos de l'enfant (si j`te comprends bien (0.4) tu as fait attention À c`que m- maman: (.) dit en français) et auquel ce dernier apporte des précisions sur l'identité des personnes de sa famille qui pourraient avoir les mêmes pratiques à l'oral (des fois mes sœurs). On observe ici chez IN12 l'expression d'une mémoire des discours, notamment la *mémoire des formes* (Charaudeau, 2000), c'est-à-dire la mémoire qui se constitue par les manières de dire, les façons de parler.

1.1.4.2 Explications fondées sur l'usage et la pratique langagière de l'enfant lui-même

Elles sont analogues à celles présentées en 1.1.4.1, à la différence que l'enfant prend pour référence son propre usage de la langue à travers lequel il interagit avec les autres personnes de son environnement (socio)linguistique :

(Exemple 20)

SEB =d'accord (1.1) et pour la **phrase** qui commence par *quand la classe* (1.8)

IN14 ba:h c'est un peu la même chose que pour *alex* je dirais pas *quand la classe est terminée descendent les élèves dans la cour de l'école*

Ainsi dans son commentaire, IN14 utilise le verbe de parole « dire » pour préciser que la phrase, citée par reprise autonymique est incorrecte. On remarque encore une fois que l'enfant prend comme référence ses propres pratiques langagières orales pour les comparer avec la syntaxe de la phrase écrite qu'il a jugée incorrecte.

Pour résumer, les explications des enfants indiquent l'existence d'une réponse au test fondée sur des usages oraux, des pratiques langagières : soit celles présentes dans leur communauté linguistique, soit les leurs directement. Ces pratiques langagières sont alors utilisées comme norme. À partir des analyses faites du corpus, il est difficile de savoir si les enfants comparent directement la syntaxe de la phrase à juger à des usages syntaxiques auxquels ils donnent eux-mêmes le statut de norme ou s'ils se sont approprié une norme déjà existante dans leur communauté linguistique. Ils se réfèrent donc à leur représentation des

usages/normes à l'oral pour juger de la pertinence d'un usage/norme à l'écrit. Ce qu'ils entendent dans leur communauté linguistique ou ce qu'eux-mêmes disent peut s'écrire (usage), voire doit s'écrire (norme). Quoi qu'il en soit, les analyses indiquent que les enfants possèdent et développent une réflexion consciente sur leur mémoire des formes syntaxiques orales ou celles employées par des membres de leur communauté linguistique. Cependant, rien dans le discours des enfants n'indique qu'ils sont conscients de l'existence d'un TI syntaxique.

Je termine par deux remarques conclusives. La première concerne l'apparition de ce type de réponse : celle fondée sur les pratiques langagières orales de l'enfant n'est mentionnée uniquement que pour les phrases du sous-ensemble agrammatical « verbe » et pas pour le sous-ensemble agrammatical « préposition ». La seconde remarque concerne l'activité de jugement de l'enfant. En effet, même si le test s'appelle jugement de grammaticalité, on peut se demander dans quelles mesures l'enfant ne raisonne pas en termes d'acceptabilité en ce sens où il ne prend pas en considération les règles formelles du code linguistique, mais juge plutôt la phrase comme non conforme à ses propres pratiques langagières ou celles utilisées dans son environnement linguistique. De ce fait, même si le discours de l'enfant montre que ce dernier conscientise le langage en tant qu'objet de réflexion, il est légitime de se demander dans quelles mesures ce dernier est capable d'abstraction et de formalisation à propos de la langue française.

1.1.5 Explications témoignant d'une manipulation syntaxique des constituants de la phrase à juger

Dans ce cas de figure, les enfants expliquent détecter l'erreur en manipulant les constituants de la phrase à juger selon plusieurs manières (Figure 87) : ils suppriment un constituant ou en remplacent un par un autre. Ils peuvent enfin réorganiser leur ordre dans la phrase.

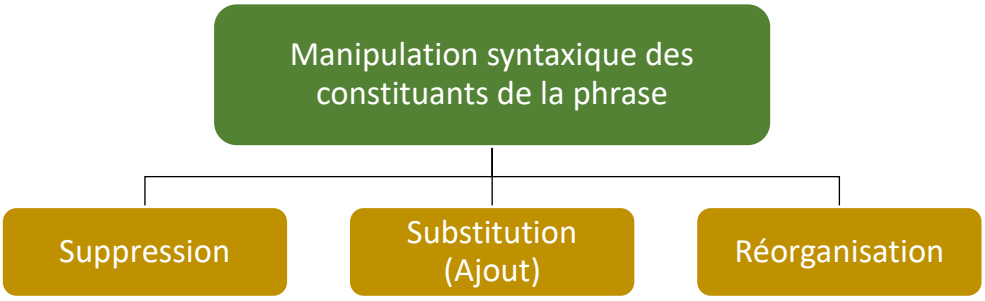


Figure 87. Sous-thèmes associés à la rubrique « Manipulation syntaxique des constituants de la phrase » (extrait de la grille de catégorisation thématique de contenu).

1.1.5.1 Suppression d'un constituant

La première manipulation décrite par les enfants, notamment pour les phrases agrammaticales avec une préposition en trop, c'est de supprimer l'élément en question :

(Exemple 21)

IN7 oui [ça fait]

SEB [tu dirais quoi toi]=

IN7 jé anne jeanne a terminé <SEB celle-là> avec son exerCIce de conjugaison depuis longtemps (1.0) *AVEC son exercice* <SEB hm hm> si on r-* j`pourrais supprimer *avec* (0.4) *jeanne a terminé son exercice de conjugaison depuis longtemps*

(Exemple 22)

IN7 décrit cette manipulation avec le verbe « supprimer » et la reprise autonymique de la préposition puis de la phrase commentée en guise de correction pour conclure. Il en est de même avec IN12 :

(Exemple 22)

SEB [et alors] dis-moi p- eu:h ce s`rait quoi l`problème alors dans la **phrase**-là

IN12 que il faut pas mettre le *avec* et il faut juste** euh parce que si on dit *jeanne a terminé AVEC* <SEB ouais> euh c'est hm:: (1.7) l:- hm:: (1.4) moi j'l`aurais pas mis là <SEB hm hm et:> moi j'l`aurais enl`vé

Avec une prise en charge de son énonciation (moi), l'enfant décrit une manipulation des constituants, mentionnés par reprises autonymiques et appui intonatif (le *avec*, si on dit *jeanne a terminé AVEC*), avec l'emploi des verbes « mettre » et « enlever » et l'utilisation d'un déictique spatial (là) pour indiquer le mauvais emplacement du constituant qui est l'objet de son propos. Les verbes sont modalisés par le conditionnel passé contrefactuel (Azzopardi & Bres, 2011) marquant que le procès actualisé par l'enfant (j'l`aurais pas mis, j'l`aurais enl`vé) dans son discours, dont l'intention est d'écrire la phrase syntaxiquement correcte, n'a pas été réalisé. De ce fait, IN12 introduit

de manière intentionnelle, une distanciation consciente entre ce qu'il aurait voulu écrire et ce qu'un autre, hypothétiquement celui qui a créé le test, a écrit antérieurement.

1.1.5.2 Substitution d'un constituant

La deuxième manipulation décrite par les enfants concerne encore les phrases du sous-ensemble agrammatical « préposition », plus spécifiquement pour celle(s) où la préposition était fausse ou manquante. Même dans le second cas qui correspond à la phrase 11 « *Erik demande le professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice », les enfants n'ont pas dit que le « au » manquant était en réalité un article contracté (à + le) mais ont plutôt expliqué le remplacement de « le » par « au ». IN14 le fait implicitement lorsqu'il corrige par reprise autonymique la phrase erronée en utilisant « au » pour « le » :

(Exemple 23)

(1) IN14 *erik demande au professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice*

(2) SEB alors pour toi OÙ est l'erreur/

(3) IN14 dans le *le* c'est un* (0.8) c'est un: mauvais (.) c'est un mauvais **mot**

IN14 corrige la phrase par reprise autonymique (1) avant de repérer la mauvaise utilisation d'un déterminant (3) mentionné toujours par reprise autonymique (le *le*) sur sollicitation de l'interviewer (OÙ est l'erreur/). De la même manière, IN12 décrit une substitution :

(Exemple 24)

SEB [oh bah c'est pas grave] dis le avec tes mots

IN12 ba::h en fait moi j'ai:: (0.7) hm:: (0.5) euh ma mère elle dit beaucoup de:: de phrases qui sont (0.3) qui sont un peu genre eu:h (.) erik de-* par exemple *erik demande AU* elle dit beaucoup de *au* et tout alors j`me suis rappelée que (0.7) que hm:: euh des fois au lieu de mettre un **déterminant** (0.5) parce que on n`dit pas *le professeur* pour euh pour cette **phrase** <SEB hm hm> alors euh j- (.) j- alors j'ai (.) j'ai mis un (0.3) euh j'ai euh j'ai pensé que ça devait être un *AU*

L'enfant explique (parce que, alors) que, pour analyser l'erreur, il a eu recours à une manipulation/substitution (au lieu de mettre) en utilisant à la fois la métalangue grammaticale (un **déterminant**) et une reprise autonymique (ça devait être un *AU*), même si, comme expliqué en 1.1.4.1, il appuie aussi son analyse en se référant aux pratiques langagières de sa mère.

En définitive, même si les analyses et les corrections des enfants indiquent la substitution d'un constituant par un autre, cette manipulation est plutôt évoquée qu'explicitement décrite. Il est par ailleurs intéressant, à ce niveau de l'analyse, de préciser que la phrase 11 est l'une des deux phrases pour lesquelles les analyses quantitatives indiquent des TI syntaxiques du norvégien vers le français.

1.1.5.3 Réorganisation des constituants

Cette troisième manipulation a plus spécifiquement été observée dans les commentaires explicatifs des enfants à propos d'erreurs portant sur les phrases du sous-ensemble agrammatical « verbe » et qui demandaient de replacer le verbe et d'autres constituants de la phrase au bon endroit. C'est le cas aussi pour la phrase agrammaticale 2 : « *Selma ne sait pas qui elle veut jouer avec » pour laquelle les analyses quantitatives indiquent l'influence d'un TI syntaxique du norvégien vers le français. Par exemple, pour analyser la mauvaise position du verbe conjugué :

(Exemple 25)

(1) SEB quand on a écrit cette **phrase** euh quel** qu'est-ce que tu pourrais* (0.3) comment tu pourrais la DÉCRIRE cette erreur la définir qu'est-ce qu'est-ce qui:: s'est passé

(2) IN14 bah (0.3) les **mots** ont été changés de place tout simplement

(3) SEB d'accord (1.0) et euh toi tu les mettrais dans un autre ordre/

(4) IN14 oui <SEB hm hm> *ce matin alex est arrivé en retard à l'école car il est allé chez le méd`cin*=

(5) SEB alors quel est euh (0.4) quel est euh:: exactement le le type d'erreur qu'on a fait là/

(6) IN14 hm bah j- (0.4) encore comme l- les (0.9) les** la deuxième ou troisième **phrase** (0.4) hm le mauvais emplac`ment du **mot**

IN14 analyse l'erreur comme étant due à un changement de place (les mots ont été changés de place, le mauvais emplac`ment du **mot**). Il nomme les constituants par un mot courant mais pris dans son usage métalinguistique (**mots**) et corrige par reprise autonymique de la phrase. D'autres enfants (IN2, IN13) utilisent aussi la reprise autonymique mais pour nommer les constituants manipulés :

(Exemple 26)

SEB alors qu'est ce que tu ferais pour la corriger comme ça toi

IN2 j`mettrai *alex* euh (0.6) entre *matin* et: *est*

(0.8)

SEB *est arrivé*

IN2 hm

SEB hm hm

IN2 euh euh nan entre *matin* et *est*

(Exemple 27)

IN13 euh c'est avant le *qui* j'aurais mis* eu:h *selma ne sait pas AVEC* (.) *qui elle veut jouer*

SEB hm hm d'accord=

IN13 =et *avec* à la fin (0.4) j`l'aurais enl`vé plutôt (.) et j`l'aurais mis avant le *qui* <SEB d'accord> en disant *selma ne sait pas** (1.6) *ne sait* (1.2) *pas AVEC qui elle veut jouer*

Pour analyser et corriger les erreurs, IN2 et IN13 nomment les constituants de la phrase qu'ils manipulent sous forme d'autonymes (*alex, matin, est, qui*) en décrivant la modification de leur ordre dans la phrase à travers l'utilisation de verbes qui indiquent une position ou un mouvement grâce à des prépositions spatiales (mettrai… entre pour IN2, mis avant pour IN13). La modification de l'ordre des constituants peut être mise en discours de façon plus formelle (IN3, IN10) :

(Exemple 28)

IN3 hm:: (5.1) hm: euh je crois que c'est parce que euh (1.0) y z'ont mis le:: (0.6) le:: (1.3) le:: **sujet** après le **verbe** et normalement le **sujet** il est avant le **verbe**

(Exemple 29)

SEB et euh:: et là encore est-ce que t`as utilisé la: la même technique

IN10 non cette fois j'ai:: (.) euh j'ai juste vu tout d'un coup que y avait** que *descendent* était* euh (.) le **verbe** et que le **sujet** devait être devant le **verbe** (.) <SEB d'accord> j'ai juste vu ça en fait

Les explications d'IN3 et d'IN10 sont mises en mots en utilisant une métalangue grammaticale se référant à la nature ou la fonction des constituants (le sujet, le verbe) de la phrase agrammaticale avec (IN3) ou sans reprise autonymique (IN10) d'un segment de la phrase.

Pour synthétiser, les explications des enfants indiquent une manipulation consciente des constituants de la phrase à travers l'utilisation de verbes, de prépositions et d'adverbes induisant une relocalisation ou un mouvement des constituants de la phrase. Ces derniers sont nommés soit par reprise autonymique, soit avec la métalangue grammaticale. En termes

d'analyse d'erreur et de correction, le discours des enfants indique que les manipulations du type suppression ou substitution/ajout concernent l'ensemble des phrases agrammaticales « préposition » sauf pour la phrase agrammaticale avec le rejet de la préposition en fin de subordonnée qui a fait l'objet d'une réorganisation des constituants tout comme l'ensemble des phrase agrammaticales « verbe ».

1.1.6 Explications mentionnant une comparaison entre le norvégien et le français

Pour juger les phrases agrammaticales, certains enfants ont eu recours à la langue norvégienne. Selon le déroulement de l'entretien, j'ai étudié si ce type d'explication était apparu de manière spontanée ou sollicitée par l'interviewer.

1.1.6.1 Explication présentée spontanément

Dans le cas où l'erreur est due au placement de l'adverbe devant le verbe conjugué dans une subordonnée, IN7 répond que l'erreur vient de la langue norvégienne en étayant son propos :

(Exemple 29)

SEB d'accord <IN7 j`le*> (1.2) et et dis-moi qui pourrait avoir écrit ce** enfin est-ce que est-ce que t'as une idée de qui pourrait écrire euh dire ou écrire ce genre de **phrAse** (0.4) avec cette erreur-là dedans

IN7 euh quelqu'un d`NORvégien puisqu'en norvégien on (0.5) CHANGE comme on avait appris avec notre maitresse de norvégien <SEB hm hm> et toi quand on avait fait** bah élise aime aller CHEZ son oncle parce qu'elle y (.) toujours mange <SEB hm hm> parce <élise liker å gå til onkelen sin fordi hun ALLTID spiser (élise aime aller chez son oncle parce qu'elle TOUJOURS mange)> <SEB hm hm> *toujours mange* <SEB hm hm> mais en français c'est: pas correct

En répondant à la question de l'interviewer, on observe qu'IN7 attribue cette erreur syntaxique éventuelle à une personne norvégienne et poursuit avec une explication qui se fonde sur les différences entre les deux codes linguistiques (puisqu'en norvégien, parce qu'en norvégien). L'explication contient aussi une correction montrant le recours à la traduction par l'enfant avec un appui intonatif (ALLTID/TOUJOURS) qui met en évidence le repérage de l'erreur et la conscientisation du contraste syntaxique entre les deux langues (en norvégien on (0.5) CHANGE). Dans son explication, l'enfant ne compare pas explicitement les règles des deux codes linguistiques mais fait référence à sa représentation d'une norme orale en utilisant le *On*-vérité (en norvégien on dit). Il fait aussi référence à un travail collaboratif entre le maitre et la professeure de norvégien (on avait appris avec notre maitresse de norvégien <SEB hm hm> et

toi) proposé à la classe pour étudier les phénomènes d'intercompréhension entre les langues scandinaves. Aux cours des séances menées, ce sont les langues danoises, norvégiennes et suédoises qui ont été comparées et non pas le français et le norvégien. IN7 fait alors référence à une situation d'énonciation antérieure à l'entretien, commune entre l'interviewer (l'enseignant de l'enfant) et l'interviewé (élève de l'interviewer) et donc, implicitement, au discours des enseignants durant ces séances. On peut alors émettre l'existence d'une relation dialogique interdiscursive permettant de se demander dans quelles mesures l'enfant a été indirectement influencé par ces séances pour passer le test et/ou répondre à la question au cours de l'entretien. Par ailleurs, on pourrait aussi se demander dans quelle mesure IN8, répondant à l'interviewer qui est aussi son enseignant, n'a pas anticipé le fait que l'allusion à un vécu commun avec ce dernier, une référence à l'apprentissage en classe, puisse être attendue dans ses réponses. Dans ce cas, à une relation dialogique interdiscursive se superposerait alors une autre de type interlocutif anticipatif.

IN8 fait lui aussi spontanément référence au norvégien pour corriger une phrase agrammaticale due à la présence d'une préposition qui n'a pas lieu d'être en français :

(Exemple 30)

SEB alors là la tactique c'était quoi (0.5) t'as lu:** t-** quand tu lisais la **phrase** après il s'est passé quoi dans ta tête pour corriger =

IN8 =bah j'ai trouvé (0.6) que c'était (0.6) pas BON (0.7) et puis j`(0.8) peu:t* heu (0.3) peut-être aussi (1.8) hm ((relecture/manipulation de la phrase à voix extrêmement basse)) X (9.3) euh sauf que <SEB hm:> hm: ce qui m'a un peu détourné c'est quand je dis l`norvégien (1.2) euh (0.7) ba:h comment dire ce prénom (0.9) bah j`peux par exemple euh dire ELLE <SEB hm:> bah

Il explique qu'il a été « détourné » lorsqu'il dit la phrase à juger en norvégien. Plus tard, pendant l'entretien, l'interviewer essaie d'en savoir plus au sujet de l'emploi de ce terme :

(Exemple 31)

(1)SEB a:h ok (1.2) et ça c'est quelque chose que tu as fait pendant que tu passais l`test est-ce que tu tu as tu as utilisé l`norvégien pendant que tu passais l`test/

(2)IN8 oui c'est ça qui m'a détourné mais après j'ai tr-* j'ai trouvé que (0.6) euh ba:h c'est mieux de dire euh (0.6) *jeanne a terminé son exercice de conjugaison [depuis longtemps]*\

(3)SEB [est-ce que tu] peux m'expliquer c`que tu veux dire quand tu dis ça m'a DÉtourné /

(4)IN8 bah en fait j'avais plus quoi* je savais plus quoi* (0.8) METtre puisque je justifiais la réponse euh que la phrase est correcte ET que incorrecte donc je savais pas** bah DES fois le fran:çais il est pas

comme le norvégien et des fois les norvég-** non des fois le français il est comme le norvégien (.) donc j'hésitais un peu mais après j`le disais dan:s bah dans la PHRAse de tous les jours bah j'ai trouvé c'était incorrect

On observe ici un mouvement de reformulation/explicitation (4) sollicité par l'intervieweur (3) par le biais d'une reprise écho indirecte libre (c`que tu veux dire quand tu dis ça m'a DÉtourné) d'une partie de l'énoncé présent dans le cotexte du tour de parole précédent (2). On remarque alors que l'enfant reformule en expliquant son hésitation (je savais plus quoi* (0.8) METtre, donc j'hésitais) comme due au similitudes et contrastes possibles entre les deux langues (DES fois le fran:çais il est pas comme le norvégien et des fois les norvég-** non des fois le français il est comme le norvégien). Ce mouvement de reformulation dans l'échange permet ici le réglage du sens donné au terme « détourné ». Ce constat d'hésitation se retrouve chez IN 13. Après que ce dernier a mentionné avoir eu recours au norvégien pendant le test, l'interviewer cherche à identifier dans quelles situations ce type de conduite s'est produite :

(Exemple 32)

SEB et à partir de quand euh sss ouh tiens bah j`vais aller chercher un peu en norvégien c`qui s`passe/

IN13 parce que j'avais un doute

IN13 explique avoir recours au norvégien s'il doutait de la bonne écriture en français de la phrase à juger. On remarque que l'interviewer prête sa voix à l'interviewé en utilisant l'instance énonciative « je » (bah j`vais aller chercher un peu en norvégien). Il a ainsi recours à une mise en scène énonciative (Vion, 1998, cité dans Salazar Orvig, 2008) pour replonger l'enfant dans la situation dans laquelle il se l'imagine en train de répondre au test et qu'il a recours au norvégien. Puis, dans la suite de l'entretien, IN13 explique plus en détail les connaissances qu'il utilise en norvégien :

(Exemple 33)

IN13 euh j`pense que c'est un peu avec le norvégien <SEB hm hm> euh parce que t'aurais m-** en norvégien t'aurais mis *avec* à la fin (0.5) en norvégien <SEB d'accord hm> ça change

SEB hm hm

On observe que l'enfant est conscient des différences syntaxiques entre les deux langues en abordant l'ordre des constituants (en norvégien t'aurais mis *avec* à la fin (0.5) en norvégien <SEB d'accord hm> ça change). On remarque

ici l'utilisation du déictique « tu » actualisé en discours. Cette instance énonciative permet à l'enfant de placer l'interviewer en situation de co-énonciateur solidaire dans son propos. En soulignant de cette manière cette intersubjectivité dans son discours, on peut interpréter qu'il s'imagine que l'interviewer valide son explication, qu'il partage son avis, à travers une relation dialogique interlocutive anticipative. IN13 ajoute :

(Exemple 34)

SEB eu::h (0.5) et eu:::h j- j`voulais savoir pendant tout c`temps-là (0.9) euh t`as pensé (.) en quelle langue alors/

(2.3)

IN13 euh beaucoup en français <SEB hm hm> je me: disais la **phrase** en français et parfois j'essayais d`la dire en norvégien <SEB hm hm> pour voir si c'étai:t assez: assez égal (0.8) [alors]

SEB [assez] égal

IN13 que c'était assez la même chose (0.5) par exemple quand les **mots** étaient placés* (0.3) au même endroit (0.7) alors que quand j`voyais qu' y'avait une grande différence que tu dis quand que tu disais la fin au début et tout ça (.) j'avais* (1.0) j'avai:s** je savais plus trop trop qu'est-ce que j`devais répondre à** si c'est** la **phrase** était correcte ou incorrecte

Par un mouvement de reformulation/explicitation, l'enfant explique comparer les différences syntaxiques entre le norvégien et le français (par exemple quand les **mots** étaient placés* (0.3) au même endroit) s'il avait un doute, lorsqu'il se retrouvait devant une ambigüité entre les deux langues (je savais plus trop trop qu'est-ce que j`devais répondre). Dans ce cas précis, il déclare utiliser ses connaissances en norvégien de manière conscientisée, comme un système de vérification. On constate donc une conscience des relations entre les langues et de leur manipulation.

On remarque ici que ce sont les interactions entre l'interviewer et l'interviewé qui permettent à l'enfant de préciser sa pensée et de répondre aux questions. Cette construction intersubjective s'opère notamment à travers l'utilisation des déictiques « je » et « tu ». D'une part, l'interviewer se met à la place de l'interviewé en utilisant le « je » pour reformuler sa décision d'utiliser le norvégien. D'autre part, l'utilisation du « tu » par l'interviewé dans ses réponses montre une co-construction du discours qui inclus l'avis de l'interviewer et sa validation du discours de l'interviewé.

1.1.6.2 Sollicitation par l'interviewer

Lorsque que l'enfant n'a fait aucune référence au norvégien de sa propre initiative pour répondre au test, l'interviewer lui a directement demandé si le norvégien l'avait aidé pour y répondre :

(Exemple 35)

SEB quand tu parles ça peut être comme ça <IN2 ouais> et quand tu lis alors là en français (.) est ce que: le norvégien à un moment ou un autre ça t'a:s (.) aidé: ou pas aidé: ou influencé qu'est ce que qu'est ce que tu m`dirais toi/

(3.5)

IN2 ç::a:: pf (0.9) eu:h ça m'a: pas aidé

Certains, comme IN2, déclarent que le norvégien ne les a pas aidés, même si l'on constate une hésitation qui se traduit par des allongements de syllabes et des pauses dans le discours de l'enfant (ç::a:: pf (0.9) eu:h, m'a:).

D'autres n'ont donc pas eu recours intentionnellement au norvégien et comparent tout de même les deux langues :

(Exemple 36)

(1) SEB quand tu: euh (0.3) quand tu faisais cet exercice-là (0.5) eu:h tu eu:::h tu tu réfléchissais euh avec quelle langue dan:s dans dans dans ta tête (.) pour faire cet exercice

(2) IN14 bah plus le français

(3) SEB hm hm (0.7) est-ce que est que le n:orvégien t'a aidé un peu: ou: ou pas/

(4) IN14 bah j'ai pas beaucoup réfléchi sur ça <SEB hm mh> mai:s y a des choses qui sont pareilles entre l`français (0.4) et l`norvégien et y en a d'autres qui sont* (0.7) qui ne le sont pas du tout

(5) SEB a::h comme quoi/

(6) IN14 euh y a des différents endroits où l'on place les **virgules** <SEB hm hm> par exemple (2.2) hm ba:h hm

(7) SEB et est-ce que les points communs et les différences entre le français et le norvégien est-ce que ça t'a aidé ici (.) pendant que tu étais en train de résoudre euh (.) l'exercice ou: ou pas

(8) IN14 euh pas vraiment

En répondant à la question de l'interviewer (1) IN14 déclare avoir réfléchi en français (2) et pas en norvégien ((4) et (8)), malgré la demande explicite de l'interviewer (3). Cependant, dans cet échange, on observe pourtant que l'enfant a conscience de similitudes et de différences entre le français et le norvégien (y a des choses qui sont pareilles entre l`français (0.4) et l`norvégien et y en a

d'autres qui sont* (0.7) qui ne le sont pas du tout), mais cela ne change pas sa réponse au fil de l'échange : il n'a pas eu recours au norvégien pour choisir ses réponses (bah plus le français, euh pas vraiment). Il semble qu'IN14 soit consciente des relations entre les langues même si elle déclare n'avoir utilisé que la langue dans laquelle le test est écrit.

À l'opposé, certaines réponses, comme celle d'IN5, sont affirmatives :

(Exemple 37)

(1) SEB non/ (.) dis-moi est-ce que: eu:h est-ce que le fait de parler NORvégien (.) et français (1.4) ça t'a aidé pour pouvoir répondre au test là (.) les deux les deux tests qu'on a fait dans la classe (.) est-ce que ça t'a aidé un p`tit peu au moment où tu as passé le le test/

(2.5)

(2) IN5 pf (0.6) oui

(3) SEB ah bon (.) ça t'a aidé où/

(4) IN5 y a::** (0.3) des fois j`mets (0.8) je m-** (2.6) des fois je f-** y a des **phrases** que: j`comprends pas en français donc j`le fais en nor- ** j'ai- je j`comprends les **mots** mais j`comprends pas le SENS (0.7) le sens eu:h d`la **phrase** donc j`le fais en norvégien dans ma tête et après j`comprends mieux donc après (0.4) après j`vois si c'est incorre:ct ou correct

La réponse de l'enfant est peu spontanée (2), mais la relance de l'interviewer par une question ouverte (3) permet de mieux cerner les cas de figure où le norvégien a été sollicité. IN5 déclare ne l'avoir utilisé pendant le test que dans les situations où il n'avait pas accès au sens en français (j`comprends pas le SENS (0.7) le sens eu:h d`la **phrase** donc j`le fais en norvégien dans ma tête et après j`comprends mieux). Ce type de conduite peut s'interpréter comme un recours conscient à la traduction pour lever une ambigüité de sens. C'est ensuite qu'il décidait de son jugement (après j`vois si c'est incorre:ct ou correct).

1.1.6.3 Marqueurs linguistiques de contraste entre le français et le norvégien

Les enfants utilisent un certain nombre de marqueurs de comparaison ou d'opposition entre les deux langues présentes dans le corpus. Il peut s'agir de mots dont la nature est variable :

(Exemples 38)

IN8 […] bah DES fois le fran:çais il est pas comme le norvégien et des fois les norvég-** non des fois le français il est comme le norvégien

IN14 […] mai:s y a des choses qui sont pareils entre l`français (0.4) et l`norvégien et y en a d'autres qui sont* (0.7) qui ne le sont pas du tout

IN1 […] parce que (0.8) tu sais des fois en norvégien les (.) c-** on peut faire la même **phrase** mais c'est pas (.) les même:s euh(0.5) **mots** après

IN13 […] j`pensais que p`têt que c'est égal** p'têt que c'est la même chose en françai:s

IN13 […] eu:h en norvégien ça veut dire quelque chose et que donc en français j'essaie d`les comparer <SEB hm hm> et que donc ça me:* (0.6) que ça change

IN7 […] si ça ressemble à quelque chose en norvégien déjà

Le Tableau 110 résume les différentes classes de mots utilisés :

Nature	**Eléments du corpus**
Verbe	comparer, ressembler à, changer
Adjectif	pareil
Préposition	entre
Locution pronominale	(pas) le(s) même(s)

Tableau 110. indicateurs linguistiques indiquant une comparaison entre les langues française et norvégienne.

Pour synthétiser, lorsque les enfants déclarent spontanément dans leurs commentaires avoir utilisé le norvégien, c'est pour lever un doute, une ambigüité syntaxique. Ils ont alors recours à la comparaison des langues, à la manipulation des constituants de la phrase et/ou à la traduction. On observe donc une conscience des relations entre les langues. Après sollicitation de l'interviewer, certains déclarent qu'ils n'ont pas utilisé leurs connaissances en norvégien. Pour ceux qui déclarent y avoir recours, c'est aussi pour lever un doute, une ambigüité sur l'intelligibilité de la phrase. Avec ou sans sollicitation, le discours des enfants ayant utilisé le norvégien indique qu'ils sont conscients de points communs et des différences entre les deux langues. J'articulerai ces différents éléments lorsque j'analyse la présence de TI syntaxiques et la manifestation d'une conscience interlinguistique dans la sous-partie 6.3.

1.1.7 Métalangage utilisé dans les types d'explications

Si l'on reprend la description des différents types d'explications présentées ci-dessus, on constate dans les extraits de corpus cités jusqu'à maintenant dans ce chapitre que les enfants ont recours à trois types de métalangages : les autonymes, le métalangage ordinaire et la métalangue grammaticale. Je ne citerai que ponctuellement de nouveaux verbatims.

1.1.7.1 Utilisation des autonymes

On remarque la présence de la reprise autonymique (codée en italique dans les conventions de transcription) de constituants de la phrase ou d'un segment plus important de

cette dernière quelle que soit le type d'explication sauf pour les intuitives. La reprise autonymique est utilisée par les enfants pour remplir plusieurs fonctions. Premièrement, ils nomment le(s) constituant(s) ou segment de la phrase sur lequel porte leur commentaire à venir dans le temps du dire. Deuxièmement, ils repèrent l'emplacement de l'erreur dans la phrase en nommant le ou les constituants qui posent un problème. Troisièmement, ils l'utilisent pour décrire par analogie des erreurs de même nature dans les différentes phrases du test. Enfin, les enfants utilisent la reprise autonymique pour mettre en mots dans leur discours la correction proposée, ce que je décide d'appeler **une correction autonymique** dans la suite de l'analyse.

1.1.7.2 Utilisation du métalangage ordinaire

Les enfants utilisent un certain nombre de mots qui sont avant tout des mots communs, ordinaires ou encore appelés *neutres* par Rey-Debove (1997). Elle explique qu'ils correspondent à des mots grammaticaux et lexicaux qui participent à la fois à l'ensemble des mots mondains, destinés à parler du monde, et des mots métalinguistiques. Dans ce dernier cas, ces mots sont employés comme métalangage ordinaire dans le contexte de l'énonciation qui leur donne une fonction d'autoréférenciation du langage (le discours métalinguistique à propos des phrases du test). Ils sont issus de toutes les catégories grammaticales et on les retrouve dans les types de réponses présentés ci-dessus. Concernant les substantifs et adjectifs :

(Exemples 39)

IN9 […][223] j`l'ai lue <SEB hm hm> (0.3) c'était un peu bizarre

IN13 […] j'aurais utilisé un autre euh petit mot à la place de c`qu'il a utilisé

IN1 […]eu:h moi j'avais pas j'avais pas vu d'erreur d'orthographe

IN14 […] bah parfois faut f-** on** faut choisir entre euh (.) entre si faut mettre e r et e accent aigu

IN8 […] j'ai enl`vé le elle et le veut et j'ai écrit joue à la place\

IN13 […] on:** souvent y a pas de lettres muettes <SEB hm hm> on dit souvent tout le mot

IN4 […] euh l- le RANG comme ça est qu'on met JE et après euh: (1.7) MANGE par exemple

IN3 […] ça f- ça a pas vraiment d`SENS <SEB hm hm>

[223] Ce sous-chapitre se concentrant spécifiquement sur la présence du métalangage ordinaire, j'exemplarise ici en ne citant que la partie du tour de parole où celui-ci apparait.

IN3 […] oui des fois <SEB hm hm> par exemple des langues qui ressemblent un p`tit peu au françai:s

De même pour les verbes (de paroles et autres) :

(Exemples 40)

IN7 […] c:'est euh comment il s'appelle <hvordan (comment)> c'est* c-* comment c'est <hvordan (comment)>

IN4 […] je comprends c`que ça veut dire

IN9 […] euh y toujours ça: se dit pas

IN10 […] mais sauf que moi j`le dirais pas comme ça

IN5 bah déjà en fait j- j`trouvai:s** elle donnait du sens

IN5 j'ai juste dit qu`la phrase est correcte parce que j'ai bien vu (.) qu`c'était bien bien écrit

On observe aussi l'utilisation d'un métalangage ordinaire dans les réponses témoignant d'une manipulation syntaxique des constituants de la phrase à juger (Tableau 111) à travers l'utilisation de verbes et de modalisations verbales spécifiques, de prépositions et d'adverbes :

Verbes (modalisation verbale)	**Prépositions**	**Adverbes (locution adverbiale)**
Changer (a été changé de place, est changé)		
Mettre (mis, j'aurais mis)	avant,	
Remplacer (je remplacerais)	devant,	Après, (plus) loin, en
Enlever (aurait enlevé)	derrière,	premier, avant.
Supprimer (je supprimerais)	entre, après.	
Inverser, Former, Échanger, Bouger, Rajouter		

Tableau 111. Métalangage ordinaire (formes verbales, prépositions et adverbes) utilisés par les enfants pour décrire une réorganisation syntaxique des constituants dans une phrase agrammaticale.

1.1.7.3 Utilisation de la métalangue grammaticale

Dans ce dernier cas de figure, les enfants utilisent, à tort parfois, une terminologie linguistique grammaticale, une métalangue, souvent transmise par l'école, indiquant une réflexion métalinguistique et une capacité d'abstraction sur le langage :

(Exemple 41)

(1)SEB d'accord (.) et après quand tu m`dis qu`tu: changes les mots d`place <IN10 oui> raconte-moi un peu comment* euh (0.4) com- comment comment tu fais ça [en fait]

(2)IN10 [celui] là/

(3) SEB ouais

(4) IN10 eu:h ba:h je fais comme euh (0.5) *avec* pendant la** euh et je mets comme *avec* après là après là ap-** comme si c'était un: (0.4) **un complément phrase** ça s'appelle <SEB ouais> X **un complément d`phrase** (0.4) bah à la** parce qu'on pourrait l'enl`ver *elle veut jouer* (.) parce qu'on peut l'enl`ver <SEB d'acco:rd> X c'était on comprendrait plus

L'interviewer rapporte à la forme indirecte une partie d'un discours d'IN10 précédemment utilisée dans l'entretien (1) pour obtenir des explications sur la manière dont l'enfant manipule les constituants de la phrase en question. L'enfant explique alors (2) qu'elle change de place le « avec » en le comparant à un complément de phrase (comme si c'était un: (0.4) **un complément phrase**). Le discours d'IN10 est orienté par un discours scolaire, institutionnel. Elle a en effet appris que les compléments de phrases sont déplaçables et/ou supprimables. Elle utilise donc cette analogie pour expliquer ce qu'elle a fait. Bien sûr, l'agrammaticalité de la phrase en question n'est pas du tout due à un complément de phrase. Là encore, on observe deux orientations dialogiques possibles. Elle peut être tout d'abord interdiscursive si l'on considère qu'IN10 mentionne un savoir grammatical énoncé antérieurement à l'école par son enseignant pendant l'apprentissage. Mais on peut aussi bien considérer qu'IN10 utilise cette métalangue en pensant que c'est attendu par l'interviewer qui est aussi un enseignant de l'école. C'est alors un dialogisme interlocutif anticipatif.

La métalangue est peu utilisée dans l'ensemble du corpus (Tableau 112). Même si certains des termes pourraient être ici considérés comme des mots neutres, j'ai fait le choix de les placer ici de par leur importante « densité métalinguistique » (Rey-Debove, 1997 : 30) :

Métalangue linguistique ou grammaticale
phrase, sujet, verbe, pluriel, genre, conjugaison, orthographe, grammaire, complément du nom, complément de phrase, déterminant

Tableau 112. Ensemble des lexies issues de la métalangue linguistique/grammaticale dans le corpus de données.

1.1.7.4 Première synthèse : coexistence des trois niveaux de formulation

Si l'on recense la nature du métalangage utilisé par les enfants dans leurs discours explicatifs selon qu'ils parlent des phrases agrammaticales « préposition » ou « verbe » (Tableau 113), plusieurs commentaires sont à faire. Tout d'abord, la métalangue grammaticale est sous-représentée et plus spécialement pour le sous-groupe des phrases agrammaticales « préposition ». Ensuite, on constate clairement une variation et une coexistence de deux ou

des trois niveaux de formulation métalinguistique dans les discours explicatifs de chaque enfant.

Enquêtés	Autonymes		Métalangage ordinaire		Métalangue	
	Pr	V	Pr	V	Pr	V
IN1						
IN2						
IN3						
IN4						
IN5						
IN7						
IN8						
IN9						
IN10						
IN11						
IN12						
IN13						
IN14						

Tableau 113. Nature du métalangage utilisé dans le discours des enfants à propos des phrases des sous-ensembles agrammatical « préposition » (Pr) et « verbe » (V).

1.1.8 Coexistence discursive des différents types d'explications et différents niveaux de formulation

On observe dans le corpus que les différents types d'explications analysés ci-dessus ne semblent pas être isolés, mais plutôt associés. Leur apparition dans le contenu du discours indique qu'ils coexistent et s'interpénètrent. S'entremêlent aussi les différents niveaux de formulation métalangagière. Par exemple, pour IN2 :

(Exemple 42)

(1) IN2 bah en fait dans ma tête j`me disais juste cette **phrase** è- (0.6) euh pf c'est** y* c'est** y a pas souvent qu`j`entends un** (0.9) c- ça f`sait un peu bizarre pour moi

(2) SEB c'est pas souvent qu`tu enten:ds/

(3) IN2 euh des **phrases** euh qu'à à** formées comme ça là

(4) SEB ah d'accord donc là encore c'étai:t euh un peu euh (0.5) si j`te comprends bien (0.4) tu as euh beaucou:p euh comparé à tout c`que tu entends autour de toi comme **phrase** en français/

(5) IN2 hm hm

L'enfant explique ses réponses de trois manières. Tout d'abord, celles fondées sur les pratiques langagières présentes dans son environnement linguistique (c'est y a pas souvent qu`j`entends un**) et que l'on peut interpréter comme non retenues en tant que norme orale. Ensuite, il utilise l'explication de type intuitive en décrivant un sentiment d'étrangeté (c- ça f`sait un peu bizarre pour moi). Enfin, l'allusion à la mauvaise syntaxe de la phrase avec l'utilisation d'un métalangage ordinaire (des **phrases** euh qu'à à** formées comme ça là). On remarque que le passage d'un type d'explication à l'autre peut soit être interne au tour de parole (1) ou sollicité par l'interviewer (2), ici par un mouvement de reprise écho (c'est pas souvent qu`tu enten:ds), demandant à l'enfant d'expliciter l'énoncé du tour de parole précédent (1) dans le tour de parole suivant (3). De la même manière, pour IN12 :

(Exemple 43)

SEB [oh bah c'est pas grave] dis le avec tes mots

IN12 ba::h en fait moi j'ai:: (0.7) hm:: (0.5) euh ma mère elle dit beaucoup de:: de phrases qui sont (0.3) qui sont un peu genre eu:h (.) erik de-* par exemple *erik demande AU* elle dit beaucoup de *au* et tout alors j`me suis rappelée que (0.7) que hm:: euh des fois au lieu de mettre un **déterminant** (0.5) parce que on n`dit pas *le professeur* pour euh pour cette **phrase** <SEB hm hm> alors euh j- (.) j- alors j'ai (.) j'ai mis un (0.3) euh j'ai euh j'ai pensé que ça devait être un *AU*

L'enfant explique ses réponses et sa réflexion selon deux manières. Tout d'abord celles fondées sur les pratiques langagières présentes dans son environnement linguistique, ici, en prenant celles de sa mère comme référence. Ensuite, IN12 décrit une manipulation des constituants de la phrase (substitution) avec des reprises autonymiques (par exemple *erik demande AU* elle dit beaucoup de *au*) mais aussi avec un mot métalinguistique (déterminant) issu de la métalangue grammaticale. IN13 explique aussi sa réponse de plusieurs manières :

(Exemple 44)

IN13 =euh c'est parce que *Y toujours* ça: j`trouve ça va pas vraiment ensemble

SEB d'accord (0.3) alors et euh est-ce que tu peux euh (.) est-ce que tu peux est-ce que tu tu peux m'expliquer le le c'est quoi ce type d'ERREUR euh (0.4) c'est quoi c`genre d'erreur

IN13 bah j`pense que plutôt quand tu tu as échang- quand on: échange les **mots** <SEB hm hm> tu les as mis à une autre pla:ce et donc j`trouve que on comprend c`qu'elle veut dire m- c`qu'elle veut dire mais c'est pa:s* (1.3) c'est pas exactement c`que j`pense que MOI j'aurais dit en tout cas et p`têt pour d'autres gens ça j`sais pas <SEB hm hm> mais moi j'aurais plutôt dit

élise aime aller chez son oncle parce qui parce qu'elle mange toujours de la glace

Alors que l'enfant utilise une explication (c'est parce que) d'ordre intuitive (ça va pas vraiment ensemble), il apporte des informations supplémentaires sollicitées par l'interviewer (est-ce que tu tu peux m'expliquer) mais explique ensuite l'erreur en parlant de manipulation des constituants (quand tu tu as échang- quand on: échange les **mots** <SEB hm hm> tu les as mis à une autre pla:ce) pour conclure sur une explication de type sémantique qui renoue avec l'intelligibilité de la phrase jugée (on comprend c`qu'elle veut dire). Enfin pour IN7 :

(Exemple 45)

(1) IN7 ce matin est arrivé alex *ce matin EST arrivé alex ce est arrivé alex* c'est:** (0.7) moi j`dirais *ce matin* (0.3) *alex est arrivé* <SEB hm hm> **le sujet** avant le **verbe (.)** parce que c'est souvent comme ça en plus en français

(2) SEB hm hm et dis moi quand euh: toutes ces toutes ces **phrases** qu'on est en train de lire là euh quelles sont euh les les personnes qui pourraient les** faire ce genre d'erreur (2.3) en les écrivant ou en les disant

(1.5)

(3) IN7 ah là je suis pas sûr parc`que (1.2) euh et si on le dit en norvégien (1.5) <denne morningen kom alex (ce matin FAUX est arrivé alex)> ouais c'est norvégien <SEB hm hm> (0.4) à mon avis c'est la faute norvégienne (0.5) puisque <kom alex (est arrivé alex)> le **verbe** il est:*

(4) SEB hm hm il est où le **verbe**

(5) IN7 *arrivé* enfin <SEB ouais> *est arrivé*\\

(6) SEB ouais (.) et c'est* et alors c'est quoi l`problème ici

(7) IN7 bah c'est que euh le sujet il est après le verbe <SEB hm hm> comme en norvégien

L'enfant produit une explication fondée sur la manipulation des constituants de la phrase (1), et passe ensuite, après sollicitation de l'interviewer (2), à une explication fondée sur la comparaison entre les langues française et norvégienne (3). On observe ici à la fois l'utilisation de la reprise autonomique (1) mais aussi de la métalangue ((1) et (7)).

En ce qui concerne l'intervention de l'interviewer, si l'on reprend les verbatims cités dans cette sous-partie, on remarque que lorsque l'enfant utilise plusieurs explications dans des tours de parole successifs, l'interviewer sollicite cette explication supplémentaire selon deux manières. Soit dans un mouvement de reprise écho (avec IN2), soit en posant deux

questions qui reviennent fréquemment dans le corpus. La première est sur l'analyse du type d'erreur (IN13) et la seconde sur le type de personne qui pourrait faire ce genre d'erreur (IN7).

Le Tableau 114 fait le bilan de la présence ou non des différents types d'explications, dans le discours de chaque enfant, selon qu'il parle des phrases agrammaticales « préposition » ou « verbe ». Il permet de faire plusieurs commentaires. On remarque, tout d'abord, la présence moindre de la comparaison entre le norvégien et le français pour les phrases agrammaticales « verbe » que pour les phrases agrammaticales « préposition ». Ensuite, on remarque que la totalité des types d'explications est utilisée quel que soit le sous-groupe de phrases. De plus, on constate clairement la présence de plusieurs types d'explications dans les discours de chaque enfant. Cette observation indique une variation et coexistence des discours explicatifs, ce qui rejoint l'analyse des verbatims présentés dans cette sous-partie. Les analyses indiquent aussi une circulation de ces discours selon deux dynamiques qui mettent en jeu des mouvements discursifs d'explication. Ces explications peuvent d'abord circuler entre elles et pour elles-mêmes, c'est-à-dire que plusieurs explications se combinent dans un même tour de parole. Les discours peuvent aussi circuler dans un deuxième tour de parole de l'enfant, sollicité par l'interviewer qui, par le biais de la reprise écho, de la reformulation ou d'une demande de réglage du sens, fait comprendre à l'enfant la nécessité d'expliciter ou de compléter son explication dans le tour de parole suivant. En ce sens, le corpus est totalement soumis à la contingence des questions et du comportement de l'interviewer pendant l'entretien. Les moyens par lesquels ce dernier fait parler les enfants et les sollicitent pour expliquer leurs réponses, analyser les erreurs et corriger contribuent, influencent et orientent leurs discours explicatifs.

	Intuitive		Sémantique		Représentation des normes écrites/orales		Pratiques langagières		Manipulation des constituants de la phrase		Comparaison entre le norvégien et le français	
Enquêtés	Pr	V	Pr	V	Pr	V	Pr	V	Pr	V	Pr	V
IN1												
IN2												
IN3												
IN4												
IN5												
IN7												
IN8												
IN9												
IN10												
IN11												
IN12												
IN13												
IN14												

Tableau 114. Types des explications utilisées dans le discours de l'enfant pour le repérage, l'analyse et la correction des phrases des sous-ensembles agrammatical « préposition » (Pr) et « verbes » (V).

Après cette sous-partie sur les types d'explications données par les enfants et leur dynamique en discours, je vais maintenant focaliser l'analyse sur un certain nombre de marqueurs intra-tour pouvant indiquer une conscientisation du langage chez l'enfant. Il s'agit plus particulièrement d'analyser leurs occurrences, leurs fonctions et leurs combinaisons en discours.

1.1.9 Analyse des marqueurs de conscientisation

L'analyse du corpus a permis de repérer les différents marqueurs linguistiques, énonciatifs et discursifs issus des théories dialogiques et praxématiques et pour lesquels je propose une analyse pour déterminer leur implication dans une conscientisation du langage chez l'enfant (Figure 88). Même si l'utilisation de certains de ces marqueurs ont été mis en exergue, c'est dans cette partie que je vais développer plus en détail leur utilisation par l'enfant dans la mise en mots de son discours. Dans la suite de l'analyse, j'aborderai d'abord

les marqueurs dialogiques puis les marqueurs issus de la praxématique et qui s'intéressent à l'actualisation de l'énoncé à travers les ratages de la parole dans les séquences explicatives.

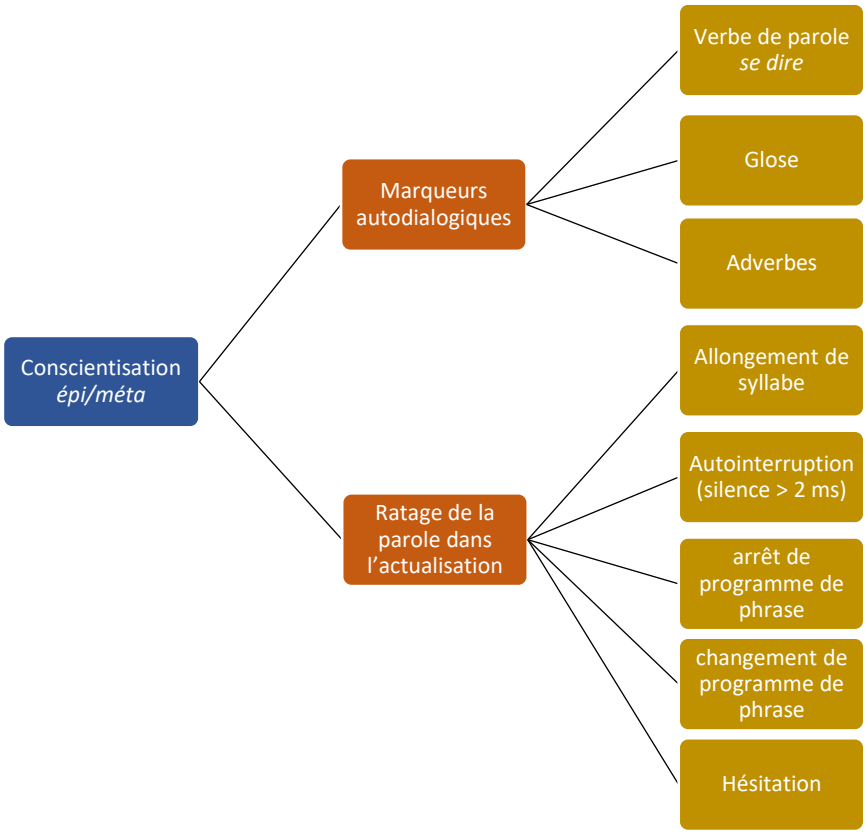


Figure 88. Ensemble des marqueurs de conscientisation issus des théories dialogique et praxématique (extrait de la grille d'analyse).

1.1.9.1 Marqueurs dialogiques

1.1.9.1.1 Verbe de parole « se dire »

On constate que certains enfants ont utilisé le verbe de parole pronominal réfléchi « se dire » :

(Exemple 46)

IN13 et là j'ai que le norvégien était** (.) on l'écrivait comme ça (.) en norvégien

SEB comme c'est écrit sur la la feuille=

IN13 =voilà <SEB hm hm> et donc j`me suis dit p`têt que c'est ça (0.3) donc j'avais envie d`mettre correct (.) et puis j`me suis dit j- j- j'ai la **phrase** plusieurs fois dans ma tête et j`[croyais]

L'utilisation de « se dire » au passé composé (donc j`me suis dit, puis j`me suis dit) indique que l'enfant met en discours sa pensée rétrospective qu'il se

représente comme sa propre voix intériorisée au moment de la passation du test, antérieure à l'entretien. Ce discours antérieur est enchâssé ici sous forme directe libre, l'enfant se citant lui-même. À ce titre, l'utilisation du verbe de parole réflexif « se dire » est un marqueur dialogique intralocutif puisqu'il indique une mise en relation entre deux situations d'énonciation de deux discours pour lesquelles seul l'enfant est à chaque fois l'énonciateur. La première, enchâssante, porte le discours tenu au moment de l'entretien. Pour la seconde, enchâssée et antérieure, il est difficile de se référer à une situation d'énonciation explicite qui correspondrait au moment de passation du test, mais plutôt à la mise en discours de sa propre voix intérieure par laquelle l'enfant se représente exprimer son raisonnement afin de répondre au test. L'utilisation de « se dire » peut rapporter différents éléments :

(Exemple 47)

IN5 j`trouvais qu`y avait un problème après je m`suis dit c'est pas *les élèves* (0.3) c'est pas *dans la cour* (0.3) *de l'école* <SEB hm hm> ça doit être *descendent* <SEB hm hm> parce que euh (0.9) vraiment *quand la classe est terminée DEScendent les élèves dans la cour d- de l'école* (2.2) bah alors (0.4) là je m`suis dit dans la tête qu'il fallait rajouter quelque chose sinon c'est pas sinon c'est pas bon

On constate ici qu'IN5 utilise « se dire » suivi de reprises autonymiques pour montrer qu'il avait pris conscience de deux choses : la syntaxe de la phrase jugée était fausse et il avait identifié l'erreur (c'est pas *les élèves* (0.3) c'est pas *dans la cour* (0.3) *de l'école* <SEB hm hm> ça doit être *descendent*).

Cette sous-partie de l'analyse se prête cependant à quelques commentaires. La mise en mots du raisonnement de l'enfant fait plutôt référence, ici, à une conscience métacognitive qui est très difficile à replacer dans le temps. Rien ne nous permet d'être absolument sûrs rétrospectivement qu'au moment où ce dernier a passé le test, il a réellement eu ce raisonnement. Ces résultats sont donc à considérer avec prudence car nous n'avons accès qu'aux représentations de l'enfant sur son raisonnement.

1.1.9.1.2 Glose[224]par relative

On observe dans le corpus la présence de gloses sous forme de relative qui permettent un commentaire sur le segment explicatif qui vient juste d'être dit. Ainsi pour IN12 :

[224] La glose est ici définie comme « une opération méta-énonciative de l'énonciateur portant sur un élément - mot, syntagme, phrase, texte - de son discours pour en expliciter le sens ou la référence » (Bres *et al.*, 2019 : 215) et permettant d'expliquer son sens.

(Exemple 48)

IN2 =eu::h (1.6) b- ba::h (1.3) eu::h j`me rappelle plus trop euh c'était eu::h (2.0) hm: (2.7) hum ((bruits de pages)) (6.6) j`crois qu`c'est aussi euh parce que j'ai des gens tout ça <SEB hm hm> c'est** j'ai entendu des gens dire *pour* et *à* mais plus *à* qui veut dire j'étais habitué à la dire

L'utilisation de la relative et du verbe de parole « vouloir dire » introduisent ici une glose qui permet un retour sur le segment discursif mis en mots juste avant dans le tour de parole (c'est** j'ai entendu des gens dire *pour* et *à* mais plus *à*). L'enfant fait ainsi consciemment une équivalence sémantique entre un segment explicatif fondé sur des pratiques langagières entendues dans son environnement linguistique et leur influence sur ses pratiques linguistiques habituelles, le tout constituant une séquence explicative de l'erreur rencontrée pendant le test. Cette glose peut ici avoir deux fonctions. Tout d'abord, elle peut être un marqueur dialogique intradiscursif à l'aide duquel l'enfant effectue un retour sur son discours pour indiquer qu'il est conscient de l'impact des pratiques langagières qui l'entourent sur les siennes, ce qui lui permet ici d'expliquer son choix de réponse. Ensuite, cette glose peut aussi s'interpréter comme un marqueur interlocutif anticipatif en ce sens où l'enfant pourrait aussi anticiper les questions que l'interviewer pourrait lui poser pour expliciter le segment explicatif glosé.

(Exemple 49)

IN12 ba::h en fait moi j'ai:: (0.7) hm:: (0.5) euh ma mère elle dit beaucoup de:: de **phrases** qui sont (0.3) qui sont un peu genre eu:h (.) erik de-* par exemple *erik demande AU* elle dit beaucoup de *au* et tout alors j`me suis rappelée que (0.7)

Chez IN12, cette glose sous forme de relative et l'utilisation du verbe être exemplarise cette fois le mot métalinguistique « phrase » qui est utilisé dans le segment explicatif antérieur à la relative.

1.1.9.1.3 Boucles réflexives sur le discours introduit par des adverbes « plutôt », « en fait », « non »

On observe dans le corpus que les enfants utilisent des modalisateurs adverbiaux pour commenter l'explication en train de se produire.

L'association d'un verbe d'opinion modalisé par l'adverbe « plutôt » introduit une correction en tant que retour sur le segment discursif précédent :

(Exemple 50)

SEB [ce matin] celle-là voilà donc tu m'as dit qu`la **phrase** était incorrecte et j`voudrais savoir ((frappe à la porte)) euh comment tu as fait* (0.4) pour euh pour trouver* (0.3) euh: (0.5) pour pour pour trouver cette réponse\

IN4 hmm (1,6) attends\ (2.7) -cque (0.8) quand j`regarde *ce matin est arrivé alex* (1.2) euh ça fait un peu:** j`trouve que** (1.3) je comprends c`que ça veut dire mais j`trouve plutôt que *alex* devrait être devant hmm ((cherche sur la feuille))(1.3)*est arrivé* <SEB hmm> parce que ça fait un peu plus de **sen:s**

Après avoir identifié l'erreur syntaxique en relisant une partie de la phrase à juger (quand j`regarde ce matin est arrivé alex), IN4 indique dans son discours que la phrase est intelligible (je comprends c`que ça veut dire) ce qu'il fait suivre par un autre segment explicatif concessif. Ce dernier commence avec un verbe d'opinion modalisé par l'adverbe « plutôt » précédé de « mais » pour ensuite continuer sur une explication indiquant la réorganisation des constituants nommés par reprise automymique (mais j`trouve plutôt que *alex* devrait être devant hmm ((cherche sur la feuille)) (1.3) *est arrivé*). On peut interpréter cela par le fait que l'adverbe modalisateur « plutôt » permet, par dialogisme intralocutif, une boucle réflexive interne au tour de parole de l'enfant, un mouvement qui permet une orientation du discours de l'enfant sur ce qu'il vient de dire lui-même à propos de l'erreur syntaxique identifiée et commentée juste avant. Le verbe modalisé peut aussi être un verbe de parole :

(Exemple 51)

IN8 bah *ne sait pas qui elle veux jouer avec* bah je dirais qu`c'était f* c'est faux parce que: moi j`dirais plutôt pendant la récréation selma ne sait pas jouer (0.6) euh euh: jouer a:v* -vec qui** attends euh selma ne sait pas (1.3) avec qui jouer

Là encore, IN8 repère l'erreur syntaxique de la phrase par reprise autonymique sous forme de répétition, donne son jugement (bah je dirais qu`c'était f* c'est faux) et l'explique en utilisant le verbe de parole « dire » modalisé par « plutôt » (parce que: moi j`dirais plutôt). Ainsi, ce segment explicatif est orienté vers le segment discursif précédent dans lequel l'enfant juge la phrase. Le modalisateur « plutôt » participe à ce mouvement réflexif dans le discours, à cette boucle réflexive sur la syntaxe de la phrase jugée. L'interaction entre l'enfant et l'interviewer peur changer l'orientation de son discours :

(Exemple 52)

SEB alors Lucas (0.5) j`voudrais te demander s'il te plai:t de regarder la **phrase** une <IN13 hm hm> qui commence par *erik demande le professeur* (.) tu m'as dit qu`la **phrase** était incorrecte <IN13 oui> et

j`voudrais savoir un p`tit peu:* eu::h (0.5) eu:h est-ce que tu peux m'expliquer euh c`qui va pas dans cette **phrase**

IN13 bah en fait j'aurais plutôt dit *erik demande AU professeur* (0.8) euh (0.7) que *le professeur* c-** enfin j`trouve que c'est un peu incorrect on aurait pu le dire mais j'aurais plutôt MOI dit (0.3) *AU professeur*

Ici, l'enfant réagit au segment de phrase prononcé par l'interviewé (la **phrase** une <IN13 hm hm> qui commence par *erik demande le professeur*) en introduisant une hétérocorrection autonymique avec le verbe de parole « dire » modalisé par « plutôt » (j'aurais plutôt dit *erik demande AU professeur*). On constate aussi que le constituant à rajouter est mis en exergue par insistance intonative (*AU*). « Plutôt » indique encore une conscientisation de l'erreur syntaxique selon un dialogisme qui serait ici plutôt d'ordre interlocutif puisque l'enfant oriente son discours, en utilisant le modalisateur adverbial, vers une partie de celui prononcé par l'interviewer au tour de parole précédent, c'est-à-dire la reprise autonymique d'un segment de la phrase à corriger. Il se distancie alors du segment de phrase prononcé en proposant sa correction qui a valeur d'explication à ses yeux. La locution adverbiale « en fait » participe d'ailleurs à montrer cette prise de conscience chez IN2 :

(Exemple 53)

SEB hm hm alors qu'est-ce que tu dirais toi

IN2 euh *pendant la récréation selma ne sai:t*** (0.6) ave- euh *ne sait* (.) *PAS avec qui* (.) en fait derrière *pas* <SEB a::h> quand *selma ne sait pas avec qui elle veut jouer*

Après la correction autonymique proposée par l'enfant (*pendant la récréation selma ne sai:t*** (0.6) ave- euh *ne sait* (.) *PAS avec qui*), « en fait » introduit un commentaire sur cette correction qui indique que l'enfant est conscient d'une réorganisation nécessaire des constituants de la phrase (en fait derrière *pas*). La locution adverbiale « en fait » permet ici l'orientation du discours de l'enfant vers son propre discours, c'est-à-dire vers la correction autonymique proposée juste avant, et qui est ainsi explicitée. On peut alors interpréter « en fait » comme un marqueur dialogique intralocutif qui, dans un mouvement d'explicitation à l'intérieur du tour de parole, indique une réflexion conscientisée sur la syntaxe de la phrase jugée. Aussi chez IN10 :

(Exemple 54)

SEB =*quand la classe* voilà (0.7) alors raconte-moi un p`tit peu qu'est-ce qui va pas dans celle-ci

IN10 hm:: (2.4) bah parce que moi j'aurais dit que* (1.2) eu:h bah cette **phrase**-là** nan laquelle (.) celui-là et celui-là (0.6) euh bah ça me fait un peu drôle parce qu'en fait c'est un peu le langage de Yoda ((rires))

Après avoir fait part de son sentiment linguistique intuitif (bah ça me fait un peu drôle), on observe qu'IN10 commente de manière explicite ce dernier avec un segment explicatif introduit par la locution adverbiale (parce qu'en fait c'est un peu le langage de Yoda). Là encore, ce dernier segment discursif est orienté sur le premier et l'explicite.

On constate aussi l'utilisation de l'adverbe « non » :

(Exemple 55)

IN13 oui même tactique <SEB hm hm> c'est que j'entends que:** j'aurais plutôt dit (.) *LES** (1.7) non *les ÉLÈVES* (0.4) donc *les élèves* devant (.) *les élèves descendent* <SEB hm hm> *dans la cour*

IN13 essaie d'expliquer son raisonnement avec deux tentatives avortées comme l'indiquent les changement et arrêt de programme de phrase (j'entends que:** j'aurais plutôt dit(.)*LES**). C'est alors qu'arrive l'adverbe « non » qui marque une rupture dans l'énoncé, un positionnement par rapport à ce qui a été dit avant et ce qui suit après. L'actualisation de la phrase permet alors d'aboutir à un segment explicatif décrivant une réorganisation des constituants de la phrase (non *les ÉLÈVES*(0.4) donc *les élèves* devant) et utilisant une correction autonymique (*les élèves descendent* <SEB hm hm> *dans la cour*). Le « non » peut s'interpréter comme indiquant la résolution d'un conflit cognitif, le marqueur d'une réflexion sur la langue en train de s'effectuer et indiquée par un commentaire sur la langue qui est orienté sur le segment explicatif antérieur au « non » dans le tour de parole et s'y opposant. On remarque ici que les pauses, les arrêts de programme de phrase, et le connecteur « donc » montrent comment, à travers les traces de l'à-dire dans le dire, l'actualisation de la phrase indique ce processus de réflexion, de conscientisation en cours sur la syntaxe.

Pour résumer, l'analyse a permis de mettre en exergue des marqueurs dialogiques intralocutifs qui introduisent des boucles réflexives à travers lesquelles un premier segment discursif à propos des phrases à juger est commenté, expliqué voire explicité. Ce retour sur du dit portant sur la langue indique que les enfants ont une activité consciente sur le langage. Ces boucles réflexives représentent une dynamique de mouvements discursifs intra-tours, de l'enfant pour lui-même, sur son propre discours. Ces mouvements entrainent aussi bien une

explication, qu'une explicitation, ou encore une reformulation à propos du langage ou de la langue.

1.1.9.2 Marqueurs du ratage de la parole

On observe que l'actualisation des énoncés explicatifs demande un rééquilibrage avant d'arriver à formuler une explication claire :

(Exemple 56)

SEB et en général c'était à cause de quoi qu'est-ce qui t`marquait l`plus/

IN3 [hm:] (0.5) parce que soit hm (0.4) les **mots** ils son:t (.) dan:s** (0.4) euh y sont à la place d'un autre **mot** <SEB hm hm> donc par exemple y devrait être avant au lieu qu'il soit derrière

Dans l'explication d'IN3, on observe une première explication voulant exposer deux alternatives (parce que soit) avortée comme le montre le changement de programme de phrase entouré de pauses, hésitations et allongements de syllabes ((0.4) les **mots** ils son:t (.) dan:s** (0.4) euh). L'actualisation de l'énoncé par ce changement de programme aboutit à une fin d'explication sans ratage fondée sur une réorganisation des constituants de la phrase.

Ce genre de constat est récurrent, même si l'actualisation de l'énoncé peut aboutir sur un autre type de séquence explicative :

(Exemple 57)

SEB tu l'aurais enl`vé/=

IN12 = X parce que là en f- peut être avant j`trouvais qu`c'était juste mais là j'ai:** quand j'ai relu la **phrase** et tout (0.4) j- l- là j`pense que le *avec* il devrait pas être là\\=

Dans son explication (parce que là), IN12 change d'avis pendant l'entretien sur sa réponse à travers une hésitation et un changement de programme de phrase (en f- peut être avant j`trouvais qu`c'était juste mais là j'ai:*) qui permet, après une hésitation supplémentaire se traduisant par une pause et une troncation des mots ((0.4) j- l-), une actualisation de l'énoncé aboutissant sur un segment explicatif intuitif sans ratage. De la même manière pour IN7 :

(Exemple 58)

IN7 euh quelqu'un d`NORvégien puisqu'en norvégien on (0.5) CHANGE comme on avait appris avec notre maitresse de norvégien <SEB hm hm> et toi quand on avait fait** bah *élise aime aller CHEZ son oncle parce qu'elle y (.) toujours mange* <SEB hm hm> parce qu'en norvégien on dit <élise liker å

gå til onkelen sin fordi hun ALLTID spiser (élise aime aller chez son oncle parce qu'elle TOUJOURS mange)> <SEB hm hm> *toujours mange* <SEB hm hm> mais en français c'est: pas correct

L'enfant associe ce genre d'erreur aux pratiques langagières d'un locuteur norvégien apprenant le français et justifie (puisqu'en norvégien) en ayant recours à la comparaison contrastive (mais en français) entre le norvégien et le français et à la traduction. C'est l'actualisation de l'énoncé, là encore, par auto-interruption sous forme de pause (on (0.5) CHANGE) et un changement de programme de phrase (on avait fait**) qui aboutissent à un segment explicatif arrivant en fin de tour et, encore une fois, sans ratage. IN7, quant à lui, actualise pour aboutir sur un autre type de segment explicatif :

(Exemple 59)

IN1 eu:h moi j'avais pas j'avais pas vu d'erreur d'orthographe <SEB hm hm> mais c'est juste la (1.1) **PHrase** qui: (0.7) euh (0.6) je la trouve (1.3) euh j`trouve pas qu'elle donne du sens

en effet, on constate encore ici des auto-interruptions supérieures à 2 ms, en allongement de syllabe et une hésitation (la (1.1) **PHrase** qui: (0.7) euh (0.6) je la trouve (1.3) euh) qui aboutissent à un segment explicatif de type sémantique. Et enfin, IN9 aboutit, quant à lui, encore sur un autre type de séquence explicative :

(Exemple 60)

IN9 oui euh quand la classe est terminée (.) descendent les élèves (.) et bah euh *les élèves* euh c'est APRÈS le **verbe** et c'est: incorrect euh car euh c- déjà* eu:h (0.8) eu:h c'est:** (1.4) bah on peut pas dire *descendent les élèves* (0.6) euh <SEB tu dirais quoi toi> p`tet pour des questions c'est une <SEB a:h> on peut inverser pour les **questions** (.) et eu:h je: je dirais *les élèves descendent dans la cour*

La segment explicatif (car) est ici actualisé avec, se succédant et se mélangeant, un arrêt de programme de phrase, des hésitations et syllabes avec allongement phonétique vocalique, des auto-interruptions sous forme de pauses supérieures à 2 ms et un changement de programme de phrase (euh c- déjà* eu:h (0.8) eu:h c'est:** (1.4)). Cette séquence de ratages aboutit ici à un segment explicatif qui se réfère à la représentation des usages et normes orales de l'enfant (bah on peut pas dire).

L'actualisation de chaque énoncé aboutit à un segment explicatif conscientisé sans ratage. On constate alors en amont une **perturbation momentanée du discours explicatif** à travers la présence des marqueurs des ratages de la parole (voir Figure 88) qui rompt la continuité de l'explication sur la ligne élocutive du dire. L'actualisation est alors ralentie mais

permet, en fin de tour de parole, d'aboutir à un second segment explicatif, quant à lui, stable et dépourvu de ratage. On remarque aussi qu'il n'y a pas un ordre spécifique de ces marqueurs dans le cotexte mais plutôt la cooccurrence de plusieurs d'entre eux pendant l'actualisation. On constate cependant la présence systématique de l'un d'entre eux : la pause supérieure à 2 ms.

1.1.10 Synthèse intermédiaire

Après cette partie de l'analyse, il m'est maintenant possible de donner quelques éléments synthétiques qui permettront de répondre aux questions et hypothèses de recherches dans le chapitre suivant. Je reviendrai dans un premier temps, sur ce que l'analyse apporte pour déterminer ce qui est de l'ordre de l'*épi* ou du *méta*. Ensuite, je préciserai la nature des marqueurs de conscientisation sur la syntaxe et leur fonctionnement dans le processus de verbalisation de l'individu sur les langues ou le langage, ce que j'appellerai la **dynamique discursive métasyntaxique**, pour expliciter les processus de mise en discours métasyntaxiques dans les énoncés. Je terminerai en présentant la nature plurielle de la conscience métasyntaxique indiquée par les différents types d'explications.

1.1.10.1 Discours explicatifs métasyntaxiques et conscientisation : discerner l'*épi* du *méta*

Tout d'abord, six types de discours explicatifs ont été présentés dans l'analyse. Si l'on part du principe que la conscientisation au sujet de l'*épi/méta* est un processus qui définit une distanciation (socio)cognitive par rapport à la langue devenue objet de la pensée, il s'avère alors que quasiment tous les types de discours analysés sont métalinguistiques sauf un en partie : le type « explications intuitives ». Il s'agit de l'aveu de ne pas savoir, de ne pas pouvoir expliquer ou l'absence d'une explication pour lesquels rien ne permet de montrer une conscientisation sur le langage dans le processus de verbalisation. Mise à part ces cas précis, si l'on reste donc sur le critère de conscientisation, l'analyse indique que les discours explicatifs sont essentiellement métalinguistiques. À l'extrême, l'épilinguistique en tant que tel est alors l'activité cognitive inconsciente du sujet sur la langue pendant l'à-dire uniquement, sans chevauchement avec le dire. Si l'on devait distinguer *épi conscient* et *méta conscient*, on pourrait questionner le corpus selon trois autres critères interdépendants : l'expertise, la formalisation, l'abstraction/objectivation. Mais ce n'est pas l'objectif de mes questions de recherche.

1.1.10.2 Dynamique discursive des marqueurs de conscientisation

L'analyse permet de mettre en exergue les manifestations du discours explicatif métalinguistique à la fois selon les temps cognitivo-linguistiques de la théorie praxématique, mais aussi comme se construisant intersubjectivement dans les échanges interviewer/interviewé.

1.1.10.2.1 Chevauchement entre le dire et le dit

L'analyse montre que l'aspect métasyntaxique des discours explicatifs se manifeste sur les plans dialogiques à la fois intralocutif, interlocutif et interdiscursif. Les deux derniers seront abordés dans la sous-partie 1.1.10.2.3.

On observe une dynamique dialogique intralocutive intra-tour qui participe à la manifestation des compétences métasyntaxiques de l'enfant dans son discours explicatif. Cette dynamique s'observe à travers l'utilisation de marqueurs linguistiques (verbes de parole, gloses, adverbes) participant à la mise en place de boucles réflexives par l'enfant sur son propre discours. Elles mettent en action deux segments discursifs. Un premier à propos des phrases à juger avec un second, parfois sous forme d'autocorrection, qui explique, commente, reformule dans le dire ce premier segment. Ainsi, il s'opère une rétroaction sur ce qui vient d'être dit dans le dire qui le suit.

1.1.10.2.2 Chevauchement entre l'à-dire et le dire

Les cooccurrences des ratages de la parole – hésitation, auto-interruption par arrêt ou changement de programme de phrase, allongement vocalique, pause – dans le cotexte de l'énoncé constituent les traces d'une prise de conscience, d'une distanciation du sujet par rapport à son propre discours. Des segments discursifs réunissent ces ratages qui sont les marqueurs introductifs d'un segment explicatif, d'une verbalisation métalinguistique. Ainsi, ces indices du travail de reprogrammation dans l'à-dire se matérialisent sur la ligne élocutive du dire au service du mécanisme de l'actualisation et indiquent une conscientisation de l'enfant sur le code linguistique étant donné que cette actualisation aboutit à un segment explicatif métasyntaxique sans ratage.

1.1.10.2.3 Discours explicatif métasyntaxique et construction intersubjective

À plusieurs moments dans les séquences explicatives, l'analyse montre que les discours des enfants sont traversés par un discours antérieur spécifique : le discours de

l'institution scolaire. Ce dialogisme interdiscursif étaye leurs explications à la fois dans leur raisonnement et dans l'utilisation d'une métalangue grammaticale cependant peu présente. Les enfants orientent aussi leur discours selon leur interlocuteur car l'interviewer est aussi enseignant à l'école, voire, l'enseignant de l'enfant. Ce dialogisme peut donc aussi être interlocutif anticipatif, l'enfant pensant que la référence au discours de ses enseignants, qui a été appris en classe, le savoir institutionnel, soit attendu dans ses réponses.

La construction intersubjective du discours explicatif métalinguistique des enfants apparait aussi à travers les demandes de l'interviewer dans les séquences explicatives. Ces demandes permettent d'étayer leur discours métasyntaxique et s'observent là encore dans la dynamique discursive à travers des mouvements de reprise des propos de ces derniers par reformulation, citation ou écho. Ils participent aussi au réglage du sens de certains termes employés par les enfants ou de certains segments explicatifs. Ces différents éléments permettent à l'enfant de faire progresser son explication en discours et manifester ses compétences métasyntaxiques, qui sans l'intervention de l'interviewer ne se seraient pas manifestées en discours de la même manière ou avec autant de détails. C'est là toute l'importance d'étayer le discours de l'enfant, mais avec le danger de lui faire dire ce que l'on veut entendre… d'où ma vigilance constante, dans l'analyse, pour différencier ce qui vient réellement de l'enfant, même si étayé par l'interviewer, et ce qui apparait dans son discours directement influencé par ce dernier.

1.1.10.3 Conscientisation et pratiques langagières

1.1.10.3.1 Par l'enfant

La conscience métasyntaxique des enfants se manifeste à travers l'usage de pratiques langagières spécifiques. Dans le processus de verbalisation intra-tour, l'analyse montre des mouvements de retour sur les segments explicatifs précédents par l'intermédiaire de boucles réflexives qui prennent la forme d'explicitation, de reformulation, de rectification, de glose d'énoncé, de catégorisation par la métalangue, d'autonymisation, de correction (auto comme hétéro) et de traduction. L'usage de ces pratiques langagières sont autant d' « opérations métalangagières » (Authier-Revuz, 2020 : 25) qui caractérisent le distanciation, le décentrage du sujet par rapport à un premier segment explicatif métasyntaxique énoncé antérieurement.

1.1.10.3.2 Par l'interviewer

Le retour sur le discours explicatif métasyntaxique de l'enfant se fait aussi en partie par l'intermédiaire du discours de l'interviewer. Là, nous sommes dans le cas de figure d'un retour sur un déjà-dit de l'enfant (Delamotte-Legrand, 2004) dans un tour de parole ultérieur. L'analyse indique alors plusieurs opérations métalangagières qui sont, cette fois, plutôt de l'ordre du métadiscursif, en tant que retour par l'interviewer, dans son discours, sur un discours autre (Authier-Revuz, 2020), celui de l'enfant. Pour ce faire, on observe l'usage prépondérant de trois marqueurs, les verbes « vouloir dire », « dire » et « comprendre » :

(Exemples 61)

SEB tu veux dire dans le test-là/ (0.7) ou euh [en général quand tu es à l'école]

SEB =d'accord (.) donc si j`comprends bien euh (0.4) tu comprenais l`sens de la** -fin tu comprenais l`message de la **phrase** <IN4 hm> mais pour toi y avait y avait quelque chose qu'allait pas sur le le SENS <IN4 hm> euh: quand tu parles de SENS ça veut dire quoi ça veut dire euh: son** comment elle était écri:te/ ou euh ou** <IN4 hm> qu'est-ce que tu veux dire par là/

SEB [est-ce que tu] peux m'expliquer c`que tu veux dire quand tu dis ça m'a DÉtourné /

SEB alors t'essaies** si j`te comprends bien** tu m'arrêtes si j`me trompe hein <IN1 hm> tu donc y'a une **phrase** en français qu`tu comprends pas trop (.) t'es bloqué donc tu vas traduire **mot** à **mot** (0.7) en: norvégien (0.5) mais tu vas (0.5) bouger (0.5) les **mots** (1.0) pour que ce soit (0.7)[correct en norvégien] quoi=

Ce retour métadiscursif, traversé de dialogisme interlocutif, est possible grâce à l'usage de pratiques langagières telles que la reprise, la reformulation, la demande d'une confirmation au sujet de la bonne compréhension du discours de l'enfant. Ces pratiques participent, comme je l'ai précisé ci-dessus, de façon intersubjective à étayer la manifestation des compétences métasyntaxiques par l'enfant dans ses explications.

1.1.10.4 Circulation et variation des discours explicatifs

L'enfant utilise plusieurs types de discours explicatifs et plusieurs niveaux de métalangage pour manifester ses compétences métasyntaxiques. L'analyse montre une cooccurrence de ces différents types d'explications ainsi que des niveaux de métalangage. Ils circulent dans les discours de tous les enfants soit à l'intérieur d'un tour de parole, soit dans plusieurs tours de parole successifs dans une séquence explicative. Cependant, on observe l'utilisation plus rare de la métalangue grammaticale et l'apparition plus rare aussi du discours

explicatif mettant en jeu la comparaison entre les fonctionnements des langues norvégienne et française.

Un seul type d'explication est utilisée lorsque l'erreur n'a pas été repérée. C'est le type **sémantique** qui se fonde exclusivement sur l'intelligibilité de la phrase, l'enfant y associant du sens. Dans ces différents cas, les discours explicatifs indiquent chez les enfants l'existence d'une conscience métasyntaxique dont la nature est composite.

Les discours explicatifs métasyntaxiques fondés sur les représentations des normes orales et écrites indiquent que la conventionnalisation de l'usage est constituante des représentations syntaxiques des élèves comme le présente la sociolinguistique cognitive (Kristiansen & Dirven, 2008). Qui plus est, dans les discours explicatifs métasyntaxiques fondés sur les pratiques langagières de l'enfant ou de sa communauté linguistique, l'analyse indique que ces pratiques médiatisent une vision orientée de la syntaxe chez l'enfant et contribuent à la mémoire des formes syntaxiques de l'enfant. Ce résultat converge vers celui de Dufva & Alanen (2004), montrant que la conscience métasyntaxique est médiatisée de manière intersubjective, à travers les pratiques langagières des autres, dans leurs variations culturelles et sociales. En cela, il est difficile de départager acceptabilité et grammaticalité puisque les enfants ne verbalisent pas explicitement dans leurs discours explicatifs de règles formelles sur les codes linguistiques (grammaticalité) qu'ils se sont peut-être appropriés, mais jugent plutôt la phrase comme non conforme à leurs propres pratiques langagières ou celles utilisées dans leur environnement linguistique (acceptabilité). Quant au discours explicatif métalinguistique fondé sur les manipulations des constituants de la phrase, on pourrait l'interpréter comme un pas vers la grammaticalité, étant donné que l'analyse montre une manipulation du matériel linguistique mais sans évoquer de manière explicite les fonctionnements du code linguistique.

Enfin, il ressort de l'analyse que seules les explications mentionnant une comparaison entre le norvégien et le français permettent d'avancer que l'enfant identifie consciemment que l'erreur introduite dans la phrase est due à l'utilisation du calque syntaxique norvégien. Ses compétences métasyntaxiques impliquent la présence de transferts métasyntaxiques conscientisés de connaissances entre les deux langues. On note aussi que ce type d'explications est moins présent que les autres dans le corpus.

L'objectif de cette synthèse était de résumer en quoi l'analyse des discours explicatifs informe sur la manifestation d'une conscience métasyntaxique en discours chez les enfants franco-norvégiens, sa nature composite et par quels marqueurs cette conscientisation a lieu dans le processus de verbalisation. Je propose maintenant de continuer l'analyse en me concentrant sur les marques de présence ou d'absence de TI syntaxiques dans les discours explicatifs des enfants. Le but est d'étudier les liens qu'entretiennent ces TI avec la manifestation des consciences métasyntaxique et interlinguistique, puis l'existence de transferts métasyntaxiques conscientisés entre les deux langues.

2 Manifestation des TI dans les discours explicatifs métasyntaxiques et conscience plurilingue

Afin d'étudier plus en détail la manifestation de TI en discours, la catégorie « TI et conscientisation » (Figure 89) a été déclinée en trois thèmes selon leur apparition dans le corpus : la présence des TI syntaxiques ne s'observe pas en discours, les traces de la présence de TI syntaxiques sont observées à travers des conflictualités dans le discours, et enfin, l'absence de TI syntaxiques qui permet d'observer dans les discours explicatifs la manifestation d'une conscience interlinguistique. Dans un premier temps, afin d'intégrer ultérieurement l'analyse quantitative à l'analyse qualitative, j'ai plus particulièrement analysé pour chaque thème les discours explicatifs tenus à propos des phrases 2 et 11 pour lesquelles les analyses statistiques ont indiqué la présence de TI syntaxiques chez les enfants. Dans un second temps, j'ai aussi pris en considération d'autres phrases du test pour faire une analyse plus complète des marqueurs indiquant la présence ou non des TI syntaxiques dans les discours explicatifs métasyntaxiques.

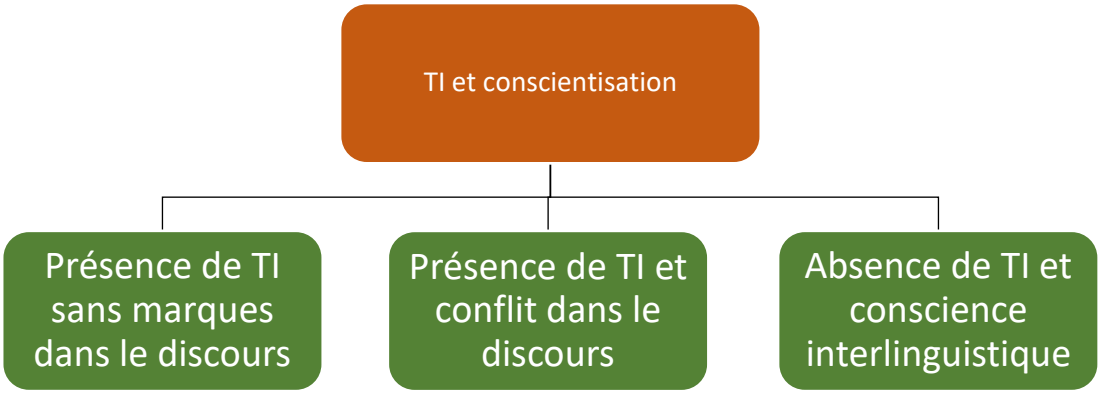


Figure 89. Thèmes associés à la rubrique « TI et conscientisation » (extrait de la grille de catégorisation thématique de contenu).

2.1 TI ignoré par l'enfant

Regardons d'abord les cas où les enfants se sont trompés en jugeant correctes des phrases pourtant agrammaticales.

2.1.1 Cas de la phrase 2[225]

Pour cette phrase, on observe que les enfants n'ont pas de commentaires à faire :

(Exemple 62)

(1) IN9 [bah euh] quand c'est: quand c'est juste en fait c'est tout l`temps la même tactique car euh y a pas d'erreur <SEB mouais> donc c'est pas [le:s X]

(2) SEB [y a rien qui t`choque] quoi

(3) IN9 non <SEB hm d'accord> pas sur celles-là

(4) SEB et est-ce que c'est la même chose pour euh (0.6) *pendant la récré/*

(2.5)

(6) IN9 oui

(7) SEB ok (1.9) alors (2.9) qu'est-ce que FAIT (0.7) ton norvégien dans ta tête (0.6) quand t'es en train d`faire ça ((montre du doigt les tests)) (0.8) parce que manifestement*

(8) IN9 bah j`l'enlève

(9) SEB tu l'enlèves complèt`ment

(10) IN9 ouais (.) j'en n'ai pas besoin

(11) SEB il fait rien

(12) IN9 non c'est:: le français et le norvégien c'est différent donc*

[225] Pour rappel, la phrase 2, « *Pendant la récréation, Selma ne sait pas qui jouer avec », est fausse puisque la préposition est attendue avant l'antécédent en français et non en fin de subordonnée comme en norvégien.

En demandant à IN9 plus d'informations sur ce qu'il a fait pour juger « correctes » certaines phrases (pourtant agrammaticales), ce dernier explique juste qu'il n'a vu aucune erreur (1). On observe ensuite un mouvement de reformulation des propos d'IN9 de la part de l'interviewer (2) qui donne à l'enfant l'occasion de préciser qu'il n'est pas choqué par la syntaxe de la phrase écrite en français (3), réponse qu'il réitère spécifiquement pour la phrase 2 (6) après demande de l'interviewer (4). L'enfant ayant expliqué antérieurement dans l'entretien avoir eu recours à la langue norvégienne pour expliquer d'autres erreurs, l'interviewer le sollicite à ce sujet (7). On constate que l'enfant déclare consciemment ((8) et (10)) ignorer ses connaissances en norvégien (bah j`l'enlève, j'en n'ai pas besoin) en expliquant cela par le contraste entre les deux langues (12). On peut interpréter les réponses d'IN9 comme expliquant son adaptation au test écrit en français et donc sa mise en mode monolingue (Grosjean, 1998b, 2001, 2012b). Par ailleurs, bien qu'IN9 se trompe, cela ne l'empêche pas d'expliquer que les deux langues sont différentes (12), mais il semble plutôt que ce soit ici la raison pour laquelle l'enfant déclare mettre à l'écart le norvégien dans une situation où il lit du français.

D'autres enfants expliquent leur réponse :

(Exemple 63)

(1) SEB tu l'supprimerais <IN4 hm> d'accord ok (1.5) et ensuite, il y a des **phrases** tu: m'as répondu qu'elles étaient correctes et heu j'ai envie d`savoir comment tu as fait en fait hm: la la **phrase** pendant la récré est-ce que tu la vois/ ouais <IN4 euh oui> alors comment comment as-tu fait quelle tactique as-tu utilisé pour pouvoir me dire qu'elle était correcte

(2) IN4 bah: lire la **phrase**\

(3) SEB juste la lire/

(4) IN4 hm j'ai compris y avait du sen:s il n'y avait pas de (0.6) faux **mots**

(5) SEB pas d`**mots** faux [d'accord]

(6) IN4 [il y] avait pas de choses qu'il fallait supprimer ou bouger

IN4 répond d'abord que la simple lecture de la phrase suffit (2), mais l'interviewer fait une reprise écho sous forme de question (3) qu'il modalise (juste). Ce déplacement discursif a pour but de donner l'occasion à l'enfant d'expliciter sa réponse, ce qu'il fait au tour de parole suivant (4) en déclarant que la phrase 2 est intelligible. Cependant, l'interviewer continue à solliciter les explications d'IN4 (5) sur la seconde partie de son tour de parole (il n'y avait pas de (0.6) faux **mots**), par reprise citation (5). Celle-ci provoque un second

mouvement d'explicitation de la part d'IN4 (6) qui précise alors que cette phrase n'avait pas besoin de manipulation de ses constituants (pas de choses qu'il fallait supprimer ou bouger), ce qui est faux. Plusieurs commentaires sont à faire ici. Tout d'abord, c'est dans une co-construction intersubjective, par le jeu de déplacements et de mouvements discursifs que l'interviewer aide l'enfant à expliciter ce qu'il a fait pour répondre. Ensuite, de cette manière, on peut interpréter qu'IN4 est sous l'influence d'un TI syntaxique qu'il ignore, ce qui l'empêche de corriger la phrase et d'analyser l'erreur. On note aussi dans la progression de l'explication un amalgame entre le sens de la phrase (intelligibilité) et le bon ordre des constituants de la phrase renvoyant plutôt à la syntaxe.

Parfois, les explications fournies ne sont pas pertinentes :

(Exemple 65)

IN1 eu:h pendant la récréation selma ne sait pas qui elle veut jouer avec

SEB hm hm alors pour me juger cette **phrase** correcte (1.2) comment est-ce que tu as réfléchi: qu'est-ce que tu as fait comme TActi:que euh comment t`a:s* (0.4) comment tu as fait pour pouvoir répondre en fait

IN1 euh (0.6) tout d'abord j'ai pensé: au sens de la **phrase** <SEB hm hm> (1.4) et eu:h (1.2) après c'était (1.4) euh le** les **verbes** parce que ça je sais qu`j'ai* (1.5) beaucoup d`problèmes avec les **verbes** <SEB ah bon> euh <SEB hm hm> euh (1.6) mai:s j'ai trouvé c'était bon

IN1 déclare, tout comme IN4, avoir d'abord vérifié que la phrase 2 était intelligible (j'ai pensé: au sens de la **phrase**), puis avoir vérifié les verbes sans préciser exactement quoi (après c'était (1.4) euh le** les **verbes**), sachant que cette technique ne pouvait pas ici aider l'élève à identifier l'erreur due au mauvais placement de la préposition. Or, on peut questionner ce qui a motivé cette réponse chez IN1 par l'explication qu'il en donne (parce que ça je sais qu`j'ai* (1.5) beaucoup d`problèmes avec les **verbes**). En effet, IN1 est un élève de l'interviewer et, de ce fait, on peut se demander dans quelles mesures cette technique et la raison pour laquelle elle est utilisée ne font pas allusion à d'autres discours. Tout d'abord, à celui que le « maître » peut avoir en classe sur la vérification de la conjugaison des verbes en situation de relecture : on peut alors interpréter qu'IN1 oriente son discours vers celui tenu par le maitre(/interviewer) en classe, nous sommes alors dans une situation dialogique interdiscursive. La seconde alternative est de penser qu'IN1 oriente son discours vers ce qu'il pense que le

maitre(/interviewer), bien conscient de ses difficultés en conjugaison, voudrait entendre : nous sommes alors dans une situation dialogique interlocutive anticipative.

2.1.2 Cas de la phrase 11[226]

Comme pour la phrase 2, on observe une explication fortement présente dans le corpus : celle relative au sens phrase. IN3 déclare :

(Exemple 66)

(1) SEB bah tu sais c'est pas très grave y a des moments où euh t`as p`tet pas d'idée hein ça arrive ((rires)) alors maint`nant (0.5) on va r`garder celle qui commence par (0.4) euh (0.5) Erik ((bruits de page)) <IN3 c'est celle-là> voilà c'est celle-là (0.4) alors là j`voudrais qu`tu m'expliques comment t`as fait pour trouver la réponse (1.1) <IN3 ben: eu:h> comment t`as réussi à départager si c'était correct ou incorrect

(2) IN3 hm parce que pour moi la **phrase** elle a du sens

(Exemple 67)

(3) SEB tu la comprends alors <IN3 hm hm> hm hm et euh est-ce qu'elle est BIEN écrite/

(2.8)

(4) IN3 oui

Avec une prise en charge de son énoncé (parce que pour moi), IN3 explique que la phrase 11 lui est intelligible (2). L'interviewer (3), après un déplacement discursif de reformulation (pour moi en tu, la phrase est pronominalisée en la, a du sens devient comprend) acceptée par IN3 utilisant un signal régulateur (<IN3 hm hm>), s'éloigne du thème de l'intelligibilité pour repositionner sa question sur la syntaxe de la phrase (est-ce qu'elle est BIEN écrite/) à laquelle l'enfant répond par l'affirmative (4). On observe donc encore une fois que l'enfant n'est pas conscient de la présence d'une erreur due à l'utilisation du calque syntaxique norvégien dans la phrase en français.

2.1.3 Autre cas : changement de réponse

Il arrive même que certains enfants changent d'avis sur leur jugement. Une phrase agrammaticale jugée « incorrecte », devient « correcte » pendant l'entretien :

[226] Pour rappel, la phrase 11, « *Erik demande le professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice », est fausse en français puisque la préposition « à » n'est pas prise en compte. La préposition est absente dans la construction norvégienne.

(Exemple 68)

(1)SEB d'accord (0.8) et ensuite y a une **phrase** qui commence par *eva*

(2)IN9 eva est très fâchée sur son frère car il lui a volé euh son jouet (0.4) et bah au fait là: je crois qu`j`me suis trompé

(3)SEB ah ouais (.) tu penses que tu t'es trompé <IN9 oui ((chuchotement))> euh toi tu penses qu'elle est correcte cette **phrase**/ <IN9 oui> hm hm (0.4) et alors explique-moi pourquoi (0.3) qu'est-c`qui te fais CHANGER d'avis en fait

(4)IN9 ba:h (.) eu::h je trouve que ça avait plus de SENS euh maint`nant par rapport à: avant <SEB hm hm> ça: voulait dire** parce que j'étais pas sûr (.) sur son f- FRÈRE car il lui euh a volé son jouet je sais pas si c'était *son frère* car euh (0.5) euh *sur son frère car ON LUI a volé son jouet* <SEB hm hm d'accord> mai:s j'ai: trou-** j'ai vu qu`c'était une faute

On observe que IN9 change d'avis (là: je crois qu`j`me suis trompé), ce qui amène l'interviewer à reformuler à deux reprises (2) pour, d'une part, vérifier que l'enfant persiste dans sa déclaration, et d'autre part, demander à IN9 d'expliquer ce changement d'avis (qu'est-c`qui te fais CHANGER d'avis en fait). Comme pour les autres verbatims cités dans cette sous-partie, l'enfant explique (4) que la phrase lui est intelligible (que ça avait plus de SENS). De plus l'enfant explique d'où venait son hésitation : l'utilisation d'un autre pronom sujet (euh *sur son frère car ON LUI a volé son jouet*). Or cet élément de la phrase n'est pas la raison son l'agrammaticalité.

Pour résumer, le corpus indique que dans cette situation, l'enfant n'a pas conscience qu'une erreur existe et soit due au calque syntaxique norvégien. Le fait que la phrase soit intelligible est la seule explication qui tienne pour la juger correcte, ce qui peut s'interpréter par la présence d'un TI syntaxique chez les enfants qui affaiblit ses compétences métalinguistiques et qu'il ignore. Ils déclarent ne pas utiliser leurs ressources linguistiques norvégiennes puisque le test est écrit en français ce qui fait écho à la mise en mode monolingue défendue par Grosjean (1998b, 2001, 2012b).

2.2 Traces de TI observées dans le discours

Dans ce cas de figure, on observe dans le discours des enfants certaines difficultés à retrouver, analyser ou corriger l'erreur même si la phrase a été jugée incorrecte.

2.2.1 Cas de la phrase 2

On constate chez certains élèves une difficulté à énoncer une correction claire car ils mélangent les deux syntaxes, comme IN7 :

(Exemple 69)

(1) SEB alors cette fois-ci (.) qu'est-ce qui va pas

(2) IN7 bah *jouer avec* j'ai changé

(3) SEB tu dirais quoi toi

(4) IN7 bah moi j`dirais *selma ne sait pas* (0.4) *qui* (.) *elle veut** euh n:an (1.3) *avec QUI elle veut jouer*

IN7 commence d'abord par identifier correctement l'erreur (2) puis apporte une correction (4) sollicitée par l'interviewer (3). L'enfant commence par une correction autonymique qui suit la syntaxe norvégienne débouchant sur un arrêt de changement de programme de phrase (*selma ne sait pas* (0.4) *qui* (.) *elle veut**) qui se poursuit avec une hésitation (euh) introduisant une rupture dans la correction avec l'adverbe « non » suivi d'une pause (n:an (1.3)) avant d'aboutir sur une deuxième correction autonymique qui place enfin le « qui » en respectant la syntaxe française. L'utilisation de l'adverbe « non » peut s'interpréter ici de deux façons non mutuellement exclusives. Il peut tout d'abord être le marqueur d'un mouvement de reformulation de la correction, pour l'enfant lui-même et intra-tour, qui a lieu après la pause. En ce sens, l'adverbe « non » indique une auto-interruption, c'est un marqueur dialogique intralocutif soulignant la boucle réflexive qui oriente la seconde partie de la correction vers la première, montrant ainsi une conscientisation de l'erreur syntaxe mise en jeu. Mais cet adverbe peut aussi s'interpréter comme marquant l'aboutissement de l'actualisation de la phrase. On peut alors interpréter le segment discursif contenant les ratages de la parole ((0.4) *qui* (.) *elle veut** euh n:an (1.3)) comme une hésitation exprimant dans le temps du dire une **compétition** entre les deux langues dans le temps de l'à-dire, provoquée par la manifestation d'un TI syntaxique. Quoi qu'il en soit, l'enfant ne fait pas explicitement référence aux syntaxes norvégienne et française, il n'en a pas conscience. Parfois, cette même configuration discursive peut aboutir à une correction fausse :

(Exemple 70)

IN5 bah moi j`pourrais faire des: des fautes quand j'écr- quand j'écris mais euh (0.7) j'aurais plus pensé avec *selma ne sais PAS avec qui elle veut jouer* a- pour euh *selm-* que *selm-* *selma ne pas avec qui elle veut jouer avec*

Dans un tour de parole précédent, IN5 a bien retrouvé l'erreur de la phrase 2, mais quand il la reformule ici, il amalgame à deux reprises les deux syntaxes et utilise la préposition « avec » deux fois pour la placer à deux endroits différents dans la phrase. En effet, IN5 place

dans la même correction autonymique le « avec » avant le pronom interrogatif (syntaxe française) et à la fin de la subordonnée (syntaxe norvégienne). La première tentative se termine par le « avec » tronqué (*avec qui elle veut jouer* a–) et la seconde, avec le « avec » complètement prononcé (*avec qui elle veut jouer avec*). Encore une fois, on peut interpréter cette superposition des deux syntaxes dans le discours de l'enfant comme indiquant dans le temps du dire une compétition entre les deux langues dans le temps de l'à-dire, provoquée par la manifestation d'un TI syntaxique chez l'enfant.

La compétition peut aussi s'observer dans une séquence discursive plus grande et impliquer plusieurs tours de parole chez l'enfant. Par exemple, chez IN8 :

(Exemple 71)

(1) SEB non/ (1.5) et la **phrase** pendant la (0.8) récré <IN7 récré> voilà tu m'as dit qu'elle était incorrecte alors est-ce que tu peux me me dire euh euh c** qu'est-ce qui ne va pas dans cette **phrase**\

(2) IN8 bah *ne sait pas qui elle veux jouer avec* bah je dirais qu`c'était f* c'est faux parce que: moi j`dirais plutôt *pendant la récréation selma ne sait pas jouer* (0.6) euh euh: *jouer a:v* -vec qui** attends euh *selma ne sait pas (1.3) avec qui jouer*

(3) SEB d'accord (0.9) alors qu'est-ce que tu as fait toi là donc pour pour corriger\

(4) IN8 bah j'ai mis** euh là ça c'est bon sauf que après le *pas* j'ai mis *avec* <SEB hm:> *qui elle** (1.3) euh (1.4) ah (.) j'ai enl`vé le *elle* et le *veut* et j'ai écrit *joue* à la place\

(5) SEB d'accord ok (1.2) et hm:: là encore est-ce que y'a est-ce que euh quel quel** c'- c'est euh** quelle tactique est-ce que tu as eu en classe pour* euh pour pouvoir répondre

(6) IN8 bah ça: m`s-* ça ça m`semblait** quand je DIS par exemple est-ce j`peux jouer avec vous/

(7) SEB ouais

(8) IN8 donc ça m'a donn** (0.7) bah (1.2) *elle ne sait pas* (1.0) *jouer a** bah (1.1) *qui jouer avec* quoi parce que: (1.2) est-ce que tu veux jouer avec moi/ ou (1.7) qui donc veut X jouer non attends (0.5) non ça c'est f* (rires)

(1) : L'interviewer sollicite l'enfant pour qu'il repère/analyse l'erreur.

(2) : IN8 Identifie l'erreur par reprise autonymique. Il utilise ensuite une correction autonymique introduite par l'adverbe « plutôt » qui oriente intralocutivement ce segment explicatif vers la première reprise autonymique et son jugement (c'est faux). On observe juste après, là encore, un segment discursif contenant les ratages de la parole et aboutissant sur une correction faussée par la syntaxe norvégienne ((0.6) euh euh: *jouer a:v**

*-vec qui** attends*). L'utilisation du verbe attendre à l'impératif présent marque une rupture, le besoin de reformuler la correction. S'en suit alors la correction automymique actualisée et correcte en reprenant la syntaxe française (*selma ne sait pas (1.3) avec qui jouer*). L'impératif présent peut s'interpréter comme introduisant une seconde boucle réflexive qui a pour objet la première correction faussée par la syntaxe norvégienne. L'impératif est donc comme un second marqueur intralocutif.

(3) : L'interviewer sollicite l'enfant pour qu'il explique sa correction et approfondisse son analyse.

(4) : IN8 explique le recours à une réorganisation (j'ai mis, j'ai enl`vé) des constituants de la phrase.

(5) : L'interviewer continue à solliciter l'enfant.

(6) : Après la réorganisation des constituants (2), un second type d'explication apparait. IN8 utilise ses propres pratiques langagières et déclare s'être remémoré une interrogation.

(8) : Mais cette interrogation introduit une correction autonymique hésitante qui, en définitive, est fausse encore une fois car elle reprend la syntaxe norvégienne (*qui jouer avec*). Cette dernière fait l'objet d'un commentaire avec l'utilisation de l'adverbe « non » et, encore une fois, de l'impératif présent du verbe attendre (non attends (0.5) non) qui introduisent, à demi-mot par un arrêt de programme de phrase, que c'est une erreur (ça c'est f* (rires)). Ce commentaire peut donc s'interpréter comme une boucle réflexive orientée vers le segment correctif (*qui jouer avec*).

Les tours de parole (4) et (8) d'IN8 indiquent, une relation de compétition entre les deux syntaxes apparaissant dans ses corrections autonymiques. Cette compétition peut s'interpréter par la présence d'un TI syntaxique du norvégien vers le français chez l'enfant, ce qui déstabilise l'actualisation des corrections successives qu'il propose dans toute la séquence présentée. L'enfant connait pourtant la bonne réponse et l'on constate aussi que, dans les tours de parole (4) et (8), IN8 réfléchit sur la syntaxe de ses corrections comme l'indique l'utilisation des segments explicatifs intralocutifs agissant comme des mouvements de retour en arrière sur ce qu'il a dit juste avant. Pourtant, on n'observe aucune trace dans le discours

des relations entre les deux langues que ce soit implicitement ou explicitement. Enfin, la totalité de cette observation ne pourrait pas avoir eu lieu sans les tours de parole de l'interviewer qui montre un mouvement répétitif d'insistance vers les tours de parole d'IN8 afin de le faire expliciter son raisonnement et ainsi obtenir un matériau discursif et langagier à analyser.

2.2.2 Cas de la phrase 11

Certaines analyses des commentaires concernant la phrase 2 se retrouvent pour la phrase 11. IN10 a jugé cette dernière correcte mais change d'avis lors de l'entretien :

(Exemple 72)

(1) IN10 =parce que *erik demande le professeur d'EXPLiquer c`qu`il faut dans l'exercice* euh j'ai trouvé** euh j'ai compris le sen:s et j'ai compris que c'était dans l`bon ordre mais pour moi ça: (.) ça faisait pas normal

(2) SEB qu'est-ce qui manque ou qu'est qui est pas NORMAL ou [qu'est-ce qui faut]

(3) IN10 [erik] parce que erik DEMANDE (0.7) et: (0.6) je sais pas pourquoi mais pour moi elle est incorrecte (0.4) là parce que *erik DEMANDE le professeur d'EXPLIQUER c- ce qu'il faut faire dans l'exercice* je sais pas mais elle m'a l'air un peu incorrecte [mais je sais pas pourquoi]

(4) SEB [tu** est-ce que tu pourrais] me dire où dans la **phrase** ça t`fait BIzarre

(5) IN10 expliquer/

Même si dans (1) le discours d'IN10 indique qu'il réfléchit consciemment sur la syntaxe de la phrase 11 (c'était dans l`bon ordre), celle-ci coexiste avec un sentiment linguistique intuitif dans (1) et (3) (ça faisait pas normal, elle m'a l'air un peu incorrecte [mais je sais pas pourquoi]). Par ailleurs, on observe une hésitation sur la nature de l'erreur. En effet, dans (3) l'enfant fait d'abord une longue pause hésitante à l'endroit où l'erreur est commise, c'est-à-dire l'absence de l'article contracté « au » qu'il souligne par insistance intonative (erik DEMANDE (0.7) et: (0.6)). Pourtant, il conclut en identifiant à tort (5) l'erreur comme étant l'utilisation du mot expliquer. Le changement d'avis de l'enfant (de phrase « correcte » à phrase « incorrecte »), la localisation hésitante mais pertinente de l'erreur en (3) que l'enfant porte soudainement sur un autre constituant de la phrase (5) indiquent, ceci de manière plus implicite que pour la phrase 2, la présence chez l'enfant d'un TI syntaxique du norvégien vers

le français qui est responsable du conflit, de l'instabilité observée à la fois dans la forme et le contenu du discours.

2.2.3 Autre(s) cas

La présence de ratage de la parole et des marqueurs « non » et « attends » sont présents chez d'autres enfants et pour d'autres phrases agrammaticales :

(Exemple 73)

(1) IN9 bah euh élise aime aller chez son oncle parce qu'elle Y toujours (0.5) euh *y toujours* ça: se dit pas parce qu'elle euh (0.4) eu:h euh t-** (1.9) non attends

(4.9)

(2) SEB qu'est-c`que tu dirais toi si tu d`vais corriger la **phrase** alors/

(3) IN9 *élise aime aller chez son oncle* (.) *parce qu'elle* (0.8) *Y mange toujours* <SEB hm hm> *de la glace au chocolat en dessert*

En (1), IN9 relit la phrase, localise et identifie l'erreur (*y toujours* ça: se dit pas) mais l'explication est hésitante et suivie par un changement de programme de phrase (euh (0.4) eu:h euh t-**) qui aboutit à la remise en question du segment explicatif exprimé juste avant ((1.9) non attends). Il semble que l'enfant hésite alors entre plusieurs syntaxes possibles qu'il ne mentionne pas. Après une longue pause inter-tour, l'interviewer relance l'enfant par un mouvement de correction pour reprendre l'entretien (2), ce qu'IN9 parvient à faire en indiquant, par insistance intonative ((0.8) *Y mange)*), qu'il situe où est l'erreur en définitive. Là encore, en comparant (1) et (3), les ratages de la parole qui ne sont pas suivis d'une analyse ou d'une correction aboutie, l'utilisation d'adverbes analysés ci-dessus comme des marqueurs intralocutifs, déstabilisent la mise en mot du discours et l'actualisation de l'énoncé. Là encore, cette hésitation peut s'interpréter comme indiquant la compétition entre les deux langues. Il semble alors que les compétences métasyntaxiques de l'enfant sont diminuées par l'existence du TI syntaxique provoquant cette compétition entre syntaxes.

Pour résumer, le corpus indique ici toujours que les enfants n'ont pas conscience que l'erreur soit due au calque syntaxique norvégien. Cependant, l'analyse met en exergue deux processus discursifs importants pour répondre à mes hypothèses. Tout d'abord, on constate la présence de boucles réflexives intra-tours, introduites par des marqueurs intralocutifs, sur certaines corrections autonymiques qui mélangent les deux syntaxes et soulignent une

hésitation dans les réponses des enfants traduisant une compétition entre deux langues. Ces marqueurs introduisent des mouvements de reformulation de corrections ou d'explications qui viennent d'être faites ce qu'appuient les changements d'avis, les ratages de la parole (pauses, hésitations par allongement vocalique, changements de programme de phrase) observés dans les corrections autonymiques. J'interprète ces ratages comme indiquant la présence de TI syntaxiques du norvégien vers le français. Ces derniers rendent difficile l'actualisation de l'énoncé en train de se réaliser et indiquent que ces TI affaiblissent les compétences métasyntaxiques des enfants.

2.3 TI absent : recours à la syntaxe norvégienne

Dans ce dernier cas de figure, les enfants verbalisent des relations entre les langues dans leurs commentaires explicatifs. Cette sous-partie complète la sous partie 1.1.6. faisant part des explications mentionnant une comparaison entre le norvégien et le français.

2.3.1 Une hésitation qui nait de l'ambigüité repérée

Certains enfants expliquent leur hésitation, le besoin de lever une ambigüité en mentionnant les deux langues :

(Exemple 74)

SEB a:h ok (1.2) et ça c'est quelque chose que tu as fait pendant que tu passais l`test est-ce que tu tu as tu as utilisé l`norvégien pendant que tu passais l`test/

IN8 oui c'est ça qui m'a détourné mais après j'ai tr-* j'ai trouvé que (0.6) euh ba:h c'est mieux de dire euh (0.6) *jeanne a terminé son exercice de conjugaison [depuis longtemps]*\

SEB [est-ce que tu] peux m'expliquer c`que tu veux dire quand tu dis ça m'a DÉtourné /

IN8 bah en fait j'avais plus quoi* je savais plus quoi* (0.8) METtre puisque je justifiais la réponse euh que la phrase est correcte ET que incorrecte donc je savais pas** bah DES fois le fran:çais il est pas comme le norvégien et des fois les norvég-** non des fois le français il est comme le norvégien (.) donc j'hésitais un peu mais après j`le disais dan:s bah dans la PHRAse de tous les jours bah j'ai trouvé c'était incorrect

(Exemple 74)

IN8 fait référence à plusieurs reprises au fait que le norvégien l'a « détourné ». L'interviewer sollicite un réglage du sens de ce terme par le biais d'un mouvement discursif de reformulation/explicitation sous la forme d'une reprise écho indirect libre (c`que tu veux dire quand tu dis ça m'a DÉtourné) d'un segment discursif présent dans le cotexte du tour de parole précédent. IN8 répond alors qu'il doute (je savais plus

quoi* (0.8) METtre, la phrase est correcte ET que incorrecte) en précisant que son hésitation provient des similitudes et des différences entre le français et le norvégien (le fran:çais il est pas comme le norvégien et des fois les norvég-** non des fois le français il est comme le norvégien (.)), ce qui indique qu'il relie l'ambigüité à l'utilisation des deux langues et qu'il la justifie avec les connaissances qu'il a de leur fonctionnement. IN8 continue d'ailleurs plus loin dans l'entretien en précisant qu'il a consciemment recours au norvégien :

(Exemple 75)

SEB et tu tu l'as fait à** tu l'as fait quand alors sur* euh sur toutes les **phrases** là/ (0.8) euh ça s`passait** c'était dans quel cas de figure en fait que tu euh allait euh passer par le norvégien\ il fallait qu'il s`passe QUOI pour que tu passes par le norvégien

IN8 bah pour être un peu plus** euh hm (1.6) pour justifier un peu plus ma répONse <SEB hmm> je passe en norvégien pour être SÛR quoi

(Exemple 75)

Il l'utilise donc intentionnellement dès qu'il repère une ambigüité pour lever le doute et justifier sa réponse.

2.3.2 Phrase 2

Pour la phrase 2, on ne trouve qu'une seule occurrence dans tout le corpus pour laquelle un enfant, IN7, cite spontanément l'utilisation du norvégien :

(Exemple 76)

SEB d'accord (1.1) et: quelle tactique est-ce que tu as fait cette fois-ci (0.4) pour euh trouver l-** pour pour pour savoir euh comment faire ou euh tu as fait tu as fait comment/ (1.3) pour trouver <IN7 euh> euh pour trouver ça

IN7 bah j'ai encore regardé si j`pouvais bouger le **mot** <SEB hm hm> déjà (1.7) et puis je sais bien que c'était très norvégien de dire ça (1.6) et donc euh j'ai essayé d`changer j'ai regardé si j`pouvais l`mettre plus loin <SEB hm hm> et après si moi j`dirais cette **phrase** bah (0.5) j`dirais ça <SEB hm hm> j'essaie d`me l`dire dans ma tête comment j`le dirais bah moi j`le dirais comme ça

Pour expliquer le choix sa réponse au test, IN7 déclare manipuler les constituants de la phrase (si j`pouvais bouger le **mot**) et explique que la phrase suit une syntaxe norvégienne, ce qu'il souligne en modalisant avec les adverbes « bien » et « très » respectivement le verbe « savoir » et le substantif « norvégien » (je sais bien que c'était très norvégien de dire ça). Ceci indique qu'il est conscient que l'erreur

venait de la langue norvégienne et donc que l'erreur vient de l'utilisation du calque syntaxique norvégien.

2.3.3 Phrase 11

Pour cette phrase, à aucun moment il n'existe de verbatims analysables issus du corpus dans lesquels les enfants ont verbalisé des liens ou des comparaisons tacites ou explicites entre les deux langues, quel que soit le jugement porté dans le test.

2.3.4 Autre cas

Quand l'interviewer demande à IN7 d'expliquer sa réponse concernant une phrase du sous-ensemble agrammatical « verbe » :

(Exemple 77)

(1) IN7 ah là je suis pas sûr parc`que (1.2) euh et si on le dit en norvégien (1.5) <denne morningen kom alex (ce matin FAUX est arrivé alex)> ouais c'est norvégien <SEB hm hm> (0.4) à mon avis c'est la faute norvégienne (0.5) puisque <kom alex (est arrivé alex)> le **verbe** il est:*

(2) SEB hm hm il est où le **verbe**

(3) IN7 *arrivé* enfin <SEB ouais> *est arrivé*\\

(4) SEB ouais (.) et c'est* et alors c'est quoi l`problème ici

(5) IN7 bah c'est que euh le sujet il est après le verbe <SEB hm hm> comme en norvégien

IN7 déclare avoir hésité en expliquant par recours à la traduction que l'erreur vient de l'utilisation de la syntaxe norvégienne dans la construction verbale (`c'est la faute norvégienne`) ce qu'il dit à demi-mot dans un premier temps en s'auto-interrompant (`le` **`verbe`** `il est:*`) et qu'il explicite ensuite en utilisant la métalangue grammaticale (`le sujet il est après le verbe`) pour comparer la syntaxe de la phrase en français et celle en norvégien par comparaison (`comme en norvégien`) après sollicitation de l'interviewer (4). IN7 explique consciemment une différence syntaxique formelle entre les codes linguistiques. Il est donc conscient de la nature syntaxique de l'utilisation de la syntaxe norvégienne dans la phrase en français, raison pour laquelle il l'a jugée incorrecte.

Pour résumer, le discours des enfants indique que les TI génèrent une hésitation dans leur réponse au test, c'est alors qu'ils font intentionnellement appel au norvégien pour lever l'ambigüité. De ce fait, l'analyse indique que les enfants ont intentionnellement recours à leurs connaissances en norvégien pour à la fois identifier l'erreur mais aussi pour exprimer la relation de contraste syntaxique entre le français et le norvégien à l'aide de marqueurs

linguistiques et discursifs qui leur permettent de comparer et différencier le fonctionnement des deux codes linguistiques. J'interprète ces éléments comme indiquant chez les enfants la présence d'une conscience interlinguistique peu exprimée pour les phrases du sous-ensemble « préposition » et quasi absente pour les séquences explicatives portant sur les phrases 2 et 11. Dans ces cas, il semblerait que la présence du TI affaiblisse fortement la conscience interlinguistique et donc la verbalisation des relations entre les deux langues dans les discours explicatifs métasyntaxiques.

3 Synthèse générale

Je reprends toutes les analyses présentées dans ce chapitre afin de synthétiser comment les verbalisations des enfants à propos de la syntaxe et leur dynamique discursive renseignent sur la manifestation d'une conscience métasyntaxique, d'une conscience interlinguistique et de la présence ou non de TI syntaxiques chez les enfants. Ce sera l'occasion de préciser l'articulation entre ces trois notions chez les bilingues participant à cette étude.

3.1 Présence de TI sans manifestation dans l'actualisation de l'énoncé

Cette situation n'apparait que dans un seul cas de figure : une phrase agrammaticale est jugée correcte à tort. On le retrouve à la fois pour les phrases 2 et 11. L'analyse indique qu'un TI syntaxique s'opère chez les enfants. L'erreur n'est ni identifiée, ni corrigée, ni analysée comme l'utilisation du calque syntaxique norvégien dans la phrase jugée. On peut donc interpréter ces éléments par le fait que **la présence d'un TI syntaxique chez l'enfant inhibe ses compétences métasyntaxiques et sa conscience interlinguistique**. Aucun marqueur linguistique ou discursif intra-tours ne manifeste la présence de ce TI.

3.2 Présence du TI se manifestant dans l'actualisation de l'énoncé

Cette situation a lieu lorsque l'enfant a bien jugé la phrase agrammaticale ou qu'il change d'avis pendant l'entretien et déclare finalement qu'elle est incorrecte. Là encore, dans ce cas de figure, l'erreur n'est pas analysée comme venant de l'utilisation du calque syntaxique norvégien dans la phrase jugée. On la retrouve à la fois pour les phrases 2 et 11. L'analyse indique alors l'existence d'un TI syntaxique dans deux cas de figures. Soit l'enfant identifie une erreur qui, en fait, n'en est pas une et propose même une mauvaise correction (phrase 11). Soit l'erreur est bien identifiée mais c'est alors dans les segments discursifs comportant des **corrections autonymiques** que le TI se manifeste.

Les TI provoquent une compétition des syntaxes des deux langues perturbant la programmation de la phrase dans le temps de l'à-dire qui perturbe à son tour sa mise en discours dans le temps du dire. Ce chevauchement s'observe donc à travers des marqueurs indiquant que le processus de correction de la phrase est difficile à aboutir. Une première version apparait, parfois incomplète, pour être transformée et retransformée dans **une succession d'autocorrections pour parfois aboutir à la bonne**. Ce processus s'observe soit dans un tour de parole, soit dans plusieurs successifs au sein de l'échange explicatif.

Ainsi, **le TI syntaxique semble ralentir l'actualisation de la correction autonymique en cours de réalisation** selon plusieurs marqueurs dans les énoncés. On observe des ratages de la parole montrant une hésitation ou une auto-interruption, des changements d'avis pour la réponse au test, l'utilisation simultanée des deux syntaxes dans les corrections (phrase2). Les corrections font aussi l'objet de boucles réflexives intralocutives intra-tours, couplées à des hésitations, pour être reformulées. Même si la phrase a été jugée (correctement) agrammaticale, l'énoncé actualisé n'aboutit pas systématiquement à une bonne correction.

Tous ces éléments permettent d'interpréter que **la présence d'un TI syntaxique chez l'enfant affaiblit ses compétences métasyntaxiques mais ne l'inhibe pas,** contrairement au cas précédent. Et encore un fois, l'erreur n'est ni identifiée, ni corrigée, et ni analysée comme l'utilisation du calque syntaxique norvégien dans la phrase jugée, indiquant que **la conscience interlinguistique reste inhibée par le TI.** Par conséquent, on n'observe aucun transfert métasyntaxique conscientisé entre les deux langues.

3.3 Absence de TI

Cette situation a lieu lorsque l'enfant a bien jugé la phrase agrammaticale en comparant de manière plus ou moins explicite les fonctionnements syntaxiques des deux langues. L'analyse indique alors les manifestations d'une conscience métasyntaxique et d'une conscience interlinguistique chez les enfants, ce qui implique alors la manifestation de leur conscience plurilingue.

3.4 TI et type de discours explicatif métalinguistique

Lorsqu'il y a présence de TI sans manifestation dans l'actualisation de l'énoncé et que l'enfant juge une phrase agrammaticale correcte à tort, ce dernier utilise exclusivement **une**

explication du type sémantique. Il juge la phrase grammaticalement correcte sous prétexte qu'elle est intelligible.

Dans tous les autres types d'explications, les analyses indiquent chez l'enfant la manifestation plus ou moins forte en discours de ses compétences métasyntaxiques. Cependant, il ne semble pas qu'un type d'explication soit plus à même d'être utilisé dans ce cas, surtout quand l'analyse indique leur coexistence et circulation constante dans le corpus. En revanche, lorsque la présence d'un TI se manifeste, on constate plus particulièrement l'utilisation du métalangage autonymique dans les verbalisations.

Enfin, les analyses montrent que lorsque les enfants utilisent **une explication du type « comparaison entre le norvégien et le français »**, ils ne subissent pas l'influence d'un TI qui semble absent. C'est aussi le seul cas de figure où les enfants sont conscients que l'erreur est due à l'utilisation du calque syntaxique norvégien et rend observable en discours l'existence de transferts métasyntaxiques conscientisés. Ce type de discours explicatif est donc le seul qui permette d'observer en discours, dans le processus de verbalisation, la manifestation conjointe des consciences métasyntaxique et interlinguistique, en somme d'une conscience plurilingue (Jessner *et al.*, 2016) à propos de la syntaxe. C'est aussi un discours peu présent dans le corpus, voire même quasiment absent pour les phrases 2 et 11.

Les analyses quantitative et qualitative ayant été présentées et synthétisées régulièrement dans ces deux derniers chapitres, je vais maintenant les intégrer et les articuler pour répondre aux hypothèses et questions de recherche énoncées dans le cadre de cette étude et discuter les résultats de recherche déjà connus à ce sujet.

Discussions, conclusions et perspectives

J'ai cherché dans ce doctorat à savoir si le bilinguisme des élèves franco-norvégiens influence le mode d'organisation, l'accès et l'usage de leurs compétences métasyntaxiques en compréhension du langage écrit ; et si oui, comment. Dans cette perspective, j'ai ciblé mon propos sur l'impact du bilinguisme sur les compétences métasyntaxiques à travers deux aspects spécifiques des contacts de langues : les transferts interlinguistiques potentiels s'opérant chez l'enfant et les politiques linguistiques familiales développées par les parents. Ce dernier champ de recherche étant vaste en lui-même, j'ai retenu trois aspects : les choix parentaux sur l'environnement langagier de l'enfant, les représentations et les attitudes déclarées à propos du bilinguisme, d'erreurs dans le parler bilingue et les pratiques de correction déclarées du parler bilingue. J'ai alors énoncé deux questions de recherche, déclinées en cinq sous-questions et huit hypothèses de recherche (Tableau 115). Dans un premier temps, je reprendrai les différentes synthèses proposées tout au long des analyses pour répondre point par point aux questions et hypothèses de recherche énoncées en discutant des résultats à la lumière de ceux présentés dans le cadre théorique développé dans la première partie de cette thèse. Je préciserai les types d'analyses utilisées et les intégrerai

dans les réponses apportées comme le préconisent Creswell & Plano Clark (2017) pour les recherches interdisciplinaires s'appuyant sur des méthodes mixtes de collecte et d'analyse de données. Dans un second temps je présenterai les difficultés rencontrées pendant le déroulement de ce doctorat et les perspectives de recherche que cette étude a fait naitre.

QR1 Existe-t-il des transferts (méta)syntaxiques conscientisés entre les deux langues ? Si oui …	
Sous-questions de recherche	**Hypothèses de recherche**
QR1-1 … quelle est leur organisation ?	**H1-1** Des transferts (méta)syntaxiques s'opèrent entre les langues, principalement du norvégien vers le français
QR1-2 … quel est leur degré de conscientisation ?	**H1-2-1** L'enfant explique la nature de l'erreur (compétences métasyntaxiques) avec un métalangage témoignant de sa réflexion métalinguistique (i.e., explicite et conscientisée). **H1-2-2** L'enfant explique que les erreurs sont dues à l'utilisation de la syntaxe norvégienne il a donc conscience des transferts opérés entre les deux langues. **H1-2-3** L'actualisation des énoncés métalinguistiques en termes de ratages et de temps d'actualisation du message montre une prise de conscience métasyntaxique de l'enfant à travers son discours.
QR2 Existe-t-il un impact sur les compétences métasyntaxiques des bilingues et leur transfert, provenant …	
Sous-questions de recherche	**Hypothèses de recherche**
QR2-1 …des choix (usages) parentaux sur l'environnement langagier de l'enfant ?	**H2-1** Plus les enfants sont exposés au français avec leur parents et plus les enfants détectent les phrases agrammaticales.
QR2-2 …des représentations et des attitudes parentales concernant les notions de bilinguisme et d'erreur dans les énoncés bilingues enfantins ?	**H2-2** Plus la représentation du bilinguisme s'éloigne de l'approche bloomfieldienne, plus l'enfant retrouve les erreurs dans les phrases agrammaticales et plus il transfère des compétences métasyntaxiques entre ses langues.
QR2-3 …des pratiques de correction de ces énoncés ?	**H2-3** Plus les parents corrigent de manière explicite leur enfant plus celui-ci juge incorrectes les phrases agrammaticales.

Tableau 115. Ensemble des questions, sous-questions et hypothèses de recherche étudiées.

1 Existence et conscientisation de TI syntaxiques (QR1)

La question de recherche QR1 interroge l'existence de TI syntaxiques conscientisés entre les deux langues. QR1-1 questionne plus particulièrement leur existence et leur organisation alors que QR2-2 interroge leur degré de conscientisation.

1.1 Existence et organisation des TI syntaxiques (QR 1-1)

Afin de répondre à cette première sous-question, les analyses statistiques du test du jugement de grammaticalité ont principalement été utilisées ainsi qu'un certain nombre d'éléments de l'analyse du discours des enfants pour compléter et étayer ces statistiques.

1.1.1 Existence et organisation des TI syntaxiques

La première hypothèse H1-1 stipule que s'il existe des TI syntaxiques, alors ils s'opèrent du norvégien vers le français, langue utilisée dans le test de jugement de grammaticalité. Les analyses statistiques du test de jugement de grammaticalité (chapitre X) montrent l'existence de TI syntaxiques unilatéraux allant du norvégien vers le français. Ces TI n'ont pas lieu lorsque le placement du verbe conjugué est testé. Les analyses montrent en effet que les TI syntaxiques repérés ont lieu uniquement dans deux cas spécifiques où les phrases sont agrammaticales à cause de l'utilisation d'une préposition.

Tout d'abord, dans le cas où la préposition est rejetée en fin de phrase :

Phrase 2 : *Pendant la récréation, Selma ne sait pas qui elle veut jouer **avec**.

Ensuite, dans le cas incongruent où la construction verbale française nécessite une proposition pour introduire le complément de verbe, mais pas en norvégien. C'est donc un des cas où il y a non-superposition des constructions prépositionnelles entre les deux langues dans ce cas précis :

Phrase 11 : *Erik **demande le professeur** d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice.

Ces résultats convergent avec ceux trouvés dans la littérature pour d'autres couples de langues et d'autres points syntaxiques mettant en jeu l'ordre des mots à l'écrit (Foursha-Stevenson & Nicoladis, 2011 ; Brehmer & Usanova, 2015 ; Sanoudaki & Thierry, 2015) et dans le cas des structures communes dans les deux langues acquises dans le cadre de l'ABL (Argyri & Sorace, 2007) comme c'est le cas pour la phrase 11 uniquement. L'ensemble de ces

résultats est notamment validé par le choix d'avoir placé les enfants dans un mode unilingue puisque la tâche à réaliser proposée est uniquement écrite en français (Grosjean, 1998a, b).

Les premières analyses des tests des enfants franco-norvégiens ont tout de suite suggéré l'existence de TI pour le sous-ensemble agrammatical « préposition » en partant de l'hypothèse qu'il y aurait existence de TI si les enfants jugeaient correctes des phrases agrammaticales. Mais ma première réaction a été de questionner ce résultat surprenant apparemment si fort. J'ai donc décidé de faire une collecte de données supplémentaire : faire passer le test à un groupe d'enfants français vivant en France. Le but n'était pas de comparer le groupe franco-norvégien avec un groupe français en envisageant ce dernier comme un groupe « référence », et encore moins d'opposer bilingues/monolingues pour toutes les raisons exposées dans la partie théorique[227]. Ce choix participe plus de la logique abductive caractérisant les méthodes mixtes pour comprendre de manière plus détaillée un résultat surprenant mis en exergue dans les analyses (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Avoir des données issues d'un groupe d'enfants français a ici tout son intérêt. En effet, il leur est impossible d'effectuer des TI et encore moins du norvégien vers le français vu le profil recherché pour constituer l'échantillon « groupe f ». Si les enfants français obtenaient des scores bas au sous-ensemble « préposition », les données ne pourraient donc pas être interprétées avec l'argument « présence de TI » comme je le propose pour le groupe fn. Avec ce paramètre, si nous revenons à l'hypothèse H1-1, deux cas de figure se présentent alors ainsi :

- Si les enfants français obtiennent des scores significativement plus élevés pour les phrases de sous-ensemble agrammatical « préposition », alors ces données, couplées aux autres analyses fournies, contribuent à mettre en évidence la présence de TI chez les enfants franco-norvégiens.
- S'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes, l'hypothèse de l'existence de TI chez les enfants franco-norvégiens serait infirmée. Dans ce cas, une interprétation possible pourrait alors se situer sur le plan développemental et acquisitionnel. Dans cette perspective, des enfants âgés de 10 ans, qu'ils soient français ou franco-norvégiens, s'ils acquièrent le français, n'auraient peut-être pas

[227] Voir Chapitre 2.

encore acquis le point linguistique utilisé ni développé des compétences métasyntaxiques à son sujet.

Au regard de mes analyses, c'est le premier cas de figure qui est mis en exergue ce qui confirme la présence de TI chez les enfants franco-norvégiens pour les phrases 2 et 11. En revanche, pour les phrases 8 et 13, le deuxième cas de figure serait à privilégier. Ces résultats confirment les résultats d'études précédentes affirmant que les TI syntaxiques influencent les jugements de grammaticalité des plurilingues (Jarvis & Pavlenko, 2008 ; Thierry & Sanoudaki, 2012).

1.1.2 Une compétition des langues suggérée dans la dynamique discursive

L'AD suggère que les TI se manifestent dans le processus même de verbalisation et s'observent à travers des changements d'avis ou des ratages de la parole qui provoquent une hésitation exprimant dans le temps du dire une **compétition** entre les deux langues dans le temps de l'à-dire. Les analyses indiquent alors une superposition des deux syntaxes dans les corrections autonymiques proposées par les enfants. C'est notamment le cas pour la phrase 2. En ce sens, la présence d'un TI met en évidence la coactivation et la compétition des langues dans le discours des enfants et suggère leur difficulté à accéder à l'information syntaxique dont ils ont besoin dans une langue précise et diminue les compétences métasyntaxiques de l'enfant. Ces résultats issus de l'analyse praxématique de discours convergent vers les résultats défendus par des recherches en psycholinguistique cognitive adoptant le modèle de compétition (Bates & MacWhinney, 1989 ; MacWhinney & Bates, 1989 ; MacWhinney, 2005a). Comme elles, les analyses présentées soutiennent tout d'abord que l'activation est non-sélective à la langue (Kroll *et al.*, 2012) et que lorsqu'un individu bilingue lit, des informations syntaxiques liées à la langue non utilisée à priori pour lire sont aussi activées (Thierry & Sanoudaki, 2012). Ensuite, elles convergent vers les recherches présumant l'interaction des deux langues du bilingue en situation de lecture (Bultena *et al.*, 2015 ; Marull, 2015) et défendant que le bilinguisme influence les processus de contrôle et d'attention négociant les compétitions interlinguistiques (Kroll *et al.*, 2014). Enfin, conscient des limites de l'AD présentée dans cette étude et des recherches supplémentaires à mener, mes résultats semblent cependant faire écho à ceux de deux autres recherches aux problématiques voisines. La première suggère que les TI se manifestent à travers la compétition d'indices entre les deux langues pour résoudre des ambigüités et selon la manière dont les structures linguistiques

sont stockées et récupérées (Döpke, 1998, 2000a, c). La seconde défend que l'existence d'un TI serait la conséquence d'une inhibition insuffisante d'une langue ce qui la laisserait interagir avec l'autre (Paradis, 1993).

Les différents points énoncés ci-dessus me permettent de confirmer H1-1 tout en ajoutant des éléments de réponses sur l'accès des enfants à leurs connaissances métasyntaxiques sous l'influence d'un TI qui se manifeste en discours.

1.1.3 Questionnements annexes

Pour terminer, deux questionnements annexes ont attiré mon attention dans les analyses. Le premier porte sur les résultats sur l'ensemble des phrases agrammaticales « verbes » où il y a contradiction entre l'analyse des scores moyens qui montrent que les français obtiennent en moyenne un meilleur score que les franco-norvégiens alors que les scores par phrase indiquent qu'il n'y a pas de différence significative. De plus, les effets de tailles ne peuvent départager les deux affirmations puisque la magnitude est faible dans tous les tests effectués. Il est donc impossible de trancher à partir des données collectées ici et des analyses qui en ont été faites. Ce n'est d'ailleurs pas l'objectif de cette étude puisque cette information ne contribue pas à l'hypothèse testée sachant qu'elle n'a pas pour but de comparer les performances entre les groupes.

Le second questionnement porte sur les scores très bas obtenus par les deux groupes pour la phrase 13 :

* Eva est très fâchée **sur** son frère car il lui a volé son jouet.

Dans ce cas, les différences intragroupes sont, quant à elles, statistiquement significatives. Ainsi, le score pour cette phrase dans chaque groupe est bas par rapport aux autres phrases du test et ceci de manière statistiquement significative. En revanche, la différence de réussite intergroupe n'est pas statistiquement significative. Dans une théorie linguistique acquisitionnelle basée sur l'usage, que l'acquisition du langage soit bilingue ou non, ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les enfants ont moins été en contact avec la structure « être fâché **contre** quelqu'un » dans leur environnement linguistique quotidien et sont donc peu familiers avec celle-ci.

1.2 Compétences métasyntaxiques et conscientisation des transferts (QR1-2)

Afin de répondre à cette deuxième sous-question de recherche, les analyses du discours des enfants ont principalement été utilisées tout en y intégrant quelques analyses statistiques du test de jugement de grammaticalité.

1.2.1 Manifestation d'une conscience métasyntaxique

1.2.1.1 Une manifestation en discours

L'hypothèse H 1-2-1 stipule que l'enfant explique la nature de l'erreur avec un métalangage témoignant de sa réflexion métasyntaxique. Les analyses qualitatives des enfants ont permis de mettre en évidence la présence, coexistence et circulation en discours de cinq types de discours explicatifs métasyntaxiques : les explications intuitives, sémantiques, celles témoignant d'une manipulation syntaxique des constituants de la phrase et celles mentionnant une comparaison entre le norvégien et le français. Les deux dernières, celles fondées sur la représentation des normes concernant les usages écrits et les usages d'une autre communauté linguistique ainsi que celles fondées sur les pratiques langagières de la communauté linguistique de l'enfant indiquent que la conscience métasyntaxique se construit et se négocie dans l'intersubjectivité au sein de l'environnement linguistique que les enfants rencontrent. Ce résultat appuie ainsi l'avis défendu par Mertz & Yovel (2009). Il est aussi cohérent avec le cadre théorique choisi dans lequel les approches fonctionnalistes fondées sur l'usage défendent une approche sociocognitive de l'acquisition du langage (Tomasello, 2000a, b).

Il ressort des analyses que ces discours explicatifs métasyntaxiques coexistent dans les explications données par les enfants. Ces dernières circulent à l'aide de mouvements discursifs intra-tour comme inter-tour et l'analyse du corpus ne permet pas de faire état d'une prédominance de l'une des explications par rapport aux autres. Cependant, ce résultat est à nuancer étant donné que l'on observe une présence plus importante du discours explicatif sémantique lorsque l'enfant s'est trompé dans le test et une quasi-absence du type d'explication mentionnant une comparaison entre le norvégien et le français dans les réponses à propos des phrases p2 et p11 pour lesquelles les statistiques montrent l'existence de TI syntaxiques.

Pour aller plus loin, il apparait dans les analyses que l'aspect métasyntaxique des discours explicatifs, dans leur nature et leur dynamique, se manifeste sur les plans dialogiques intralocutif, interlocutif et interdiscursif. Une dynamique dialogique intralocutive intra-tour participe à la manifestation des compétences métasyntaxiques par la mise en place des boucles réflexives dans le discours explicatif. Les marqueurs linguistiques observés mettent en place un segment discursif qui explique, commente ou reformule rétroactivement un segment explicatif qui vient d'être dit. L'analyse praxématique permet d'ajouter que cette conscientisation métasyntaxique a lieu au chevauchement entre le dire et le dit. Il apparait aussi que le discours explicatif métasyntaxique se construit intersubjectivement dans une orientation dialogique à la fois interdiscursive (discours de l'institution scolaire, savoirs construits à l'école) et interlocutive anticipative (l'interviewer est un enseignant et l'enfant le sait). Ces résultats convergent vers ceux de Moirand (2008) lorsqu'elle avance que les séquences discursives explicatives sont l'expression d'une activité cognitivo-discursive dans laquelle l'individu prend en compte la représentation de son interlocuteur sur le plan dialogique. En somme, les orientations dialogiques interdiscursive et interlocutive (anticipative) participent à l'étayage du discours explicatif métasyntaxique. Ces résultats vont dans le sens de certains travaux sociocognitifs affirmant que la conscience métalinguistique est un cadre de médiation entre les aspects cognitifs et sociaux du langage (Sajavaara *et al.*, 1999).

On observe l'utilisation d'un métalangage coexistant dans les discours métasyntaxiques explicatifs et qui varie selon trois niveaux de formulation : autonyme, métalangage ordinaire et métalangue. Il convient d'ajouter que la métalangue grammaticale est sous-représentée et plus spécialement pour le sous-groupe des phrases agrammaticales « préposition ». Par ailleurs, lorsqu'un TI se manifeste, **on constate plus particulièrement l'utilisation du métalangage autonymique dans les verbalisations**. La présence de ces différents métalangages indique que pour l'enfant, la syntaxe est un objet de réflexion conscientisée et de manipulation explicite. Ces éléments me permettent de confirmer l'hypothèse H1-2-1 et rejoignent l'avis défendus par les praxématiciens pour lesquels ce qui est généré consciemment par le sujet sur sa langue est *méta* (Détrie *et al.*, 2017).

1.2.1.2 Des compétences métasyntaxiques pour répondre au test

Les analyses statistiques apportent aussi des éléments de réponses complémentaires. En effet, elles indiquent que les niveaux de conscience et de compétence métasyntaxiques diffèrent selon le point syntaxique étudié (placement du verbe conjugué ou utilisation d'une préposition) étant donné que les différences moyennes de scores obtenus aux sous-ensembles « verbes » et « préposition » sont statistiquement significatives. Il en résulte que les enfants franco-norvégiens possèdent et utilisent des compétences métasyntaxiques, mais ces dernières sont plus performantes lorsqu'elles sont utilisées pour retrouver les erreurs dues au placement du verbe conjugué dans la phrase. En revanche, elles sont affaiblies lorsque l'erreur introduite est due à une préposition et cet affaiblissement est corrélé à la présence de TI (phrases 2 et 11), ce que je préciserai plus loin en traitant QR1-2. Les analyses présentées confirment d'ores et déjà les résultats de Foursha-Stevenson & Nicoladis (2011) concernant l'impact des TI sur la conscience métasyntaxique mais avec un nouveau couple de langues, des enfants bilingues plus vieux et pour des points syntaxiques différents. Par ailleurs, l'utilisation d'un test de jugement de grammaticalité valide ces résultats puisque cet outil est présenté dans la littérature comme adéquat pour mettre en évidence les compétences métasyntaxiques des sujet testés (Simard *et al.*, 2016, par exemple).

Ces éléments de l'analyse permettent de confirmer l'hypothèse H 1-2-1 et mettent en exergue la nature plurielle de la conscience métasyntaxique selon ses manifestations en discours, ce qui permet de nuancer et de compléter les analyses statistiques. Cependant, un résultat reste incohérent et crée une zone d'ombre concernant le statut que je donne au discours explicatif de type « explication intuitive ». Je m'appuie sur l'analyse qualitative du corpus pour justifier en quoi il n'est pas métasyntaxique. Or, si un enfant répond correctement à une question du test, il montre bel et bien qu'il utilise ses compétences métasyntaxique même si, dans certains cas de figures, il utilise cette explication intuitive dans l'entretien. Il y a donc ici une opposition à la fois méthodologique et théorique qu'il m'est difficile d'éclaircir.

1.2.2 Discours explicatif et conscience interlinguistique

L'hypothèse H1-2-2 prédit que les enfants expliquent que les erreurs sont dues à l'utilisation de la syntaxe norvégienne et qu'ils ont conscience des transferts opérés entre les deux langues. Ils manifestent alors leur conscience interlinguistique.

Les analyses qualitatives montrent parmi les cinq types d'explication métasyntaxique présentés l'existence d'un seul dans lequel les enfants s'appuient sur les contrastes entre les deux langues. Ce type d'explications est le seul à travers lequel les enfants font des comparaisons entre le norvégien et le français et/ou ont recours à la traduction, indiquant l'expression d'une conscience interlinguistique. Ils identifient en effet consciemment que l'erreur introduite dans la phrase est due à l'utilisation du calque syntaxique norvégien.

Avec ou sans sollicitation de l'interviewer, les enfants déclarent avoir eu recours à leurs connaissances en norvégien pour lever un doute ou une ambigüité syntaxique. Ceci peut s'expliquer par le fait que les enfants sont restés dans un mode monolingue français (Grosjean, 1998a, b). En ce sens, lorsqu'ils manifestent leur conscience interlinguistique et utilisent le norvégien, les analyses suggèrent que les enfants choisissent délibérément d'accéder à leurs connaissances en norvégien.

Les analyses indiquent aussi que seul le discours explicatif métasyntaxique mentionnant une comparaison entre le norvégien et le français requiert des compétences de transferts conscientisés de connaissances entre les deux langues. Ces transferts sont donc métasyntaxiques et leur existence va dans le sens des recherches affirmant que la conscience métalinguistique est une compétence transférable entre les langues (Dillon, 2009) en situation de lecture compréhension (Koda & Zehler, 2008 ; Zhang *et al.*, 2016 ; Koda & Miller, 2018). Ces différents résultats me permettent de confirmer H1-2-2.

1.2.3 Conscientisation et actualisation des énoncés métasyntaxiques

L'hypothèse H1-2-3 stipule que l'actualisation des énoncés métalinguistiques en termes de ratages et de temps d'actualisation du discours montre une prise de conscience métasyntaxique de l'enfant. Les analyses qualitatives confirment cette hypothèse en mettant en évidence un travail de reprogrammation dans l'à-dire qui se matérialise sur la ligne élocutive du dire au service du mécanisme de l'actualisation grâce à l'utilisation des ratages de la parole – hésitation, auto-interruption par arrêt ou changement de programme de phrase, allongement vocalique, pauses supérieures à 2 ms. En effet, l'AD indique que la cooccurrence de ces ratages forme des segments discursifs qui participent à l'actualisation de l'énoncé en aboutissant, dans le dire, à un segment explicatif métasyntaxique sans ratage. Ces segments discursifs de ratages constituent ainsi les traces d'une prise de conscience métasyntaxique chez l'enfant et s'apparente à ce qu'Authier-Revuz (2020) nomme dans ces

derniers travaux un accompagnement réflexif qui « témoigne de la distance interne, méta-énonciative, qui traverse – et porte – l'avancée du dire » (Authier-Revuz, 2020 : 8). Ces différents éléments de l'analyse permettent de confirmer H1-2-3.

1.3 Réponse à la première question de recherche (QR1)

Les analyses statistiques montrent que les enfants ont des compétences métasyntaxiques plus développées pour retrouver les erreurs dues au placement de verbes conjugués que celles dues à l'utilisation de préposition. Elles indiquent ainsi l'existence de TI syntaxiques qui affaiblissent les compétences métasyntaxiques des enfants dans deux cas spécifiques : les phrases p2 et p11 du test. Ces résultats sont corroborés, complétés et nuancés par les analyses qualitatives des explications avec les enfants. En effet, elles indiquent l'expression d'une conscience métasyntaxique à travers l'utilisation de cinq types de discours explicatifs et trois types de métalangages coexistant et circulant dans le discours des enfants, ainsi qu'un ensemble de marqueurs linguistiques et cognitivo-discursifs issus des théories dialogiques et praxématiques.

Le discours explicatif du type « comparaison entre le norvégien et le français » est le seul qui permet d'observer l'expression conjointe des consciences métasyntaxique et interlinguistique. Cette dernière montre que les enfants comparent consciemment des connaissances syntaxiques, objet de réflexion métalinguistique, entre les deux langues qu'ils transfèrent pour juger de la grammaticalité des phrases du test. De ce fait, leurs compétences métasyntaxiques impliquent aussi la présence de transferts conscientisés de connaissances syntaxiques entre les deux langues : des transferts métasyntaxiques.

Les marqueurs dialogiques analysés montrent que l'activité réflexive métasyntaxique conscientisée de l'enfant est partagée entre sa propre réflexion (dialogisme intralocutifs), l'influence des pratiques familiales et des discours scolaires (dialogisme interdiscursif) et une réflexion coconstruite avec l'interviewer (dialogisme interlocutif) ce qui va dans le sens des travaux de Dufva & Alanen (2004) montrant que cette conscience est définie comme un phénomène cognitif, social et interactif. De plus, l'activité réflexive métasyntaxique conscientisée de l'enfant s'observe dans la matérialité de la ligne élocutive dans les chevauchements des temps cognitivo-linguistiques définis par la praxématique et par un ralentissement de l'actualisation des énoncés explicatifs par la présence de ratages de la

parole. Ce dernier point converge vers les recherches récentes corrélant présence de silence et expression d'un conscience linguistique en discours chez l'enfant (Sauvage, 2020).

L'ensemble des analyses permet d'avancer que les TI influent le degré de conscientisation selon qu'elle est métasyntaxique, interlinguistique ou plurilingue, comme le montrent leurs manifestations en discours. Lorsque les analyses statistiques indiquent l'existence d'un TI syntaxique dans les phrases 2 et 11, l'AD précise alors, pour ces phrases, qu'il peut se manifester ou non dans l'actualisation de l'énoncé explicatif :

- Dans le cas où il ne se manifeste pas, le TI inhibe alors les compétences métasyntaxiques et la conscience interlinguistique de l'enfant, ce dernier ne verbalise donc pas de relations entre les deux langues dans les discours explicatifs métasyntaxiques. Les enfants utilisent uniquement un discours explicatif de type sémantique.
- Dans le cas où il se manifeste, ce TI affaiblit leurs compétences métasyntaxiques, ce qui se traduit par un ralentissement de l'actualisation de l'énoncé, et la conscience interlinguistique de l'enfant reste inhibée. C'est aussi le cas où l'association d'hésitation et de superposition des syntaxes dans le discours explicatif des enfants peut s'interpréter comme la coactivation et la compétition des langues en discours et suggère sa difficulté à accéder à l'information syntaxique dont il a besoin pour identifier ou corriger l'erreur.
- Le seul cas où les enfants manifestent leur conscience plurilingue est celui où le TI est absent. Les analyses du test montrent alors que l'enfant a bien jugé la phrase agrammaticale, ce que les analyses des entretiens corroborent en indiquant qu'il compare de manière plus ou moins explicite les fonctionnements syntaxiques des deux langues. C'est le cas spécifique où à la fois conscience métasyntaxique et conscience interlinguistique se manifestent pour concourir à l'expression de la conscience plurilingue des enfants.

Ces résultats rejoignent et complètent ceux de certains travaux à propos de la conscience plurilingue (Jessner, 2006 ; Angelovska & Hahn, 2014 ; Jessner et al., 2016) avançant que le degré de conscientisation des TI s'observe chez les bi/plurilingues à travers l'utilisation de commentaires métalinguistiques. Cependant l'AD indique que c'est dans le discours métasyntaxique que se manifeste la conscience interlinguistique. Sur ce point, les

analyses ne peuvent pas indiquer si les deux consciences sont en interaction dans le discours comme l'affirme Jessner (2006) ou si la conscience interlinguistique est constituante de la conscience métasyntaxique, ce qui pencherait pour l'avis défendu par Angelovska & Hahn (2014).

2 Influence des PLF sur les compétences métasyntaxiques (QR2)

La question de recherche QR2 interroge l'existence d'une influence sur les compétences métasyntaxiques provenant des choix parentaux sur l'environnement langagier de l'enfant (QR2-1), des représentations et attitudes parentales vis-à-vis du bilinguisme et du parler bilingue (QR2-2) et des pratiques de correction de ce parler bilingue (QR2-3).

2.1 Choix parentaux sur l'environnement langagier de l'enfant (QR2-1)

Pour rappel, l'hypothèse H2-1 en question stipule que plus les enfants sont exposés au français avec leur parent et plus les enfants détectent les phrases agrammaticales. Les analyses statistiques montrent que cette hypothèse est plutôt à nuancer pour plusieurs raisons.

2.1.1 L'impact de couple plutôt que l'impact du parent français à lui seul

Tout d'abord, c'est pour des raisons syntaxiques que l'on peut repenser l'hypothèse. En effet, H2-1 est formulée de telle sorte qu'elle suppose la vérification d'une corrélation linéaire (plus…plus…), ou tout du moins monotone, entre les variables, ce qui n'a pas été significativement indiqué dans mes analyses. Ensuite, cette hypothèse fait directement référence à l'indice parental d'exposition langagière (IPEL) que j'ai créé pour justement quantifier dans quelle mesure le parent respecte la stratégie UPUL qu'il déclare utiliser. À ce sujet, aucune association statistique significative n'a été trouvée entre l'IPEL du parent français et les scores de réussite mesurés au test de jugement de grammaticalité. L'hypothèse H2-1 n'est donc pas validée. En revanche, c'est l'IPEL **du couple**, auquel contribue l'IPEL du parent français, qui apporte une réponse plus précise : lorsque les deux parents du couple tendent à parler plus fréquemment leur langue respective à l'enfant, celui-ci réussit, en moyenne, mieux à juger correctement les phrases agrammaticales due à une préposition. Il manifeste dans ce cas ses compétences métasyntaxiques.

Par ailleurs, l'IPEL a montré qu'en définitive, les parents ont déclaré utiliser en moyenne leur langue uniquement dans 54 % des situations testées dans cette recherche. Ces

résultats corroborent ceux d'autres recherches sur la présence de parler bilingue dans les pratiques langagières des parents déclarant pourtant utiliser la stratégie UPUL (Mishina, 1999)

2.1.2 Une relation entre la composition du couple et la présence de transferts

Pour continuer, le fait que ce résultat ne concerne que le sous-ensemble agrammatical « préposition » interpelle car c'est le groupe de phrases dans lequel les phénomènes de TI du norvégien vers le français ont été mis en exergue pour les phrases p2 et p11. Et c'est particulièrement pour la phrase p2 que les analyses statistiques indiquent une association forte entre **la composition du couple** et la réussite au jugement de cette phrase puisque les enfants issus d'un couple « père norvégien-mère française » ont presque 8 fois plus de chances de réussir que les autres.

2.1.3 Composition du couple, transfert et degré de conscientisation métasyntaxique

Pour aller plus loin dans l'analyse des résultats, concernant l'impact sur les transferts, il me semble intéressant de confronter les résultats à ceux de QR1-1. Ces derniers suggèrent à nouveau que les enfants mettent en jeu des compétences et une réflexion métasyntaxiques qui sont affaiblies lors de la présence de TI, ce qui est le cas pour la phrase p2. Si l'on relie les résultats énoncés pour p2 avec QR2-1, il est possible de mettre en évidence, grâce à l'existence de TI syntaxiques associés à cette phrase, qu'il existe certainement **une relation entre le degré de conscientisation métasyntaxique en présence de TI et la composition du couple**. En effet, les résultats indiquent que c'est lorsque l'enfant bilingue est issu d'un couple « père norvégien-mère française » que ses compétences métasyntaxiques à juger la phrase p2 sont renforcées. À contrario, on observe que lorsqu'il est issu d'un couple « père français-mère norvégienne », il semble que ses compétences métasyntaxiques à juger la phrase p2 soient affaiblies.

2.1.4 Incidence du degré avec lequel le couple respecte la stratégie UPUL

Pour répondre à QR2-1, il existe un impact sur les compétences métasyntaxiques des bilingues et provenant des choix parentaux sur l'environnement langagier de l'enfant et plus particulièrement de la capacité du couple de parents à interagir avec leur enfant dans leur langue respective. Si je reformule le résultat selon l'hypothèse H2-1, il semble donc que plus les enfants sont exposés à la langue de chacun de leurs parents (idée de couple), en ce sens où chacun d'eux tendent à respecter la stratégie UPUL, plus ces enfants jugent correctement les phrases agrammaticales due à une préposition. Cependant, les résultats de la phrase p2

me permettent d'interpréter ce résultat en précisant qu'il existe en fait deux liens statistiques impliquant **la composition du couple**.

2.2 Représentations et attitudes parentales sur le bilinguisme et le parler bilingue (QR2-2)

Deux hypothèses ont été émises sur deux thématiques différentes : les représentations du bilinguisme et la maitrise des langues (H2-1-1) et les représentations des contacts de langues en tant qu'erreur (H2-2-2).

2.2.1 Maitrise des langues et jugement des phrases agrammaticales

L'hypothèse H2-2-1 prédit que plus la représentation du bilinguisme de l'enfant chez les parents s'éloigne de l'approche bloomfieldienne et plus ce dernier retrouve les erreurs dans les phrases agrammaticales. Les compétences métasyntaxiques de l'enfant sont donc mises en évidence.

Au premier abord, les analyses montrent qu'une proportion significativement plus importante de parents ne se représentent pas les contacts de langue comme l'expression d'une mauvaise maitrise de ces mêmes langues chez les bilingues. Cependant, l'idée paradoxale que les bilingues sont l'image de deux monolingues est encore prégnante dans l'idéologie parentale. De plus, des analyses statistiques sur des variables plus ciblées pour répondre à H2-2-1 nuancent le résultat global énoncé ci-dessus. Elles montrent en effet pour **les parents norvégiens uniquement**, qu'il existe une relation non linéaire entre l'idée que la séparation des deux langues montre la maitrise de ces dernières et la réussite de l'enfant au test dans sa globalité, mais aussi à l'ensemble des phrases agrammaticales et au sous ensemble agrammatical « préposition » pour lequel les TI ont été montrés. Étant donné qu'aucune corrélation linéaire n'a été démontrée, on peut tout de même conclure qu'il existe un lien statistiquement significatif entre ces deux critères. L'hypothèse n'est donc que partiellement validée. Elle aurait pu être confirmée uniquement pour les parents norvégiens si elle avait été énoncée de la manière suivante, sans recherche de linéarité entre les variables : il existe une corrélation entre la représentation du bilinguisme de l'enfant chez les parents lorsqu'elle se fonde sur une approche bloomfieldienne et la capacité de ce dernier à retrouver des erreurs dues à l'utilisation de prépositions.

2.2.2 Représentation des contacts de langues comme erreur et jugement des phrases agrammaticales

L'hypothèse H2-2-2 stipule que moins les parents considèrent le contact des langues dans les énoncés de l'enfant comme une erreur, plus celui-ci juge incorrectes les phrases agrammaticales. Les compétences métasyntaxiques de l'enfant sont donc mises en évidence.

Les analyses statistiques montrent qu'il n'existe pas de relation significative qui associe les représentations parentales de « l'erreur » dans le discours de l'enfant, mesurée par l'échelle de Likert 2, avec le score obtenu à l'ensemble des phrases agrammaticales. En revanche, les analyses indiquent plutôt un lien statistiquement significatif entre les représentations **du couple** à propos des contacts de langues chez l'enfant bilingue, mesurées par l'échelle de Likert totale dont fait partie l'échelle de Likert 2, et le score obtenu par l'enfant à l'ensemble des phrases agrammaticales. Encore une fois, aucune corrélation linéaire ou monotone n'a été significativement déterminée. L'hypothèse n'est donc pas validée.

Pour répondre à la QR2-2, les réponses aux hypothèses suggèrent une tension entre le paramètre « parent » qui parait trop vague (H2-2-1) et le paramètre « couple » qui semble plus adéquat (H2-2-2). Les analyses montrent en effet deux relations avec la manifestation des compétences métasyntaxiques des enfants. Le premier avec l'idée que la séparation des deux langues montre la maitrise de ces dernières par leur enfant chez **les parents norvégiens**. Le second lien est avec les représentations **du couple** au contact des langues et son acceptation chez leur enfant bilingue. Les analyses ne permettent pas de donner d'information sur la nature de ce lien.

2.3 Pratiques parentales de correction des énoncés enfantins (QR2-3)

L'hypothèse H-2-3 prétend que plus les parents corrigent de manière explicite leur enfant plus celui-ci juge incorrectes les phrases agrammaticales et manifestent donc leur compétences métasyntaxiques.

2.3.1 Caractère explicite des corrections parentales et compétences métasyntaxiques de l'enfant

Selon les analyses, à nouveau, cette hypothèse est confirmée si l'on enlève le lien de linéarité sous-entendu (plus…plus...) dans sa formulation. En effet, les résultats présentés indiquent l'existence d'une association entre le score obtenu aux phrases agrammaticales et

les pratiques de correction explicite **du couple de parents**. De plus, même si les statistiques descriptives montrent significativement que plus de 62 % des parents déclarent utiliser des feedbacks correctifs explicites, aucune corrélation linéaire n'a cependant été démontrée.

2.3.2 Une relation difficile à caractériser avec la présence de TI

Pour répondre à la question QR2-3, il existe bien un impact sur les compétences métasyntaxiques des bilingues provenant des pratiques de correction explicite des énoncés enfantins. Cependant, il est difficile de commenter la relation qu'entretient l'existence de ces corrections explicites avec l'existence de TI sachant que les analyses statistiques ne l'ont pas indiquée.

2.4 Remarques complémentaires

2.4.1 Linéarité et liens significatifs

Sur l'ensemble des analyses communiquées dans ce chapitre, on remarque souvent l'impossibilité de montrer significativement l'existence d'une relation linéaire entre les variables. Cette difficulté est peut-être due au fait que les séries de variables sont souvent de 33 données, ce qui est peu pour pouvoir vérifier qu'elles sont corrélées linéairement. En revanche, les tests significatifs utilisés ici montrent l'existence statistique de liens, quelle que soit leur nature. Mais mon recueil de données ne me permet pas d'aller plus loin dans la nature des liens, comme leur monotonie par exemple. Par ailleurs, le fait de ne travailler qu'avec un échantillon de 33 enfants rend aussi difficile un type d'analyse plus avancé : l'analyse de cluster. Elle se base, entre autres, sur l'analyse de nuages de points avec des caractéristiques communes pour mettre statistiquement en évidence des profils de sous-populations spécifiques. Ici, l'échantillon me semble trop petit pour mener ce genre d'analyse.

2.4.2 Le couple plutôt que le parent

Il ressort des différentes réponses aux hypothèses et questions de recherche que ce sont des variables issues du questionnaire représentant le couple plutôt que le parent qui sont significativement associées avec la réflexion et les compétences métasyntaxiques des enfants. Cette remarque est en elle-même un résultat intéressant et montre l'aspect dynamique et synergique des couples de parents au sujet de leur politique linguistique familiale en termes de représentation, de planification et d'usage, de pratiques langagières.

2.4.3 Une ANOVA troublante

L'ANOVA à un facteur contrôlé pour comparer l'impact de l'association du sexe et de la nationalité du parent sur la représentation parentale de « l'erreur » dans le parler bilingue de l'enfant montre, en moyenne, que les mères françaises considèrent significativement moins les contacts de langue comme une erreur que les pères norvégiens. Cette différence met en jeu exactement les deux mêmes groupes qui composent le couple de parents dont les enfants ont environ 8 fois plus de chance de réussir à juger comme incorrecte la phrase p2 dans laquelle l'existence de TI a été mise en évidence. Le résultat de cette ANOVA met en évidence une différence claire entre les deux parents et nuance l'effet synergique d'une politique linguistique familiale de couple, même si le poids de cet effet reste fort dans les analyses présentées.

2.5 Réponse à la seconde question de recherche QR2

Les analyses contribuant à cette réponse sont uniquement statistiques et correspondent au croisement des réponses au test psycholinguistique passé par l'enfant – le test de jugement de grammaticalité – et de celles du questionnaire sociolinguistique adressé aux parents de ce dernier. Je ferai apparaitre les types de variables qui ont permis d'indiquer dans les analyses des réponses à la QR2 : les variables de type « couple », de type « parent » spécifiée en termes de sexe et/ou nationalité et de type « composition du couple » dont est issu l'enfant. Par ailleurs, les relations de linéarité ou de monotonie énoncées dans les hypothèses de recherche entre les variables mesurées ont souvent été infirmées. Plutôt qu'en termes d'impact, les analyses mettent cependant en évidence l'existence significative d'associations.

Au sujet des choix parentaux sur l'environnement langagier de l'enfant, les analyses indiquent qu'il existe une relation entre le développement des compétences métasyntaxiques des enfants et dans quelles mesures **le couple de parents** suit la stratégie UPUL et lui parle leur langue respective. Les analyses précisent de plus que si ce couple obtient un IPEL supérieur à la médiane, alors l'enfant a de meilleures compétences métasyntaxiques lorsqu'il s'agit de retrouver des erreurs dues à l'utilisation des prépositions. On en déduit donc **une association entre l'utilisation de la stratégie UPUL dans le couple et le niveau de compétence métasyntaxique de leur enfant**. Enfin, les enfants issus d'un couple « père norvégien-mère française » ont 8 fois plus de chances de retrouver une erreur due au rejet de la préposition à

la fin de la subordonnée, cas de figure où les analyses indiquent la manifestation d'un TI syntaxique (phrase 2). On en déduit donc pour ce cas précis **une association entre le degré de conscientisation métasyntaxique en présence de TI et la composition du couple dont l'enfant est issu**.

À propos des représentations et attitudes parentales face au bilinguisme et au parler bilingue, les analyses indiquent l'existence :

- d'une association forte entre le niveau de compétences métasyntaxiques chez les enfants et les représentations **du couple de parents** à propos des contacts de langues chez l'enfant bilingue.
- d'une association assez forte entre le niveau de compétences métasyntaxiques des enfants et le fait que **les parents norvégiens** pensent que la séparation des deux langues par les enfants bilingues montre la maitrise de ces dernières. C'est encore une fois plus particulièrement le cas quand les erreurs retrouvées sont dues à l'utilisation de prépositions.

En se focalisant sur le développement de la conscientisation sur la langue et les compétences métasyntaxiques, ces résultats convergent vers ceux des recherches de King *et al.* (2008) montrant que la mise en œuvre des politiques linguistiques familiales intervient dans le développement cognitif des enfants bilingues.

À propos des pratiques de corrections des énoncés enfantins, les analyses indiquent l'existence d'une association moyenne entre les compétences métasyntaxiques des enfants lorsque le calque syntaxique norvégien est utilisé pour des prépositions et les pratiques de correction explicite **du couple de parents.** En revanche, aucune association entre le caractère métalinguistique des corrections parentales et les compétences syntaxiques des enfants n'a été montrée. Ces résultats s'inscrivent néanmoins dans les recherches sociocognitives défendant le rôle des FC de l'adulte dans la construction des connaissances linguistiques des enfants (Ellis *et al.*, 2006 ; Ellis, 2010)

3 Limites et difficultés

Apprendre à mener une recherche est un apprentissage qui se déroule sur plusieurs années dans un doctorat. Il suppose rigueur et honnêteté intellectuelle. Comme d'autres

doctorants, j'ai fait face à un certain nombre de difficultés et de limites au cours de cette recherche qui ont nourri une réflexion à posteriori sur les phases qui l'ont constituée.

3.1 Éviter les biais

Il y a tout d'abord le choix des données retenues pour constituer le corpus définitif et s'assurer d'utiliser rigoureusement ce qui est censé aider à répondre aux questions et hypothèses de recherche.

J'avais prévu un second test de jugement de grammaticalité, plus court, pour pondérer les résultats du premier. Or, des erreurs se sont glissées dans ce second test et tous les enfants n'en ont pas passé la même version selon l'année de collecte. Les points syntaxiques testés étaient les mêmes, mais pas les phrases dans lesquelles ils apparaissaient. Pour ne pas introduire de biais dans les analyses quantitatives et pouvoir les articuler avec les analyses qualitatives, j'ai décidé de ne pas utiliser ce deuxième test. En effet, les résultats statistiques auraient été faussés puisque les deux collectes n'auraient pas été fondées sur des phrases identiques et les biais introduit auraient été difficiles à identifier.

3.2 A propos des questions et hypothèses de recherche

3.2.1 Formulation des questions et hypothèses de recherche

Je suis revenu dans les discussions sur la formulation de certaines de mes questions et hypothèses de recherche qui ont été énoncées il y a maintenant plusieurs années et j'en ai fait une critique et une reformulation après-coup. Je remarque le défi que représente la pertinence de cette formulation. Il me semble à ce sujet qu'il est judicieux de bien connaitre et de continuer à s'approprier en amont les outils d'analyses, qu'ils soient statistiques ou qualitatifs. Cela permettrait en effet de mieux construire les variables testées, de mieux les analyser et de mieux choisir le type de collectes à réaliser et de données à recueillir.

3.2.2 Limite des analyses pour répondre aux questions de recherche

Pour revenir sur la linéarité statistique, c'est souvent la limite constante et récurrente dans les données analysées. Deux éléments attirent mon attention : la nature/codage des variables collectées dans le questionnaire ont peut-être limité la création des variables par principe d'agrégation. De ce fait, les tests de linéarité n'ont pas pu être concluants. On peut aussi se demander dans quelles mesures des variables non évoquées et/ou non mesurées

dans ce travail de recherche auraient dû être prises en compte, ce qui aurait pu donner des résultats statistiquement significatifs aux tests statistiques de linéarité.

3.3 Un questionnement épistémologique constant

Plus qu'une difficulté ou une limite, j'ai eu la préoccupation constante d'utiliser une méthodologie générale de recherche qui permette de nous apprendre quelque chose sur les objets qu'elle étudie. Il en découle le choix d'une méthode mixte, des types de données et des méthodes d'analyses utilisées. Mener une recherche sur et avec des êtres pensants, c'est passionnant mais périlleux car elle demande une vigilance constante sur la fiabilité et la validité de ce qui est dit, affiché ou déclaré, pour les enfants comme pour les parents. Les premiers ont été placés dans une posture réflexive rétrospective qui ne permet pas de vérifier s'ils ont réellement pensé comme ils le disent au moment de la passation du test, mais cela n'empêche pas l'AD de montrer une récurrence des types de réponses analysées chez plusieurs enfants. Il en est de même pour les parents. Les questionnaires nous permettent de collecter des représentations et pratiques affichées, déclarées dont la réalité ne peut être totalement vérifiée. Et là encore, cela n'empêche pas de mettre en exergue des éléments statistiquement significatifs issus de toutes ces réponses. Le processus même de la recherche encourage donc à rester prudent et humble.

4 Perspectives

Cette recherche a fait apparaitre un certain nombre de questionnements qui permet à la fois d'envisager d'autres études dans le même cadre interdisciplinaire en changeant des critères psycholinguistiques et/ou sociolinguistiques faisant varier la population étudiée ou le terrain de recherche, mais aussi d'intégrer ces résultats dans d'autres champs et disciplines de recherche.

4.1 Un corpus qui permet d'entreprendre d'autres travaux de recherche

Dans les limites de cette étude, une partie des données recueillies n'a pas été analysée. En effet, les entretiens semi-directifs sont volumineux et les échanges avec les enfants sont riches d'informations sur leurs perception et représentation à propos des politiques linguistiques familiales mises en œuvre, du parler bilingue ou encore de ce que le terme « erreur » signifie pour eux. Ces données pourraient apporter un éclairage sur les réponses des parents au questionnaire en les confrontant au point de vue des enfants selon leur vécu

et leurs opinions (Deprez, 1994). Ainsi, il est possible de questionner selon deux points de vue différents une même réalité.

4.2 Plus de recherche pour clarifier la nature des associations

Les analyses indiquent aussi qu'en moyenne, les mères ont une représentation plus positive des contacts de langues et du parler bilingue que les pères et l'intègrent dans leur représentation du bilinguisme. Ce résultat est intéressant lorsqu'il est mis en regard avec un autre à propos des pères : les analyses montrent qu'en moyenne, ces derniers parlent plus fréquemment à leur enfant dans leur langue et suivent ainsi plus scrupuleusement la stratégie UPUL que les mères. On peut alors questionner la relation entre ces résultats dans une recherche future : un parent acceptant de manière positive les contacts de langues dans sa représentation du bilinguisme utilise-t-il moins scrupuleusement la stratégie UPUL qu'il déclare pourtant utiliser ? Dans quelle mesures la variable « sexe du parent » intervient-elle ?

Par ailleurs, on peut envisager des recherches qui, à partir de variables supplémentaires à construire, permettraient de mesurer leur impact sur les associations présentées ci-dessus et ainsi peut-être les caractériser de manière plus précise.

4.3 Plus de recherche pour questionner et valider les résultats obtenus

D'abord, en restant dans la problématique de cette thèse, il aurait été envisageable de proposer des entretiens semi-directifs aux couples de parents pour commenter leurs réponses au questionnaire, ce qui en aurait permis une analyse plus fine des données mais peut-être aussi de comprendre d'avantage la dynamique du couple dans les choix de politiques linguistiques familiales.

Ensuite, d'autres études encore pourraient compléter mes résultats. Tout d'abord, en Norvège, il serait possible de faire la même recherche mais, dans une perspective longitudinale, dans trois ou quatre ans, et constater ainsi l'évolution des résultats au test du jugement de grammaticalité et les types de discours explicatifs métasyntaxiques utilisés. Une autre option serait de constituer un échantillon quasi identique mais en travaillant cette fois-ci avec des familles qui ont fait le choix de scolariser leur enfant dans le système norvégien. Dans ce cas, ce n'est plus l'âge mais l'impact des politiques familiales et de la culture scolaire norvégienne qui serait plus fortement mis en lumière. Pour continuer, il me semble possible d'élargir cette étude aux autres pays scandinaves : la Suède et le Danemark. Des écoles

françaises du réseau AEFE existent dans chaque pays, il serait possible de constituer un échantillon suivant les mêmes critères, et, vu la proximité des typologies syntaxiques, il serait aussi possible de garder un test de jugement de grammaticalité mettant en jeu les mêmes points syntaxiques dans un protocole de collecte de données identique. En revanche, il faudrait tout de même prendre en considération les spécificités sociolinguistiques des pays en question et des terrains de recherche que représentent les écoles. Enfin, un autre élargissement serait envisageable en gardant le même profil de famille et d'enfants scolarisés dans le réseau AEFE. Cependant, l'approche contrastive est plus difficile à maintenir selon le terrain de recherche considéré. La sociolinguistique des contacts de langues dans le pays, et, non des moindres, la typologie syntaxique des langues pour le test de jugement de grammaticalité sont susceptibles de varier de manière plus importante. Il me semble néanmoins que ce serait des conditions pertinentes pour continuer à étudier les relations entre la présence de TI syntaxiques, leur manifestation en discours et leur impact sur le degré de conscientisation de la syntaxe chez l'enfant bi/plurilingue.

4.4 Des pistes de réflexion pour l'intervention en didactique

Le présent travail ne se situe pas en didactique mais en « amont » de ce pourrait être l'intervention didactique sur les questions traitées. Cependant, j'ai toujours eu en tête l'idée et le souhait que, dans une certaine mesure, les enseignants puissent bénéficier des résultats de cette recherche. Au terme de ce travail, je vois deux pistes possibles.

4.4.1 Sensibilisation des enseignants

Il me semble que des interventions seraient souhaitables au cours de leur formation initiale ou continue. En effet, en France comme en Norvège, les systèmes scolaires accueillent une part non négligeable d'enfants bi/plurilingues. Dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) ou dans les institutions équivalentes en Norvège, il serait possible de sensibiliser les futurs enseignants à l'acquisition/apprentissage des langues en contexte bilingue, à la nature des ressources langagières des apprenants bi/plurilingues et leurs spécificités, et plus particulièrement aux transferts interlinguistiques qu'ils opèrent, consciemment ou non, dans le domaine de la syntaxe à l'écrit. Il serait aussi possible de sensibiliser ces futurs enseignants à l'impact des politiques linguistiques familiales sur l'organisation et l'utilisation de ces ressources langagières.

En ce qui concerne la formation continue, un grand nombre d'enseignants et d'encadrants travaillant dans les établissements du réseau AEFE, mais aussi dans tous les autres, bilingues ou internationaux, pourraient aussi bénéficier des résultats de cette recherche au cours des plans de formations dans les réseaux ou directement dans les établissements. Sur le long terme, des actions concrètes et transformatrices dans les classes, sous forme de recherche-action, pourraient être envisagées.

4.4.2 Des résultats sur lesquels peuvent s'appuyer la recherche en didactique

Cette thèse met en avant des résultats qui pourraient alimenter à leur tour des recherches en didactique du plurilinguisme et en sociodidactique. Je donne quelques exemples en partant de trois résultats.

Cette recherche indique tout d'abord l'existence de transferts de connaissances métasyntaxiques à travers un discours explicatif comparant les syntaxes des langues. On pourrait alors étudier comment exploiter ce type de discours particulier aux plurilingues pour construire des savoirs syntaxiques à l'école. Ensuite, deux résultats de cette étude soulignent la diversité des points de vue sur la langue. Le premier montre que les représentations de l'enfant sur les pratiques langagières de sa communauté linguistique façonnent son discours métasyntaxique. Ainsi, on peut se demander si ce discours, s'appuyant sur des ressources personnelles, réapparait en classe, s'il est exploitable par l'enseignant et dans quelle mesure il contribue à la réussite ou l'échec d'activités réfléchies sur la syntaxe de la langue française. En restant sur ce même thème, ces questions pourraient tout autant être développées à partir d'un second résultat indiquant que le discours métasyntaxique de l'enfant est aussi influencé par la représentation des normes concernant les usages écrits et les usages d'autres communautés linguistiques que la sienne.

On le comprend, le but n'est pas de « dire comment faire » mais d'apporter des éléments pour innover dans la gestion d'un public plurilingue dans l'enseignement/apprentissage de la lecture compréhension ou, plus largement, de la maitrise des langues. C'est aussi revenir sur les questions de « littéracie », de « plurilittéracie » en milieu scolaire, vaste sujet qui dépasse les limites de ce travail mais qui n'en demeure pas moins une ligne d'horizon.

Je l'ai déjà dit, la problématique de cette thèse ne développe pas ce questionnement qui exigerait un autre cadre théorique et méthodologique, nécessitant des données et des types d'analyses différents. Il s'agirait de mettre en place une recherche-action associant chercheurs et acteurs du terrain, non seulement pour recueillir les données mais aussi pour mettre en place les questionnements et les hypothèses qui leur sont attachées.

À l'image de la recherche, cette thèse n'est donc pas une fin en soi mais plutôt une introduction un point de départ pour de futures études. Elle a eu pour première ambition de rejoindre l'ensemble des travaux sociocognitifs qui défendent « une vision du langage et de l'acquisition du langage comme se produisant simultanément et construits de manière interactive à la fois 'dans la tête' et 'dans le monde'» (Atkinson, 2002 : 525, ma traduction).

Bibliographie

ABDELILAH-BAUER B. (2012). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris : La Découverte.

ABRAHAMSEN A. A. (1982). « Recasting the language-cognition question in a non-piagetian process model framework: A reply to van Kleeck », *Merrill-Palmer Quarterly*, *Vol. 28*, *n°3*, pp. 437-443.

ABRIC J.-C. (2001). *Pratique sociales et représentations*, Paris : PUF.

AEFE (2012). « Politique des langues AEFE : pour une éducation plurilingue », [en ligne], URL : www.aefe.fr/vie-du-reseau/toute-lactualite/lettres-de-rentree-2012-du-service-pedagogique-de-laefe-aux-enseignants. (Consulté le 17/03/2021).

AEFE (2019). « Les parcours langues dans le réseau AEFE », [en ligne], URL : www.aefe.fr/rechercher-une-ressource-documentaire/les-parcours-langues-dans-le-reseau-aefe. (Consulté le 17/03/2021).

AKINCI M.-A. & DE RUITER J.-J. (2005). « Enquête sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération », in C. VAN DEN AVENNE (Ed.), *Mobilités et contacts des langues*, Paris : L'Harmattan, pp. 259-276.

AKINCI M.-A. (2016). « Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie », in T. AUZOU-CAILLEMET & M. LORET (dir.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, Paris : Retz, pp. 203-238.

AKINCI M.-A. (2017). « Emergent bilingualism of Turkish-French bilingual children in France », in C. YILDIZ, N. TOPAJ, R. THOMAS & I. GÜLZOW (Eds.), *The future of multilingualism in the German education system: Russian and Turkish in focus*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 99-127.

AKINCI M.-A., DE RUITER J.-J. & SANAGUSTIN F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*, Paris : L'Harmattan.

ALAMI S., DESJEUX D. & GARABUAU-MOUSSAOUI I. (2019). *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF.

ALDEBERT B. & ROUZIES A. (2014). « Quelle place pour les méthodes mixtes dans la recherche francophone en management ? », *Management international*, *Vol. 19*, *n°1*, pp. 43-60.

ALLEN J. & SEIDENBERG M. S. (1999). « The emergence of grammaticality in connectionist networks », in B. MACWHINNEY (Ed.), *The emergence of language*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 115-151.

ALONSO R. (2016). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Bristol: Multilingual Matters.

ALTARRIBA J. & HEREDIA R. R. (2008a). « Introduction », in J. ALTARRIBA & R. R. HEREDIA (Eds.), *An introduction to bilingualism: Principles and processes*, New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-11.

ALTARRIBA J. & HEREDIA R. R. (2008b). *An introduction to bilingualism: Principles and processes*, New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

ALTMAN C., GOLDSTEIN T. & ARMON-LOTEM S. (2018). « Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children », *Frontiers in Psychology*, *Vol. 9*, [en ligne], pp. 1-16,
DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01953.

ALVERMANN D. E., UNRAU N. & RUDDELL R. B. (2013). *Theoretical models and processes of reading*, Newark, NJ: International Reading Association.

ANGELOVSKA T. & HAHN A. (2014). « Raising language awareness for learning and teaching grammar », in A. BENATI, C. LAVAL & M. ARCHE (Eds.), *The grammar dimension in instructed second language learning*, London: Bloomsbury Academic, pp. 185-207.

ANGERMULLER J. (2007). « L'analyse du discours en Allemagne et en France », *Langage et société*, *n°2*, pp. 5-16.

APA (2010). *Publication manual of the APA*, Washington, DC: American Psychological Association *(6th ed.)*.

ARGYRI E. & SORACE A. (2007). « Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 10*, *n°1,* pp. 79-99.

ASKEDAL J. O. & COWARD G. (2017). *Norsk grammatikk: Bokmål (moderate former) / riksmål*, Oslo: Kunnskapsforlaget.

ATKINSON D. (2002). « Toward a sociocognitive approach to second language acquisition », *Modern Language Journal*, *Vol. 86*, *n°4*, pp. 525-545.

ATKINSON P. & COFFEY A. (2003). « Revisiting the relationship between participant observation and interviewing », in J. F. GUBRIUM & J. A. HOLSTEIN (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns*, Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 415-428.

AUER P. (2005). « Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of European dialect/standard constellations », in N. DELBECQUE, J. VAN DER AUWERA & D. GEERAERTS (Eds.), *Perspectives on variation*: *Sociolinguistic, historical, comparative*, New York, NY: De Gruyter Mouton, pp. 7-42.

AUROUX S. (1989). *Histoire des idées linguistiques : tome 1*, Bruxelles : Mardaga.

AUROUX S., KOERNER E., NIEDEREHE H.-J. & VERSTEEGH K. (2006). *Histoire des sciences du langage : Manuel international d'histoire des études linguistiques des origines à nos jours*, Berlin : De Gruyter.

AUSTLID E. (1965). *Innflytternes språkproblemer i Oslo*, Oslo: Universitet i Oslo.

AUTHIER-REVUZ J. (1995a). *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidences du dire, tome 1*, Paris : Larousse.

AUTHIER-REVUZ J. (1995b). *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidences du dire, tome 2*, Paris : Larousse.

AUTHIER-REVUZ J. (2020). *La représentation du Discours Autre*, Berlin : De Gruyter.

AZZOPARDI S. & BRES J. (2011). « Temps verbal et énonciation. Le conditionnel et le futur en français : l'un est dialogique, l'autre pas (souvent) », *Cahiers de praxématique*, *n°56*, pp. 53-76.

BABEL A. M. (2016). *Awareness and control in sociolinguistic research*, Cambridge: Cambridge University Press.

BAKER C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters *(3rd ed.)*.

BAKER C. & WRIGHT W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Bristol: Multilingual Matters *(6th ed.)*.

BARAC R. & BIALYSTOK E. (2011). « Cognitive development of bilingual children », *Language Teaching*, *Vol. 44*, *n°1*, pp. 36-54.

BARAC R., BIALYSTOK E., CASTRO D. C. & SANCHEZ M. (2014). « The cognitive development of young dual language learners: A critical review », *Early Child Research Quarterly*, *Vol. 29*, *n°4*, pp. 699-714.

BARBÉRIS J.-M. (1991). « L'oral en cadences, ou : 'Ratage' et régulation du discours », *Cahiers de praxématique*, *n°16*, pp. 125-153.

BARBÉRIS J.-M. (1999). « Analyser les discours, le cas de l'interview sociolinguistique », in L.-J. CALVET & P. DUMONT (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan, pp. 125-148.

BARBÉRIS J.-M., BRES J., LAFONT R. & SIBLOT P. (2003). « Praxematics: A linguistics of the social production of meaning », *International Journal of the Sociology of Language*, *Vol. 2003*, *n°160*, pp. 81-106.

BARBÉRIS J.-M., GARDÈS-MADRAY F., LAFONT R. & SIBLOT P. (1984). « Terminologie praxématique : présentation, index, corps de définitions théorique », *Cahiers de praxématique*, *n°3*, pp. 2-100.

BARBÉRIS J.-M. & MAURER B. (1998). « Sur le 'ratage' en discours oral », *L'information grammaticale*, pp. 43-47.

BARDIN L. (2013). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, *(2e éd.)*.

BARNES J. D. (2006). *Early trilingualism: A focus on questions*, Clevedon: Multilingual Matters.

BARNES L. A. (1990). « Family bilingualism: A review of the literature », *South African Journal of Linguistics*, *Vol. 8*, *n°4*, pp. 143-148.

BARRON-HAUWAERT S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*, Clevedon: Multilingual Matters.

BATES E. & MACWHINNEY B. (1987). « Competition, variation, and language learning », in B. MACWHINNEY (Ed.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 157-193.

BATES E. & MACWHINNEY B. (1989). « Functionalism and the competition model », in E. BATES & B. MACWHINNEY (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing*, New York, NY: Cambridge University Press, *Vol.* 3, pp. 3-76.

BATSTONE R. (2010). *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*, Oxford: Oxford University Press.

BAUM W. M. (2017). *Understanding behaviorism: Behavior, culture, and evolution*, Chichester: John Wiley & Sons.

BEATENS BEARDSMORE H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*, Clevedon: Multilingual Matters, *(2nd ed.)*.

BÉLAND S. & COUSINEAU D. (2018). « Adieu coefficient alpha de Cronbach ! J'ai trouvé plus fidèle que toi… », *Revue de psychoéducation*, *Vol. 47*, *n°2*, pp. 449-460.

BÉLAND S., COUSINEAU D. & LOYE N. (2017). « Utiliser le coefficient oméga de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *Vol. 52*, *n°3*, pp. 791-804.

BENVÉNISTE É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, 1*, Paris : Gallimard.

BENVÉNISTE É. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*, Paris : Gallimard.

BEN-ZEEV S. (1977). « The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development », *Vol. 48*, *n°3*, pp. 1009-1018.

BERGE K. L., SOLHEIM R. & TORVATN A. C. (1998). *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. studier av lærebøkene i skolekonteksten: elevenes opplevelse av ordningen, leseferdigheter og holdninger*, Trondheim: Senter for etterutdanning, Allforsk.

BERNICOT J. & BERT-ERBOUL A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*, Paris : In Press.

BERRY K. J., JOHNSTON J. E. & MIELKE JR P. W. (2007). « An alternative measure of effect size for Cochran's q test for related proportions », *Perceptual and Motor Skills*, *Vol. 104*, *n°3*, pp. 1236-1242.

BERRY K. J., JOHNSTON J. E. & MIELKE JR P. W. (2018). *The measurement of association: A permutation statistical approach*, Cham: Springer.

BERTAUX D. (2016). *Le récit de vie*, Paris : Armand Colin, *(4e éd.)*.

BERTUCCI M.-M. (2007). « Chronique 'linguistique'. Le chercheur et son terrain : Peut-on parler d'un 'objet de recherche' en sciences humaines et sociales ? », *Le français aujourd'hui*, *Vol. 159*, *n°4*, pp. 113-118.

BESSE A.-S., MAREC-BRETON N. & DEMONT E. (2010). « Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues », *Enfance, Vol. 2010, n°02*, pp. 167-199.

BIALYSTOK E. (1986). « Factors in the growth of linguistic awareness », *Child Development*, pp. 498-510.

BIALYSTOK E. (1988). « Aspects of linguistic awareness in reading comprehension », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 9*, *n°2*, pp. 123-139.

BIALYSTOK E. (1991). *Language processing in bilingual children*, Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK E. (1999). « Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind », *Child Development*, *Vol. 70*, *n°3*, pp. 636-644.

BIALYSTOK E. (2001a). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK E. (2001b). « Metalinguistic aspects of bilingual processing », *Annual Review of Applied Linguistics*, *Vol. 21*, pp. 169-181.

BIALYSTOK E. (2007). « Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research », *Language Learning*, *Vol. 57*, *n°s1*, pp. 45-77.

BIALYSTOK E. (2008). « Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 12*, *n°1,* pp. 3-11.

BIALYSTOK E. (2011). « Reshaping the mind: The benefits of bilingualism », *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *Vol. 65*, *n°4*, pp. 229-235.

BIALYSTOK E. (2018). « Bilingualism and executive function. What's the connection? », in D. MILLER, F. BAYRAM, J. ROTHMAN & L. SERRATRICE (Eds.), *Bilingual cognition and language. The state of the science across its subfield*, Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 283-305.

BIALYSTOK E. & BARAC R. (2012). « Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control », *Cognition*, *Vol. 122*, *n°1*, pp. 67-73.

BIALYSTOK E. & CRAIK F. I. (2010). « Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind », *Current Directions in Psychological Science*, *Vol. 19*, *n°1*, pp. 19-23.

BIALYSTOK E., KROLL J. F. & DE GROOT A. (2005a). « Consequences of bilingualism for cognitive development », in J. F. KROLL & A. DE GROOT (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford: Oxford University Press, pp. 417-432.

BIALYSTOK E., LUK G. & KWAN E. (2005b). « Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems », *Scientific Studies of Reading*, *Vol. 9*, *n°1*, pp. 43-61.

BIALYSTOK E. & MAJUMDER S. (1998). « The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 19*, *n°1*, pp. 69-85.

BIALYSTOK E., PEETS K. F. & MORENO S. (2014). « Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 35*, *n°1*, pp. 177-191.

BIANCO M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

BIDEAUD J., HOUDÉ O. & PEDINIELLI J.-L. (1993). *L'homme en développement*, Paris : PUF.

BILLIEZ J. & MILLET A. (2001). « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », in D. MOORE (dir.), *Les représentations des langues et de leurs apprentissages : références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, pp. 31-49.

BLANCHET A. (2013a). « Interviewer », in A. BLANCHET, R. GHIGLIONE, J. MASSONNAT & A. TROGNON (dir.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Dunod, pp. 81-126.

BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONNAT J. & TROGNON A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris : Dunod.

BLANCHET A. & GOTMAN A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Armand Colin.

BLANCHET G. & BLANCHET A. (1994). « Interactional effects of the environment on interviews », *European Journal of Psychology of Education*, *Vol. 9*, *n°1*, pp. 41-53.

BLANCHET P. (1998). « Évolutions récentes des théories linguistiques », in M. MAQUAIRE (Ed.), *Vers la maîtrise des discours, quelle approche de la langue au collège ?*, CRDP de Bretagne : Lettres Ouvertes, Coordination de Rennes, pp. 13-25 .

BLANCHET P. (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique », in P. BLANCHET & P. CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, Paris : Archives contemporaines, pp. 9-19.

BLANCHET P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, *(2e éd.)*.

BLANCHET P. (2013b). « Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, *Vol. 4*, *n°2*, pp. 29-39.

BLANCHET P. & CHARDENET P. (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris : Archives contemporaines.

BLAND J. M. (2006). « Chi-squared tests », [en ligne], URL : www-users.york.ac.uk › msc › week7 › chi2_text. (Consulté le 17/03/2021).

BLOM E., CORNIPS L. & SCHAEFFER J. (2017a). *Cross-linguistic influence in bilingualism: In honor of Aafke Hulk*, Amsterdam: John Benjamins.

BLOM E., CORNIPS L. & SCHAEFFER J. (2017b). « Cross-linguistic influence in bilingualism: Festschrift for Aafke Hulk », in E. BLOM, L. CORNIPS & J. SCHAEFFER (Eds.), *Cross-linguistic influence in bilingualism: In honor of Aafke hulk*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-14.

BLOM E., KÜNTAY A. C., MESSER M., VERHAGEN J. & LESEMAN P. (2014). « The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children », *Journal of Experimental Child Psychology*, *Vol. 128*, pp. 105-119.

BLOOMFIELD L. (1933). *Language*, London: George Allen & Unwin.

BONNET C. & TAMINE-GARDES J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage : connaissance et conscience du langage chez l'enfant*, Bruxelles : Mardaga.

BOREL M.-J. (1980). « Discours explicatifs », *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, *Vol. 36*, pp. 18-41.

BOREL M.-J. (1981a). « Aspects logiques de l'explication », *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, *Vol. 38*, pp. 1-34.

BOREL M.-J. (1981b). « Donner des raisons : un genre de discours, l'explication », *Revue européenne des sciences sociales*, *Vol. 19*, *n°56*, pp. 37-68.

BOUKOUS A. (1999). « Le questionnaire », in L.-J. CALVET & D. P. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan, pp. 15-24.

BOURDIEU P. (2003). « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, *n°5*, pp. 43-58.

BOUTET J., GAUTHIER F. & SAINT-PIERRE M. (1983). « Savoir dire sur la phrase », *Archives de psychologie*, *Vol. 51*, pp. 205-228.

BRÉDART S. & RONDAL J.-A. (1997). *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Bruxelles : Mardaga.

BREHMER B. & USANOVA I. (2015). « Let's fix it? Cross-linguistic influence in word order patterns of Russian heritage speakers in Germany », in H. PEUKERT (Ed.), *Transfer effects in multilingual language development*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 161-188.

BRES J. (2005). « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie », in *Dialogisme et polyphonie*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 47-61.

BRES J. (2017). « Dialogisme, éléments pour l'analyse », *Recherches en didactique des langues et cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, *Vol. 14*, *n°2*, pp. 1-11, [en ligne], DOI : http://doi.org/10.4000/rdlc.1842.

BRES J., HAILLET P. P., MELLET S., NØLKE H. & ROSIER L. (2005). *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

BRES J., NOWAKOWSKA A. & SARALE J.-M. (2019). *Petite grammaire alphabétique du dialogisme*, Paris : Classiques Garnier.

BROWN L. D., CAI T. T. & DASGUPTA A. (2001). « Interval estimation for a binomial proportion », *Statistical Science*, pp. 101-117.

BROWN P. (1999). « Anthropologie cognitive », *Anthropologie et sociétés*, *Vol. 23*, *n°3*, pp. 91-119.

BRUNER J. S. (1974). « From communication to language : A psychological perspective », *Cognition*, *Vol. 3*, *n°3*, pp. 255-287.

BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.

BRUNER J. S. (1985a). « Child's talk: Learning to use language », *Child Language Teaching and Therapy*, *Vol. 1*, *n°1*, pp. 111-114.

BRUNER J. S. (1985b). « The role of interaction formats in language acquisition », in J. P. FORGAS (Ed.), *Language and social situations*, New York, NY: Springer, pp. 31-46.

BRUNER J. S. (1987). *Child's talk*, New York, NY: Norton.

BRUNER J. S. (2000). « Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence », in O. HOUDÉ & C. MELJAC (dir.), *L'esprit piagétien*, Paris : PUF, pp. 237-253.

BRUNER J. S. & HICKMANN M. (1983). « La conscience, la parole et la "zone proximale" : réflexions sur la théorie de Vygotsky », in J. S. BRUNER (dir.), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF, pp. 281-292.

BULTENA S., DIJKSTRA T. & VAN HELL J. G. (2015). « Language switch costs in sentence comprehension depend on language dominance: Evidence from self-paced reading », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 18*, *n°3*, pp. 453-469.

BYBEE J. (2010). *Language, usage and cognition*, New York, NY: Cambridge University Press.

BYBEE J. L. (2006). « From usage to grammar: The mind's response to repetition », *Language*, *Vol. 82*, *n°4*, pp. 711-733.

BYBEE J. L. & BECKNER C. (2012). « Usage-based theory », in B. HEINE & H. NARROG (Eds.), *The Oxford handbook of linguistic analysis*, Oxford: Oxford University Press, pp. 69-78.

CAIRNS H. S. (2010). *Fundamentals of psycholinguistics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

CALVO A. & BIALYSTOK E. (2014). « Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning », *Cognition*, *Vol. 130*, *n°3*, pp. 278-288.

CAMPBELL D. T. & FISKE D. W. (1959). « Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix », *Psychological Bulletin*, *Vol. 56*, *n°2*, pp. 81-105.

CAMPS A. & MILIAN M. (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

CANTONE K. (2007). « Bilingualism and bilingual first language acquisition », in K. CANTONE (Ed.), *Code-switching in bilingual children*, Dordrecht: Springer pp. 1-11.

CANUT C. (1998). « Pour une analyse des productions épilinguistiques », *Cahiers de praxématique*, *Vol. 31*, pp. 69-90.

CANUT C. (2000). « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : La mise en discours "épilinguistique" », *Langage et société*, *Vol. 93*, *n°3*, pp. 71-97.

CARCASSONNE M. (2010). « Quelles sont les significations dessinées par le dialogisme ? Une perspective en analyse de discours », in J. BRES, A. NOWAKOWSKA, J.-M. SARALE & S. SARRAZIN (dir.), *Dialogisme : langue, discours*, Montpellier : Peter Lang, pp. 1-14.

CARLO A. (dir.) (2007). « Plurilinguisme et enseignement » [numéro thématique], *Tréma*, *Vol. 28*.

CARNAP R. (1967). *Meaning and necessity*, Chicago, IL: Phœnix Books. (Ouvrage original publié en 1947).

CARON J. (2008). *Précis de psycholinguistique*, Paris : PUF.

CARREY SIU T.-S. & CONNIE HO S.-H. (2020). « A longitudinal investigation of syntactic awareness and reading comprehension in Chinese-English bilingual children », *Learning and Instruction*, *Vol. 67*, pp. 1-16, [en ligne],
DOI : https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101327.

CASTELLOTTI V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*, Paris : Didier.

CAZDEN C., BRUNER J. & JOLLY A. (1976). « Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience », in J. BRUNER, A. JOLLY & K. SILVA (Eds.), *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Pinguin, pp. 975-985.

CENOZ J. & GORTER D. (2011). « A holistic approach to multilingual education: Introduction », *Modern Language Journal*, *Vol. 95*, *n°3*, pp. 339-343.

CENOZ J., GORTER D. & MAY S. (2017). *Language awareness and multilingualism*, Cham: Springer.

CENOZ J., HUFEISEN B. & JESSNER U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters.

CHAMPEAUX-ROUSSELOT M. (2015). « Émique et étique : Deux notions entre linguistique et anthropologie », [en ligne],
URL : https://recherches-entrecroisees.net/2017/04/23/emic-etic-emique-etique/
(Consulté le 17/03/2021).

CHARAUDEAU P. (2000). *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours*, Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot.

CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.

CHIN N. B. & WIGGLESWORTH G. (2007). *Bilingualism: An advanced resource book*, London: Routledge.

CHOMSKY N. (1959). « A review of bf skinner's verbal behavior », *Language, Vol. 35*, *n°1*, pp. 26-58.

CHOMSKY N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.

CHOMSKY N. (1980). « Rules and representations », *Behavioral and Brain Sciences*, *Vol. 3*, *n°1*, pp. 1-15.

CHOMSKY N. (1988). *Language and problems of knowledge*, Cambridge, MA: MIT Press.

CHOMSKY N. (2002). *Syntactic structures*, Berlin: Mouton de Gruyter.

CHOMSKY N. (2006). *Language and mind*, New York, NY: Cambridge University Press, *(3rd ed.)*.

CHRISTOPHE A. (2002). « L'apprentissage du langage : Une capacité innée », *Intellectica*, *Vol. 1*, *n°34*, pp. 189-210.

CICUREL F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris : CLE international.

CLARK A. & KARMILOFF-SMITH A. (1993). « The cognizer's innards: A psychological and philosophical perspective on the development of thought », *Mind & Language*, *Vol. 8*, *n°4*, pp. 487-519.

CLARK E. (1978). « Awareness of language: Some evidence from what children say and do », in A. SINCLAIR, R. J. JARVELLA & W. J. LEVELT (Eds.), *The child's conception of language*, Berlin: Springer, pp. 17-43.

CLOT Y. (2003). « Vygotski, la conscience comme liaison », in L. S. VYGOTSKI & Y. CLOT (dir.), *Conscience, inconscient, émotions*, Paris : La Dispute, pp. 7-61.

CLOT Y. (2005). « Vygotski : Au-delà de la psychologie cognitive », *Revista da Anpoll*, *Vol. 1*, *n°18*, pp. 265-278.

CLYNE M. (2003). *Dynamics of language contact: English and immigrant languages*, Cambridge: Cambridge University Press.

COHEN J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale, NJ: Routledge, *(2nd ed.)*.

COHEN J. & COHEN P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

COLLET B., DEPREZ C. & VARRO G. (2014). *Familles plurilingues dans le monde : mixités conjugales et transmission des langues*, Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

COMBETTES B. (1986). « Le texte explicatif : aspects linguistiques », *Pratiques*, pp. 23-38.

COOK V. (1997). « The consequences of bilingualism for cognitive processing », in A. DE GROOT & J. KROLL (Eds.), *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 279-299.

COOK V. J. (2003). *Effects of the second language on the first*, Clevedon: Multilingual Matters.

COOPER R. L. (1989). *Language planning and social change*, New York, NY: Cambridge University Press.

CORBIÈRE M. & LARIVIERE N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

CORDER G. & FOREMAN D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*, Hoboken, NJ: Wiley.

COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COULON A. (2014). *L'ethnométhodologie*, Paris : PUF.

COULSON S. & MATLOCK T. (2009). « Cognitive science », in D. SANDRA, J. VERSCHUEREN & J.-O. ÖSTMAN (Eds.), *Cognition and pragmatics handbook of pragmatics highlights*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 86-109.

CRAHAY M. (2007). « Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche », in *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 45-70.

CRESWELL J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Los Angeles, CA: SAGE.

CRESWELL J. W. & PLANO CLARK V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA: SAGE.

CROMDAL J. (1999). « Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish–English bilinguals », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 20*, *n°1*, pp. 1-20.

CULIOLI A. (1968). « La formalisation en linguistique », *Cahiers pour l'analyse*, *Vol. 9*, pp. 106-117.

CULIOLI A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations. Tome 1*, Paris : Ophrys.

CULIOLI A. (1995). *Cognition and representation in linguistic theory*, Amsterdam: John Benjamins.

CULIOLI A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation : formalisation et opérations de repérage. Tome 2*, Paris : Ophrys.

CULIOLI A., DESCLÉS J.-P., KABORÉ R. & KOULOUGHLI D. E. (1981). *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques : les catégories grammaticales et le problème de la description de langues peu étudiées*, Paris : ERA 642.

CUMMINS J. (1978). « Bilingualism and the development of metalinguistic awareness », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *Vol. 9*, *n°2*, pp. 131-149.

CUQ J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*, Paris : CLE international.

CURDT-CHRISTIANSEN X. L. (2018). « Family language policy », in J. W. TOLLEFSON & M. PÉREZ-MILAN (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 420-441, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.21.

CURDT-CHRISTIANSEN X. L. & LANZA E. (2018). « Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges », *Multilingua*, *Vol. 37*, *n°2*, pp. 123-130.

DABÈNE L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris : Hachette.

DABÈNE M. & GROSSMAN F. (1996). « La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : Enjeux didactiques et options méthodologiques », in J. RICHARD-ZAPPELLA (dir.), *Le questionnement social*, *Cahiers de Linguistique Sociale*, n°28/29, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre (PURH).

DAVIAULT D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal : Chenelière éducation.

DAVIDSON D., RASCHKE V. R. & PERVEZ J. (2010). « Syntactic awareness in young monolingual and bilingual (Urdu–English) children », *Cognitive Development*, *Vol. 25*, *n°2*, pp. 166-182.

DE ANGELIS G. & DEWAELE J.-M. (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*, Bristol: Multilingual Matters.

DE ANGELIS G., JESSNER U. & KRESIC M. (2015). *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*, London: Bloomsbury Publishing.

DE GAULMYN M.-M. (1986). « Reformulation métadiscursive et genèse du discours », *Etudes de Linguistique Appliquée*, *Vol. 62*, pp. 98-117.

DE GROOT A. (2012). « Reading », in F. GROSJEAN & P. LI (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 73-99.

DE HOUWER A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*, Cambridge: Cambridge University Press.

DE HOUWER A. (1999). « Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes », *Bilingualism and migration*, pp. 75-96.

DE HOUWER A. (2006). « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, *n°2*, pp. 29-49.

DE HOUWER A. (2007). « Parental language input patterns and children's bilingual use », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 28*, *n°03*, pp. 411-424.

DE HOUWER A. (2009). *Bilingual first language acquisition*, Bristol: Multilingual Matters.

DE HOUWER A. (2011). « Language input environments and language development in bilingual acquisition », *Applied Linguistics Review*, *Vol. 2*, pp. 221-240.

DE HOUWER A. (2012a). « Early bilingualism », in C. A. CHAPELLE (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Oxford: Wiley, pp. 1822-1830, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0351.

DE HOUWER A. (2012b). « Harmonious bilingual development », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *Vol. 60*, *n°5*, p. S31.

DE HOUWER A. (2015). « Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations », *International Journal of Bilingualism*, *Vol. 19*, *n°2*, pp. 169-184.

DE SARDAN J.-P. O. (1998). « Émique », *L'homme*, *Vol. 38*, *n°147*, pp. 151-166.

DE SINGLY F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Armand Colin.

DE VOGUÉ S. (1992). « Culioli après Benvéniste : énonciation, langage, intégration », *Linx*, *Vol. 26*, *n°1*, pp. 77-108.

DEBYSER F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue Française*, *n°8*, pp. 31-61.

DELAHOUSSE A. (2017). « Jerôme S. Bruner, car l'interaction donne forme à la cognition », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *n°1*, pp. 85-119.

DELAMOTTE R. (2018a). « Introduction », in R. DELAMOTTE (Ed.), *Mixités conjugales aujourd'hui*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp. 7-15.

DELAMOTTE R. (2018b). *Mixités conjugales aujourd'hui*, Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

DELAMOTTE R. (2021). « Échanges entre adultes et enfants et entre enfants : Figures d'une activité responsive », *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, *Vol. 16*, *n°1*, pp. 114-130.

DELAMOTTE-LEGRAND R. (1996). « Le métalangage sollicité : questions de place dans des conversations en classe de langue », in R. BOUCHARD & J.-C. MEYER (dir.), *Les métalangages de la classe de français : Actes du 6ème colloque dflm de l'université lumière-Lyon 2, 20-23 septembre 1995*, Lyon : DGLF/CNRS, pp. 84-87.

DELAMOTTE-LEGRAND R. (1997). « Langage, socialisation et constitution de la personne », in R. DELAMOTTE-LEGRAND, F. FRANÇOIS & L. PORCHER (dir.), *Langage, éthique, éducation : Perspectives croisées*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen, pp. 63-115.

DELAMOTTE-LEGRAND R. (1999). « Les pairs sont-ils des mêmes ou des autres ? », in J. BRES, R. DELAMOTTE-LEGRAND, F. MADRAY-LESIGNE & P. SIBLOT (dir.), *L'autre en discours*, Montpellier : Université de Montpellier, pp. 261-285.

DELAMOTTE-LEGRAND R. (2004). *Un oral au quotidien : narration et explication dans des conversations enfantines*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

DELAMOTTE-LEGRAND R. (2008a). « Conduites explicatives dans des trilogues enfantins », in C. HUDELOT, E. VENEZIANO & A. SALAZAR ORVIG (dir.), *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels*, Leuvin : Peeters, pp. 265-279.

DELAMOTTE-LEGRAND R. (2008b). « Le conformisme de la parole enfantine comme sémantique de l'action : un problème de morale langagière », in R. DELAMOTTE-LEGRAND & B. GARDIN (dir.), *Morales langagières*, Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, pp. 219-237.

DELAMOTTE-LEGRAND R., HUDELOT C. & SALAZAR-ORVIG A. (2008). *Dialogues, mouvements discursifs, significations*, Fernelmont : EME.

DEMONT E. & GOMBERT J.-E. (1996). « Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills », *British Journal of Educational Psychology*, *Vol. 66*, *n°3*, pp. 315-332.

DENZIN N. K. (1978). *The research act*: *A theoretical introduction to sociological methods*, New York, NY: McGraw-Hill.

DEPREZ C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier.

DESMET T. & DUYCK W. (2007). « Bilingual language processing », *Language and Linguistics Compass*, *Vol. 1*, *n°3*, pp. 168-194.

DÉTRIE C., SIBLOT P., VERINE B. & STEUCKARDT A. (2017). *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique. Nouvelle édition augmentée*, Paris : Honoré Champion.

DEUCHAR M. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*, Oxford: Oxford University Press.

DEUCHAR M. & QUAY S. (1998). « One vs. Two systems in early bilingual syntax: Two versions of the question », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 1*, *n°3*, pp. 231-243.

DILLON A. M. (2009). « Metalinguistic awareness and evidence of cross-linguistic influence among bilingual learners in Irish primary schools », *Language Awareness*, *Vol. 18*, *n°2*, pp. 182-197.

DOMINIEK S., ÖSTMAN J.-O. & VERSCHUEREN J. (2009). *Cognition and pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins.

DONALDSON M. (1978). *Children's minds*, New York, NY: W. W. Norton & Company.

DONALDSON M. L. (1986). *Children's explanations: A psycholinguistic study*, Cambridge: Cambridge University Press.

DÖPKE S. (1992). *One parent, one language: An interactional approach*, Amsterdam: John Benjamins.

DÖPKE S. (1998). « Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual German-English children », *Journal of Child Language*, *Vol. 25*, *n°3*, pp. 555-584.

DÖPKE S. (2000a). *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*, Amsterdam: John Benjamins.

DÖPKE S. (2000b). « Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 3*, *n°03*, pp. 209-226.

DÖPKE S. (2000c). « The interplay between language-specific development and crosslinguistic influence », in S. DÖPKE (Ed.), *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*, Amsterdam: John Benjamins, *Vol.* 21, pp. 79-103.

DORON R., PAROT F., ANZIEU D., BRONCKART J.-P., LE MOAL M., LÉVY-LEBOYER C., MOSER G., RICHELLE M. & WIDLÖCHER D. (1991). *Dictionnaire de psychologie*, Paris : PUF.

DUFVA H. & ALANEN R. (2004). « Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations », in J. K. HALL, G. VITANOVA & L. MARCHENKOVA (Eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning new perspectives*, New York, NY: Routledge, pp. 99-118.

DUKE N. K., PRESSLEY M., HILDEN K., STONE C. & SILLIMAN E. (2004). « Difficulties with reading comprehension », in C. STONE, E. SILLIMAN, B. EHREN & K. APEL (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, New York, NY: The Guilford Press, pp. 501-520.

DUMEZ H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : les questions clés de la démarche compréhensive*, Paris : Vuibert.

DURGUNOGLU A. Y. (2002). « Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners », *Annals of Dyslexia*, *Vol. 52*, pp. 189-204.

DURGUNOGLU A. Y. & ONEY B. (2000). « Literacy development in two languages: Cognitive and sociocultural dimensions of cross-language transfer ». *A research symposium on high standards in reading for students from diverse language groups: Research, practice and policy*, April 19-20, 2000, Washington, pp. 78-99, [en ligne], URL : http://www.ncela.ed.gov/files/rcd/BE023752/Literacy_Development.pdf. (Consulté le 17/03/2021).

DURLIK J., SZEWCZYK J., MUSZYŃSKI M. & WODNIECKA Z. (2016). « Interference and inhibition in bilingual language comprehension: Evidence from Polish-English interlingual homographs », *PLoS ONE*, *Vol. 11*, *n°3*, pp. 1-18, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.1371/journal.pone.0151430.

DUYCK W., VAN ASSCHE E., DRIEGHE D. & HARTSUIKER R. J. (2007). « Visual word recognition by bilinguals in a sentence context: Evidence for nonselective lexical access », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *Vol. 33*, *n°4*, pp. 663-679.

EBEL M. (1981). « L'explication : acte de langage et légitimité du discours », *Revue européenne des sciences sociales*, *Vol. 19*, *n°56*, pp. 15-36.

ELDER C. & MANWARING D. (2004). « The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of chinese », *Language Awareness*, *Vol. 13*, *n°3*, pp. 145-162.

ELLIOT A. (1983). « Thinking about language: Metalinguistics and piagetian theory », *Early Child Development and Care*, *Vol. 12*, *n°1*, pp. 29-38.

ELLIS N. C. (1998). « Emergentism, connectionism and language learning », *Language Learning*, *Vol. 48*, *n°4*, pp. 631-664.

ELLIS N. C. (2002). « Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, *Vol. 24*, *n°2*, pp. 143-188.

ELLIS N. C. (2015). « Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity », in P. REBUSCHAT (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 3-23.

ELLIS N. C. & ROBINSON P. (2008). « An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction », in N. C. ELLIS & P. ROBINSON (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York, NY: Routledge, pp. 3-25.

ELLIS R. (2009). « Implicit and explicit learning, knowledge and instruction », in R. ELLIS, S. LOEWEN, C. ELDER, R. ERLAM, J. PHILP & H. REINDERS (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 3-25.

ELLIS R. (2010). « Cognitive, social, and psychological dimensions of corrective feedback », in R. BATSTONE (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 151-165.

ELLIS R., LOEWEN S. & ERLAM R. (2006). « Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar », *Studies in Second Language Acquisition*, *Vol. 28*, *n°2*, pp. 339-368.

ELLIS R. & SHINTANI N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*, London: Routledge.

ELMAN J., BATES E., JOHNSON M., KARMILOFF-SMITH A., PARISI D. & PLUNKETT K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*, Cambridge, MA: MIT Press.

ELMAN J. L. (1993). « Learning and development in neural networks: The importance of starting small », *Cognition*, *Vol. 48*, *n°1*, pp. 71-99.

ELMIGER D. (2000). « Définir le bilinguisme : catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme », *Tranel*, *Vol. 32*, pp. 55-76.

FAARLUND J. T., LIE S. & VANNEBO K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*, Oslo: Universitetsforlag.

FAGERLAND M., LYDERSEN S. & LAAKE P. (2017). *Statistical analysis of contingency tables*, Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.

FENNETEAU H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*, Paris : Dunod, *(2e éd.)*.

FEUILLET J. (2006). *Introduction à la typologie linguistique*, Paris : Honoré Champion.

FLAVELL J. H. (1978). « Metacognitive development », in M. N. SCANDURA & C. J. BRAINERD (Eds.), *Structural/Process models of complex human behavior*, Alphen an den Rijn: Sijthoff & Noordhoff, pp 213-245.

FLEGE J. E., YENI-KOMSHIAN G. H. & LIU S. (1999). « Age constraints on second-language acquisition », *Journal of Memory and Language*, *Vol. 41*, *n°1*, pp. 78-104.

FOGLE L. W. & KING K. A. (2013). « Child agency and language policy in transnational families », *Issues in Applied Linguistics*, *Vol. 19*, pp. 1-25.

FOURSHA-STEVENSON C. & NICOLADIS E. (2011). « Early emergence of syntactic awareness and cross-linguistic influence in bilingual children's judgments », *International Journal of Bilingualism*, *Vol. 15*, *n°4*, pp. 521-534.

FRANCKEL J.-J. & PAILLARD D. (2007). *Grammaire des prépositions*, Paris : Ophrys.

FRANÇOIS F. (1989). « Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine », *Enfance*, *Vol. 42*, *n°1*, pp. 39-47.

FRANÇOIS F. (1990). « Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune », in F. FRANÇOIS (Ed.), *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 33-112.

FRANÇOIS F. (1996). « Métalangue et/ou circulation discursive », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *n°8*, pp. 153-168.

FRANÇOIS F. (1999). « Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine », in Y. CLOT (Ed.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, pp. 189-206.

FRANÇOIS F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : recueil d'articles, 1988-1995*, Lyon : ENS.

FRIESEN D. C. & BIALYSTOK E. (2012). « Metalinguistic ability in bilingual children: The role of executive control », *Rivista di psicolinguistica applicata*, *Vol. 12*, *n°3*, pp. 47-56.

GADET F. (2007). *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.

GALAMBOS S. J. & GOLDIN-MEADOW S. (1990). « The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness », *Cognition*, *Vol. 34*, *n°1*, pp. 1-56.

GALAMBOS S. J. & HAKUTA K. (1988). « Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 9*, *n°2*, pp. 141-162.

GAMBY-MAS D., SPADONI-LEMES L. M. & MARIOT J. (2012). « Idéologie et représentations sociales : étude expérimentale du rôle des thêmata », *Bulletin de psychologie*, *Vol. 65*, *n°4*, pp. 321-335.

GARCÍA O. & OTHEGUY R. (2015). « Spanish and Hispanic bilingualism », in M. LACORTE (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, New York, NY: Routledge, pp. 639-658.

GARCÍA O. & WEI L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

GARCÍA O. & WEI L. (2018). « Translanguaging », in C. A. CHAPELLE (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Oxford: Blackwell, pp. 1-7, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488.

GARFINKEL H. (1967). *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

GASS S. M. & SELINKER L. (1983). *Language transfer in language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

GASS S. M. & SELINKER L. (1992). *Language transfer in language learning: Revised edition*, Amsterdam: John Benjamins

GATHERCOLE V. C. M. & MONTES C. (1997). « That-trace effects in Spanish-and English-speaking monolinguals and bilinguals », in A. T. PÉREZ-LEROUX & W. R. GLASS (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish: Vol. 1. Developing grammar*, Somerville, CA: Cascadilla Press, pp. 75-95.

GATHERCOLE V. C. M. & THOMAS E. M. (2009). « Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 12*, *n°2*, pp. 213-237.

GATHERCOLE V. C. M., THOMAS E. M., JONES L., GUASCH N. V., YOUNG N. & HUGHES E. K. (2010). « Cognitive effects of bilingualism: Digging deeper for the contributions of language dominance, linguistic knowledge, socio-economic status and cognitive abilities », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *Vol. 13*, *n°5*, pp. 617-664.

GATHERCOLE V. C. M., THOMAS E. M., KENNEDY I., PRYS C., YOUNG N., VIÑAS-GUASCH N., ROBERTS E. J., HUGHES E. K. & JONES L. (2014). « Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from preschoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks », *Frontiers in Psychology*, *Vol. 5*, pp. 1-14, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00011.

GAUX C. & GOMBERT J.-E. (1999). « Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents », *British Journal of Developmental Psychology*, *Vol. 17*, pp. 169-188.

GAWLITZEK-MAIWALD I. & TRACY R. (1996). « Bilingual bootstrapping », *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, *Vol. 34*, *n°5*, pp. 901-926.

GEERAERTS D., KRISTIANSEN G. & PEIRSMAN Y. (2010). *Advances in cognitive sociolinguistics*, Berlin: De Gruyter Mouton.

GENESEE F. (1989). « Early bilingual development: One language or two? », *Journal of Child Language*, *Vol. 16*, *n°1,* pp. 161-176.

GENESEE F. (2006). « Bilingual first language acquisition in perspective », in P. MCCARDLE & E. HOFF (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 45-67.

GENESEE F. (2009). « Early childhood bilingualism: Perils and possibilities », *Journal of Applied Research on Learning*, *Vol. 2*, *n°2*, pp. 1-21.

GENESEE F. (2016). « Shifting perspectives on bilingualism », in E. NICOLADIS & S. MONTANARI (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 9-19.

GENESEE F. & NICOLADIS E. (2008). « Bilingual first language acquisition », in E. HOFF & M. SHATZ (Eds.), *Handbook of language development*, Oxford: Blackwell, pp. 324-342.

GENESEE F., NICOLADIS E. & PARADIS J. (1995). « Language differentiation in early bilingual development », *Journal of Child Language*, *Vol. 22*, *n°03*, pp. 611-631.

GERARD L. D., SCARBOROUGH D. L. & ROEDIGER H. L. (1989). « Language-specific lexical access of homographs by bilinguals », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *Vol. 15*, *n°2*, pp. 305-315.

GERTKEN L. M., AMENGUAL M. & BIRDSONG D. (2014). « Assessing language dominance with the bilingual language profile », in P. LECLERCQ, A. EDMONDS & H. HILTON (Eds.), *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 208-225.

GIANICO J. L. & ALTARRIBA J. (2008). « The psycholinguistics of bilingualism », in J. ALTARRIBA & R. R. HEREDIA (Eds.), *An introduction to bilingualism: Principles and processes*, New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 71-103.

GLEITMAN L. R., GLEITMAN H. & SHIPLEY E. F. (1972). « The emergence of the child as grammarian », *Cognition*, *n°1*, pp. 137-164.

GOFFMAN E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne : 2. les relations en public*, Paris : Les éditions de Minuit.

GOFFMAN E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne : 1. La présentation de soi*, Paris : Les éditions de Minuit.

GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Les éditions de Minuit.

GOFFMAN E. (1987). *Façons de parler*, Paris : Les éditions de Minuit.

GOLDIAMOND I. & DYRUD J. E. (1966). « Reading as operant behavior », in J. MONEY (Ed.), *The disabled reader: Education of the dyslexic child*, New York, NY: John Hopkins, pp. 93-115.

GOMBERT J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.

GOMBERT J.-E. (1993). « Psycholinguistic 'meta' is different from linguistic 'meta' », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, *Vol. 30*, pp. 5-18.

GOMBERT J.-E. (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *n°8*, pp. 41-55.

GOMBERT J.-E. (2006). « Epi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture », *Langages et pratiques*, *Vol. 38*, pp. 68-76.

GOODMAN J. C. & BATES E. (1999). « On the emergence of grammar from the lexicon », in B. MACWHINNEY (Ed.), *The emergence of language*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 47-98.

GOODMAN L. A. & KRUSKAL W. H. (1954). « Measures of association for cross classifications », *Journal of the American Statistical Association*, *Vol. 49*, *n°268*, pp. 732-764.

GOODZ N. S. (1989). « Parental language mixing in bilingual families », *Infant Mental Health Journal*, *Vol. 10*, *n°1*, pp. 25-44.

GOURDET P. & COGIS D. (2014). « Un verbe c'est quelque chose : emploi 'profane' ou emploi 'savant' du métalangage à l'école élémentaire ? », in M. LECOLLE (dir.), *Métalangage et expression du sentiment linguistique 'profane'*, Bruxelles : EME, pp. 47-62.

GRAMMONT M. (1902). « Observations sur le langage des enfants », in *Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet*, Paris : Klincksieck, pp. 61-83.

GREEN D. W. & ABUTALEBI J. (2013). « Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis », *Journal of Cognitive Psychology*, *Vol. 25*, *n°5*, pp. 515-530.

GREENBERG J. H. (1963). *Universals of language*, Oxford, MA: MIT Press.

GRIES S. T. (2013). *Statistics for linguistics with r: A practical introduction*, Berlin: De Gruyter Mouton, *(2nd ed.)*.

GRIZE J.-B. (1990). *Logique et langage*, Paris : Ophrys.

GRIZE J.-B. (2008). « Le discours explicatif », in C. HUDELOT, E. VENEZIANO & A. SALAZAR ORVIG (dir.), *L'explication : Enjeux cognitifs et interactionnels*, Leuvin : Peeters, pp. 16-21.

GROSJEAN F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

GROSJEAN F. (1985). « The bilingual as a competent but specific speaker-hearer », *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, *Vol. 6*, *n°6*, pp. 467-477.

GROSJEAN F. (1989). « Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person », *Brain and Language*, *Vol. 36*, *n°1*, pp. 3-15.

GROSJEAN F. (1998a). « Studying bilinguals: methodological and conceptual issues », *Bilingualism: Language and cognition*, *Vol. 1*, *n°2*, pp. 131-149.

GROSJEAN F. (1998b). « Transfer and language mode », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 1*, *n°3*, pp. 175-176.

GROSJEAN F. (2001). « The bilingual's language modes », in NICOL J. (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing*, Oxford: Blackwell, pp. 1-22.

GROSJEAN F. (2008). *Studying bilinguals*, Oxford: Oxford University Press.

GROSJEAN F. (2010). *Bilingual: Life and reality*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

GROSJEAN F. (2012a). « An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference », *International Journal of Bilingualism*, *Vol. 16*, *n°1*, pp. 11-21.

GROSJEAN F. (2012b). « Bilingual and monolingual language modes », in C. A. CHAPELLE (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Oxford: Wiley, pp. 1-9, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0090.

GROSJEAN F. (2012c). « Bilingualism: A short introduction », in F. GROSJEAN & P. LI (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 5-25.

GROSJEAN F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*, Paris : Albin Michel.

GROSJEAN F. (2016). « The complementarity principle and its impact on processing, acquisition, and dominance », in C. SILVA-CORVALÁN & J. TREFFERS-DALLER (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 66-84.

GROSJEAN F. & LI P. (2012). *The psycholinguistics of bilingualism*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

GUAY J.-H. (2014). *Statistiques en sciences humaines avec r*, Bruxelles : De Boek.

GUILLOT C. & STORELV S. (2002). *Parlons norvégien : langue et culture*, Paris : L'Harmattan.

GUMPERZ J. J. (1964). « Linguistic and social interaction in two communities », *American Anthropologist*, *Vol. 66*, *n°6*, pp. 137-153.

GUMPERZ J. J. (1989a). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Les Editions de Minuit.

GUMPERZ J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative* Paris : L'harmattan.

HAGÈGE C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.

HAIR J. F., ANDERSON R. E., BABIN B. J. & BLACK W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*, Hampshire: Cengage, *(8th ed.)*.

HAKES D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*, Berlin: Springer.

HAKUTA K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*, New York, NY: Basic Books.

HALL R. A. (1952). « Bilingualism and applied linguistics », *STUF-Language Typology and Universals*, *Vol. 6*, *n°1-2*, pp. 13-30.

HALSTED L. (2013). « The effects of family structure on the development of bilinguality », *Psychology*, *Vol. 04*, *n°09*, pp. 688-694.

HAMBYE P. (2015). « L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique : 'faire preuve' à partir d'un cas singulier ? », *Langage et société*, *Vol. 154*, *n°4*, pp. 83-97.

HAMELIN-BRABANT L. (2006). « La recherche auprès des enfants : institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives », *Recherche et formation*, *n°52*, pp. 77-89.

HAMERS J. F. (1988). « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue », *Langage et société*, *Vol. 43*, *n°1*, pp. 91-102.

HAMERS J. F. (2004). « A sociocognitive model of bilingual development », *Journal of Language and Social Psychology*, *Vol. 23*, *n°1*, pp. 70-98.

HAMERS J. F. & BLANC M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles : Mardaga.

HAMERS J. F. & BLANC M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.

HAMMERSLEY M. & ATKINSON P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*, London: Routledge.

HANSSEN E. (2010). *Dialekter i Norge*, Bergen: Fagbokforlaget.

HARDING-ESCH E. & RILEY P. (2003). *The bilingual family: A handbook for parents*, Cambridge: Cambridge University Press, *(2nd ed.)*.

HARPE S. E. (2015). « How to analyze Likert and other rating scale data », *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *Vol. 7*, *n°6*, pp. 836-850.

HARRIS M. (1976). « History and significance of the emic/etic distinction », *Annual review of anthropology*, *Vol. 5*, *n°1*, pp. 329-350.

HAUGEN E. (1961). « Language planning in modern Norway », *Scandinavian Studies*, *Vol. 33*, *n°2*, pp. 68-81.

HAUGEN E. (1969). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, Bloomington, IN: Indiana University Press, *(2nd ed.)*.

HAUSER-GRÜDL N., ARENCIBIA GUERRA L., WITZMANN F., LERAY E. & MÜLLER N. (2010). « Cross-linguistic influence in bilingual children: Can input frequency account for it? », *Lingua: International Review of General Linguistics*, *Vol. 120*, *n°11*, pp. 2638-2650.

HEADLAND T. N., PIKE K. L. & HARRIS M. E. (1990). *Emics and etics: The insider/outsider debate*, Newbury Park, CA: SAGE.

HEIGHAM J. & CROKER R. (2009). *Qualitative research in applied linguistics*: *A practical introduction*, New York, NY: Palgrave Macmillan.

HEINE B. (1997). *Cognitive foundations of grammar*, New York, NY: Oxford University Press.

HEINE B. (2006). « Contact-induced word order change without word order change », in P. SIEMUND & N. KINTANA (Eds.), *Language contact and contact languages*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 33-60.

HELLER M. (2007). *Bilingualism: A social approach*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

HÉLOT C. (2006). « De la notion d'écart à la notion de continuum : comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? », in C. HELOT, E. HOFFMAN, M. L. SCHEIDHAUER & A. YOUNG (dir.), *Ecart de langues, écart de cultures : à l'école de l'autre*, Frankfurt : Peter Lang, pp. 185-206.

HERDINA P. & JESSNER U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*, Clevedon: Multilingual Matters.

HEREDIA R. R., ALTARRIBA J. & CIEŚLICKA A. B. (2016). *Methods in bilingual reading comprehension research*, New York, NY: Springer.

HERNÁNDEZ A. E., FERNÁNDEZ E. M. & AZNAR-BESÉ N. (2007). « Bilingual sentence processing », in M. G. GASKELL (Ed.), *The Oxford handbook of psycholinguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 371-384.

HERNES R. (2006). *Talemål i endring? Ein longitudinell studie av talemålsutvikling og språkleg røyndomsoppfatning hjå ungdomar i Os* (Thèse de doctorat en linguistique), Universitet i Bergen, URL : https://hdl.handle.net/1956/1927. (Consulté le 17/03/2021).

HESSE-BIBER S. N. & JOHNSON R. B. (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*, Oxford: Oxford University Press.

HILTON H. E. (2017). « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *Vol. 14*, *n°1,* pp. 1-19, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.1101.

HIRSCH F., DIDIRKOVA I. & DODANE C. (2020). *Manuel de pausologie : recueil de recherches sur les pauses présentes dans la parole et le discours*, Paris : L'Harmattan.

HOFER B. (2015). *On the dynamics of early multilingualism: A psycholinguistic study*, Berlin: De Gruyter Mouton.

HOFF E. (2006). « How social contexts support and shape language development », *Developmental review*, *Vol. 26*, *n°1*, pp. 55-88.

HOFF E. (2014). *Language development*, Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning

HØGBERG E. (2006). *Håndbok i grammatikk og språkbruk. Norsk for innvandrere: Tilrettelagt for løp a etter opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* Oslo: Forlaget Fag og Kultur.

HOLLMANN W. B. (2013). « Constructions in cognitive sociolinguistics », in T. HOFFMANN & G. TROUSDALE (Eds.), *The Oxford handbook of construction grammar* Oxford: Oxford University Press, pp. 491-509.

HOTHORN T., WINELL H., HORNIK K., VAN DE WIEL M. A. & ZEILEIS A. (2019). « Package 'coin' », [en ligne], URL : https://cran.r-project.org/web/packages/coin/index.html. (Consulté le 17/03/2021).

HOWE K. R. (1988). « Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard », *Educational researcher*, *Vol. 17*, *n°8*, pp. 10-16.

HOWELL D., BESTGEN Y., YZERBYT V. & ROGIER M. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Louvain-la-Neuve : De Boek Supérieur

HUANG K.-J. (2016). « On bilinguals' development of metalinguistic awareness and its transfer to L3 learning: The role of language characteristics », *International Journal of Bilingualism*, *Vol. 22*, *n°3*, pp. 1-20.

HUDELOT C. (2008). « Conduites d'explication chez des enfants de 4 à 6 ans », in C. HUDELOT, E. VENEZIANO & A. SALAZAR ORVIG (Eds.), *L'explication : Enjeux cognitifs et interactionnels* Leuvin : Peeters, pp. 139-150.

HUDELOT C., VENEZIANO E. & SALAZAR ORVIG A. (2008). *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels*, Leuvin : Peeters.

HULK A. (2000). « Non-selective access and activation in child bilingualism », in S. DÖPKE (Ed.), *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*, Amsterdam: John Benjamins, *Vol.* 21, pp. 57-78.

HULK A. (2017). « Note on cross-linguistic influence: Back to 'MULK' », in E. BLOM, L. CORNIPS, J. SCHAEFFER & A. HULK (Eds.), *Cross-linguistic influence in bilingualism: In honor of Aafke Hulk*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 15-24.

HULK A. & MÜLLER N. (2000). « Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 3*, *n°3*, pp. 227-244.

HULK A. & VAN DER LINDEN E. (1998). « Evidence for transfer in bilingual children? », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 1*, *n°3*, pp. 177-180.

HULL C. L. (1951). *Essentials of behavior*, New Haven, CT: Yale University Press.

HULSTIJN J. H. (2015). « Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning », in P. REBUSCHAT (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 25-46.

HUOT D. & SCHMIDT R. (1996). « Conscience et activité métalinguistique : quelques points de rencontre », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *n°8*, pp. 89-127.

IBBOTSON P. (2013). « The scope of usage-based theory », *Frontiers in Psychology*, *Vol. 4*, pp. 1-15, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00255.

IMBERT C. & VALLÉE N. (2012). « Pour une description typologique des langues », *Lidil*, *n°46*, pp. 5-21.

INDREBØ G., HOVDA P. & THORSON P. (1951). *Norsk målsoga*, Bergen: John Grieg.

INOUE A. & FODOR J. D. (1995). « Information-paced parsing of Japanese », in R. MAZUKA & N. NAGAI (Eds.), *Japanese sentence processing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 9-63.

ITKONEN I. (2008). « Concerning the role of consciousness in linguistics », *Journal of Consciousness Studies*, *Vol. 15*, *n°6*, pp. 15-33.

JACKENDOFF R. (2003). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*, Oxford: Oxford University Press.

JACKENDOFF R. (2007). *Language, consciousness, culture: Essays on mental structure*, Cambridge, MA: MIT Press.

JAKOBSON R. (1963). *Essais de linguistique générale : tome 1*, Paris : Les Éditions de Minuit.

JAMES C. (1996). « A cross-linguistic approach to language awareness », *Language Awareness*, *Vol. 5*, *n°3-4*, pp. 138-148.

JANSE M. (2002). « Aspects of bilingualism in the history of the Greek language », in J. ADAMS, M. JANSE & S. SWAIN (Eds.), *Bilingualism in ancient society: Language contact and the written text*, Oxford: Oxford University Press, pp. 332-390.

JARVIS S. & PAVLENKO A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*, New York, NY: Routledge.

JERNUDD B. & NEKVAPIL J. (2012). « History of the field: A sketch », in B. SPOLSKY (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16-36.

JESSNER U. (2005). « Multilingual metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages », *Language Awareness*, *Vol. 14*, *n°1*, pp. 56-68.

JESSNER U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*, Chippenham: Edinburgh University Press.

JESSNER U. (2008). « A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness », *The Modern Language Journal*, *Vol. 92*, *n°2*, pp. 270-283.

JESSNER U., ALLGÄUER-HACKL E. & HOFER B. (2016). « Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice », *Canadian Modern Language Review*, *Vol. 72*, *n°2*, pp. 157-182.

JICK T. D. (1979). « Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action », *Administrative science quarterly*, *Vol. 24*, *n°4*, pp. 602-611.

JIMÉNEZ L. (2003). *Attention and implicit learning*, Amsterdam: John Benjamins.

JODELET D. (2003). « Aperçus sur les méthodologies qualitatives », in S. MOSCOVICI & F. BUSCHINI (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : PUF, pp. 139-162.

JOHANSON L. (2013). « Written language intertwining », in P. BAKKER & Y. MATRAS (Eds.), *Contact languages: A comprehensive guide*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 273-331.

JOHNSON J. S. & NEWPORT E. L. (1989). « Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language », *Cognitive Psychology*, *Vol. 21*, *n°1*, pp. 60-99.

JOHNSON R. B. & ONWUEGBUZIE A. J. (2004). « Mixed methods research: A research paradigm whose time has come », *Educational Researcher*, *Vol. 33*, *n°7*, pp. 14-26.

JOHNSON R. B., ONWUEGBUZIE A. J. & TURNER L. A. (2007). « Toward a definition of mixed methods research », *Journal of Mixed Methods Research*, *Vol. 1*, *n°2*, pp. 112-133.

JOHNSTON J. R. (1985). « Cognitive prerequisites: The evidence from children learning English », in D. SLOBIN (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 2: Theoretical issues*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 961-1004.

JONGEJAN W., VERHOEVEN L. & SIEGEL L. S. (2007). « Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners », *Journal of Educational Psychology*, *Vol. 99*, *n°4*, pp. 835-851.

JØRGENSEN J. N. & QUIST P. (2007). « Bilingual children in monolingual schools », in P. AUER & L. WEI (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 155-173.

KAIL M. (2000a). « Acquisition syntaxique et diversité linguistique », in M. KAIL & M. FAYOL (dir.), *L'acquisition du langage : le langage en développement. Au-delà de trois ans*, Paris : PUF, pp. 9-44.

KAIL M. (2000b). « Perspectives sur l'acquisition du langage », in M. KAIL, M. FAYOL & D. BASSANO (dir.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence. De la naissance à 3 ans*, Paris : PUF, pp. 9-27.

KAIL M. (2012). *L'acquisition du langage*, Paris : PUF.

KAIL M., KIHLSTEDT M. & BONNET P. (2012). « On-line sentence processing in Swedish: Cross-linguistic developmental comparisons with French », *Journal of Child Language*, *Vol. 39*, *n°1*, pp. 28-60.

KANT E. (1869). *Critique de la raison pure. Tome 1*, Paris : Germer-Baillière, [en ligne], URL : https://fr.wikisource.org/wiki/Critique_de_la_raison_pure_(trad._Barni)/Tome_I/Titre. (Consulté le 17/03/2021).

KANTOR J. R. (1977). *Psychological linguistics*, Chicago, IL: The Principia Press.

KARMILOFF-SMITH A. (1995). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, MA: MIT Press.

KATERI M. (2014). *Contingency table analysis: Methods and implementation using r*, Aachen: Birkhaüser.

KE S. & XIAO F. (2015). « Cross-linguistic transfer of morphological awareness between Chinese and English », *Language Awareness*, *Vol. 24*, *n°4*, pp. 355-380.

KELLERMAN E. (1983). « Now you see it, now you don't », in S. GASS & L. SELINKER (Eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 112-134.

KELLERMAN E. & SHARWOOD SMITH M. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, New York, NY: Pergamon.

KENNEDY P. (2008). *A guide to econometrics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2016). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*, Paris : Armand Colin.

KERKKAMP M. (2013). *Giving corrective oral feedback in a bilingual context: In what ways can oral corrective feedback on language mistakes be made more effective within the lessons of the bilingual education department?* (Mémoire de master en sciences de l'éducation), Université d'Utrecht,
URL : https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/279540. (Consulté le 17/03/2021).

KHEIRKHAH M. (2016). *From family language practices to family language policies: Children as socializing agents*, Linköping: LiU-Tryck.

KHEIRKHAH M. & CEKAITE A. (2015). « Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent–child interactions », *Multilingua*, *Vol. 34*, *n°3*, pp. 319-346.

KING K. & FOGLE L. (2006). « Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *Vol. 9*, *n°6*, pp. 695-712.

KING K. A. (2016). « Language policy, multilingual encounters, and transnational families », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *Vol. 37*, *n°7*, pp. 726-733.

KING K. A., FOGLE L. & LOGAN-TERRY A. (2008). « Family language policy », *Language and Linguistics Compass*, *Vol. 2*, *n°5*, pp. 907-922.

KING K. A. & FOGLE L. W. (2013). « Family language policy and bilingual parenting », *Language Teaching*, *Vol. 46*, *n°02*, pp. 172-194.

KING K. A. & FOGLE L. W. (2017). « Family language policy », in T. L. MCCARTY & S. MAY (Eds.), *Language policy and political issues in education*, Cham: Springer, pp. 315-327.

KING K. A. & LOGAN-TERRY A. (2008). « Additive bilingualism through family language policy: Strategies, identities and interactional outcomes », *Calidoscopio*, *Vol. 6*, *n°1*, pp. 5-19.

KODA K. (2004). *Insight into second language reading*, New York, NY: Cambridge University Press.

KODA K. & MILLER R. T. (2018). « Cross-linguistic interactions in L2 word meaning inference in English as a foreign language », in H. K. PAE (Ed.), *Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences: Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages*, Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 293-312.

KODA K. & ZEHLER A. M. (2008). *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*, New York, NY: Routlegde.

KOMOROWSKA H. (2014). « Language awareness: From embarras de richesses to terminological confusion », in A. ŁYDA & K. SZCZEŚNIAK (Eds.), *Awareness in action: The role of consciousness in language acquisition*, Cham: Springer, pp. 3-20.

KRASHEN S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN S. D. (1985). *The input hypothesis*: *Issues and implications*, London: Longman.

KRISTIANSEN G. & DIRVEN R. (2008). *Cognitive sociolinguistics: Language variation, cultural models, social systems*, Berlin: Mouton De Gruyter.

KROLL J. F. & BIALYSTOK E. (2013). « Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition », *Journal of Cognitive Psychology*, *Vol. 25*, *n°5*, pp. 497-514.

KROLL J. F., BOBB S. C. & HOSHINO N. (2014). « Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain », *Current Directions in Psychological Science*, *Vol. 23*, *n°3*, pp. 159-163.

KROLL J. F. & DE GROOT A. M. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford: Oxford University Press.

KROLL J. F. & DE GROOT A. M. B. (1997). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

KROLL J. F. & DUSSIAS P. E. (2006). « The comprehension of words and sentences in two languages », in T. K. BHATIA & W. C. RITCHIE (Eds.), *Handbook of bilingualism*, Malden, MA: Blackwell, pp. 169-200.

KROLL J. F., DUSSIAS P. E., BOGULSKI C. A. & KROFF J. R. V. (2012). « Juggling two languages in one mind », *Psychology of Learning and Motivation*, *Vol. 56*, pp. 229-262.

KROLL J. F., GULLIFER J. & ZIRNSTEIN M. (2016). « Literacy in adulthood: Reading in two languages », in *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 225-245.

KROLL J. F., GULLIFER J. W., MCCLAIN R., ROSSI E. & MARTÍN M. (2015). « Selection and control in bilingual comprehension and production », in J. SCHWIETER (Ed.), *Cambridge handbook of bilingual processing*, New York, NY: Cambridge University Press, *Vol.* 10, pp. 485-507.

KUO L.-J. & ANDERSON R. C. (2010). « Beyond cross-language transfer: Reconceptualizing the impact of early bilingualism on phonological awareness », *Scientific Studies of Reading*, *Vol. 14*, *n°4*, pp. 365-385.

LA MORGIA F. (2016). « Assessing the relationship between input and strength of language development: A study on Italian–English bilingual children », in C. SILVA-CORVALÁN & J. TREFFERS-DALLER (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 195-218.

LABOV W. (1972). *Language in the inner city*: *Studies in the Black English vernacular*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

LABOV W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris : Éditions de Minuit.

LAFONT R. (1978). *Le travail et la langue*, Paris : Flammarion.

LAFONT R. (1990). *Le dire et le faire*, Montpellier : Université Paul Valéry.

LAM A. (2001). « Bilingualism », in R. CARTER & D. NUNAN (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 93-99.

LAMBERT R. D. & SHOHAMY E. (2000). *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*, Philadelphia, PA: John Benjamins.

LANGACKER R. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*, Oxford: Oxford University Press.

LANGACKER R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*, Stanford, CA: Stanford University Press.

LANZA E. (1992). « Can bilingual two-year-olds code-switch? », *Journal of Child Language*, *Vol. 19*, *n°03*, pp. 633-658.

LANZA E. (1997/2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*, Oxford: Oxford University Press.

LANZA E. (2007). « Multilingualism in the family », in P. AUER & L. WEI (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 45-67.

LASHLEY K. S. (1923a). « The behavioristic interpretation of consciousness I », *Psychological Review*, *Vol. 30*, *n°4*, pp. 237-272.

LASHLEY K. S. (1923b). « The behavioristic interpretation of consciousness II », *Psychological Review*, *Vol. 30*, *n°5*, pp. 329-353.

LEBRUN Y. (1982). « L'aphasie chez les polyglottes », *La Linguistique*, *Vol. 18*, *n°1*, pp. 129-144.

LECOLLE M. (2014a). « Introduction », in M. LECOLLE (dir.), *Métalangage et expression du sentiment linguistique 'profane'*, Bruxelles : EME, pp. 7-18.

LECOLLE M. (2014b). *Métalangage et expression du sentiment linguistique 'profane'*, Bruxelles : EME.

LECOLLE M. (2015). « Jeux de mots et motivation : une approche du sentiment linguistique », in E. WINTER-FROEMELET & A. ZIRKER (dir.), *Enjeux du jeu de mots : Perspectives linguistiques et littéraires*, Berlin : De Gruyter, pp. 217-244.

LEGALLOIS D. & FRANÇOIS J. (2011). « La linguistique fondée sur l'usage : parcours critique », *Travaux de linguistique*, *n°1*, pp. 7-33.

LEGRAND-GELBER R. (1980). « L'acquisition de la langue maternelle », in *La linguistique : Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle*, Paris : PUF, pp. 421-457.

LEIKIN M., SCHWARTZ M. & TOBIN Y. (2012). *Current issues in bilingualism: Cognitive and socio-linguistic perspectives*, Dordrecht: Springer.

LEJEUNE C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

LEOPOLD W. F. (1970). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record (Vol. 3). Grammar and general problems in the first two years*, New York, NY: AMS Press. (Ouvrage original publié en 1939-1949).

LEVSHINA N. (2015). *How to do linguistics with r*: *Data exploration and statistical analysis*, Amsterdam: John Benjamins.

LHOTELLIER A. & ST-ARNAUD Y. (1994). « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, *Vol. 7*, *n°2*, pp. 93-109.

LUCAS S. (2012). *Didactique, plurilinguisme, sociocognition : polysémie lexicale et transfert de connaissances chez des élèves plurilingues de l'école française René Cassin d'Oslo*. (Mémoire professionnel en sciences du langage, sous la direction de Régine Delamotte), Université de Rouen Normandie.

LUCAS S. (2020). « Réemploi lexical et transfert de savoirs dans l'enseignement/apprentissage de la polysémie chez des élèves plurilingues dans une école française », *Repères*, *n°61*, pp. 75-93.

LÜDI G. & PY B. (2013). *Être bilingue*, Berne : Peter Lang.

LUK G. & BIALYSTOK E. (2013). « Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage », *Journal of Cognitive Psychology*, *Vol. 25*, *n°5*, pp. 605-621.

LUST B. C. (2006). *Child language: Acquisition and growth*, New York, NY: Cambridge University Press.

LUYKX A. R. (2003). « Weaving languages together: Family language policy and gender socialization in bilingual Aymara households », in R. BAYLEY & S. SCHECTER (Eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 25-43.

ŁYDA A. & SZCZEŚNIAK K. (2013). *Awareness in action: The role of consciousness in language acquisition*, Cham: Springer.

LYSTER R. & RANTA L. (1997). « Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms », *Studies in Second Language Acquisition*, *Vol. 19*, *n°1*, pp. 37-66.

MACIZO P., BAJO T. & MARTIN M. C. (2010). « Inhibitory processes in bilingual language comprehension: Evidence from Spanish-English interlexical homographs », *Journal of Memory and Language*, *Vol. 63*, *n°2*, pp. 232-244.

MACKEY W. F. (1962). « The description of bilingualism », *Canadian Journal of Linguistics*, *Vol. 7*, *n°2*, pp. 51-85.

MACKEY W. F. (1970). « A typology of bilingual education », *Foreign Language Annals*, *Vol. 3*, *n°4*, pp. 596-606.

MACNAMARA J. (1967). « The bilingual's linguistic performance: A psychological overview », *Journal of Social Issues*, *Vol. 23*, *n°2*, pp. 58-77.

MACSWAN J. (2017). « A multilingual perspective on translanguaging », *American Educational Research Journal*, *Vol. 54*, *n°1*, pp. 167-201.

MACWHINNEY B. (1992). « Transfer and competition in second language learning », in J. R. HARRING (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam: Elsevier Science Publications, pp. 371-390.

MACWHINNEY B. (1999). *The emergence of language*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MACWHINNEY B. (2005a). « Extending the competition model », *International Journal of Bilingualism*, *Vol. 9*, *n°1*, pp. 69-84.

MACWHINNEY B. (2005b). « A unified model of language acquisition », in J. F. KROLL & A. M. DE GROOT (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford: Oxford University Press, pp. 49-67.

MACWHINNEY B. (2006). « Emergentism—use often and with care », *Applied Linguistics*, *Vol. 27*, *n°4*, pp. 729-740.

MACWHINNEY B. (2012). « The logic of the unified model », in S. GASS & A. MACKEY (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*, London: Routledge, pp. 211-227.

MACWHINNEY B. (2015). « Introduction: Language emergence », in B. MACWHINNEY & O. WILLIAM (Eds.), *The handbook of language emergence*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 1-31.

MACWHINNEY B. & BATES E. (1989). *The crosslinguistic study of sentence processing*, New York, NY: Cambridge University Press.

MACWHINNEY B., BATES E. & KLIEGL R. (1984). « Cue validity and sentence interpretation in English, German, and Italian », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *Vol. 23*, *n°2*, pp. 127-150.

MÆHLUM B. (1986). *Språklige variasjonsmønstre hos innflyttere i Oslo*, Oslo: Novus.

MÆHLUM B. (1992). *Dialektal sosialisering: En studie av barn og ungdoms språklige strategier i Longyearbyen på Svalbard*, Oslo: Novus.

MÆHLUM B. (2005). « Sociolinguistic structures chronologically III: Norwegian », in B. OSKAR, K. BRAUNMÜLLER, E. H. JAHR, A. KARKER, H.-P. NAUMANN & U. TELEMAN (Eds.), *The Nordic languages: An international handbook of the history of the North Germanic languages. Vol. 2*, Berlin: Walter de Gruyter, pp. 1907-1922.

MÆHLUM B. (2007). *Konfrontasjoner: Når språk møtes*, Oslo: Novus.

MÄGISTE E. (1979). « The competing language systems of the multilingual: A developmental study of decoding and encoding processes », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *Vol. 18*, *n°1*, pp. 79-89.

MAINGUENEAU D. (1987). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris : Classiques Hachette.

MAKONI S. & PENNYCOOK A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*, Clevedon: Multilingual Matters.

MARTIN O. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'analyse de données quantitatives*, Paris : Armand Colin.

MARTOHARDJONO G., OTHEGUY R., GABRIELE A., DE GOEAS-MALONE M., SZUPICA-PYRZANOWSKI M., TROSETH E., RIVERO S. & SCHUTZMAN Z. (2005). « The role of syntax in reading comprehension: A study of bilingual readers ». In J. COHEN, K. T. MCALISTER,

K. ROLSTAD, & J. MACSWAN (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, April 30 to May 3, 2003, at Arizona State University, Phoenix, pp. 1522-1544, [en ligne], URL : www.cascadilla.com/isb4.html. (Consulté le 17/03/2021).

MARULL C. (2015). « Syntactic position constrains cross-linguistic activation », *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *Vol. 5*, *n°2*, pp. 153-179.

MATORÉ G. (1971). *Histoire des dictionnaires français*, Paris : Larousse.

MAURER B. (1999). « Retour à Babel : Les systèmes de transcription », in L.-J. CALVET & P. DUMONT (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan, pp. 149-167.

MAXWELL J. A. & LOOMIS D. M. (2003). « Mixed methods design: An alternative approach », in J. A. MAXWELL & D. M. LOOMIS (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 241-272.

MAZIÈRE F. (2018). *L'analyse du discours : histoire et pratiques*, Paris : PUF.

MCCARTY T. & MAY S. (2017). *Language policy and political issues in education*, Cham: Springer.

MEISEL J. M. (1989). « Early differentiation of languages in bilingual children », in K. HYLTENSTAM & L. OBLER (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 13-40.

MEISEL J. M. (1993). « Simultaneous first language acquisition: A window on early grammatical development », *DELTA*, *Vol. 9*, pp. 353-385.

MEISEL J. M. (1994). *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, Amsterdam: John Benjamins.

MEISEL J. M. (2001). « The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars », in J. CENOZ & F. GENESEE (Eds.), *Trends in bilingual acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 11-41.

MEISEL J. M. (2007). « The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 28*, *n°3*, pp. 495-514.

MERTZ E. & YOVEL J. (2009). « Metalinguistic awareness », in D. SANDRA, J.-O. ÖSTMAN & J. VERSCHUEREN (Eds.), *Cognition and Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 250-271.

MESTHRIE R. (2011). *The Cambridge handbook of sociolinguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.

MEYER PITTON L. (2013). « From language maintenance to bilingual parenting: Negotiating behavior and language choice at the dinner table in binational-bilingual families », *Multilingua*, *Vol. 32*, *n°4*, pp. 507-526.

MISHINA S. (1999). « The role of parental input and discourse strategies in the early language mixing of a bilingual child », *Multilingua*, *Vol. 18*, *n°4*, pp. 317-342.

MIYAKE A., FRIEDMAN N. P., EMERSON M. J., WITZKI A. H., HOWERTER A. & WAGER T. D. (2000). « The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis », *Cognitive Psychology*, *Vol. 41*, *n°1*, pp. 49-100.

MOATTARIAN A. (2013). « Bidirectional crosslinguistic influence in language learning: Linguistic aspects and beyond », *International Journal of Linguistics*, *Vol. 5*, *n°4*, pp. 38-49.

MOIRAND S. (2008). « Un modèle dialogique de l'explication », in C. HUDELOT, A. SALAZAR ORVIG & E. VENEZIANO (dir.), *L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels*, Leuvin : Peeters, pp. 77-88.

MONTRUL S. A. (2016). « Dominance and proficiency in early and late bilingualism », in C. SILVA-CORVALÁN & J. TREFFERS-DALLER (Eds.), *Language dominance in bilinguals. Issues of measurement and operationalization*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-35.

MOORE D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.

MORAVCSIK E. A. (2012). *Introducing language typology*, Cambridge: Cambridge University Press.

MOREAU M. & RICHELLE M. (1981). *L'acquisition du langage*, Bruxelles : Mardaga.

MOREAU M.-L. (1997). *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont : Mardaga.

MORGAN D. L. (2007). « Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods », *Journal of mixed methods research*, *Vol. 1*, *n°1*, pp. 48-76.

MORIN E. (2013). *La méthode : 3. La connaissance de la connaissance*, Paris : Le seuil.

MORTON J. B. & HARPER S. N. (2007). « What did Simon say? Revisiting the bilingual advantage », *Developmental Science*, *Vol. 10*, *n°6*, pp. 719-726.

MÜLLER N. (1998). « Transfer in bilingual first language acquisition », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 1*, *n°3*, pp. 151-171.

MÜLLER N. (2008). « Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics », *Eurosla Yearbook*, *Vol. 8*, *n°1*, pp. 52-78.

MÜLLER N. & HULK A. (2001). « Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 4*, *n°1,* pp. 1-21.

NALLS I. B. (2018). « BFLA Spanish-English Mexican American bilinguals », *Critical Inquiry in Language Studies*, *Vol. 16*, *n°1*, pp. 30-49, [en ligne],
DOI : https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1520598.

NICOLADIS E. (2002). « What's the difference between 'toilet paper' and 'paper toilet'? French-English bilingual children's crosslinguistic transfer in compound nouns », *Journal of Child Language*, *Vol. 29*, *n°4*, pp. 843 - 863.

NICOLADIS E. (2015). « Measuring language dominance in bilingual children: Implications for crosslinguistic influence », in C. SILVA-CORVALÁN & J. TREFFERS-DALLER (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 219-234.

NICOLADIS E. & GENESEE F. (1996). « A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children », *Language Learning*, *Vol. 46*, *n°3*, pp. 439-464.

NICOLADIS E. & GENESEE F. (1998). « Parental discourse and codemixing in bilingual children », *International Journal of Bilingualism*, *Vol. 2*, *n°1*, pp. 85-99.

NICOLADIS E. & MONTANARI S. (2016). *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, Berlin: American Psychological Association/Walter de Gruyter.

NICOLAS S. (1998). « Une approche fonctionnaliste de la lecture et de la mémoire des textes », *L'année psychologique*, pp. 127-165.

NOWAKOWSKA A. & SARALE J.-M. (2011). « Le dialogisme : histoire, méthodologie et perspectives d'une notion fortement heuristique », *Cahiers de praxématique*, *n°57*, pp. 9-20.

NOYAU C. (2014). « Répertoire bi-plurilingue », in ELAN (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris : Archives contemporaines, pp. 171-174.

OCHS E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*, Cambridge: Cambridge University Press.

ODLIN T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

ODLIN T. (1990). « Word-order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning », in B. VANPATTEN & J. LEE (Eds.), *Second language acquisition–foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 95-117.

ODLIN T. (2003). « Cross-linguistic influence », in C. J. DOUGHTY & M. H. LONG (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 436-486.

ODLIN T. (2010). « Language transfer and cross linguistic studies: Relativism, universalism, and the native language », in R. KAPLAN (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 308-317.

ODLIN T. (2012). « Crosslinguistic influence in second language acquisition », in C. A. CHAPELLE (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Oxford: Blackwell, pp. 1562-1568, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0292.

ODLIN T. (2014). « Rediscovering prediction », in Z. HAN & E. TARONE (Eds.), *Interlanguage*: *Forty years later*, Amsterdam: John Benjamins, *Vol.* 39, pp. 27-45.

O'DONOHUE W. & KITCHENER R. (1998). *Handbook of behaviorism*, San Diego, CA: Academic Press.

OKER A. & AKINCI M.-A. (2012). « Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans », *CogniTextes*, *Vol. 8*, pp. 1-12.

OKSAAR E. (1989). « Psycholinguistic aspects of bilingualism », *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, *Vol. 10*, *n°1*, pp. 33-46.

OLSON D. R. (1996). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

ORTEGA L. (2019). « Second language acquisition as a road to bilingualism », in A. DE HOUWER & L. ORTEGA (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 408-434.

OTHEGUY R., GARCÍA O. & REID W. (2015). « Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics », *Applied Linguistics Review*, *Vol. 6*, *n°3*, pp. 281-307.

OTHEGUY R., GARCÍA O. & REID W. (2018). « A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals », *Applied Linguistics Review*, *Vol. 10*, *n°4*, pp. 1-27.

PAILLÉ P. & MUCCHIELLI A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, *(3e éd.)*.

PAQUETTE G. (1987). « Feedback, rétroaction, rétroinformation, réponse... Du pareil au même », *Communication & langages*, *Vol. 73*, *n°1*, pp. 5-18.

PARADIS J. (2001). « Beyond 'one system or two?' Degrees of separation between the languages of French-English bilingual children », in S. DÖPKE (Ed.), *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 175-200.

PARADIS J. & GENESEE F. (1996). « Syntactic acquisition in bilingual children », *Studies in Second Language Acquisition*, *Vol. 18*, *n°1*, pp. 1-25.

PARADIS J. & NAVARRO S. (2003). « Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of the input? », *Journal of Child Language*, *Vol. 30*, *n°2*, pp. 371-393.

PARADIS M. (1993). « Linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistic aspects of 'interference' in bilingual speakers: The activation threshold hypothesis », *International Journal of Psycholinguistics*, *Vol. 9*, *n°2*, pp. 133-145.

PARADIS M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*, Amsterdam: John Benjamins.

PARISSE C. (2005). « New perspectives on language development and the innateness of grammatical knowledge », *Language Sciences*, *Vol. 27*, *n°4*, pp. 383-401.

PEAL E. & LAMBERT W. E. (1962). « The relation of bilingualism to intelligence », *Psychological Monographs: General and Applied*, *Vol. 76*, *n°27*, pp. 1-23.

PEARSON P. D. & STEPHENS D. (1998). « Learning about literacy: A 30-year journey », in C. WEAVER (Ed.), *Reconsidering a balanced approach to reading*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English, pp. 77-100.

PÊCHEUX M. (1975). *Les vérités de La Palice*, Paris : Maspero.

PEUKERT H. (2015). *Transfer effects in multilingual language development*, Amsterdam: John Benjamins.

PHAF R. H. & WOLTERS G. (1997). « A constructivist and connectionist view on conscious and nonconscious processes », *Philosophical Psychology*, *Vol. 10*, *n°3*, pp. 287-307.

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

PIAGET J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

PIAGET J. (1974a). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence : sélection organique et phénocopie*, Paris : Hermann.

PIAGET J. (1974b). *La prise de conscience*, Paris : PUF.

PIAGET J. & INHELDER B. (1966). *La psychologie cognitive* Paris : PUF.

PILLER I. (2002). *Bilingual couples talk: The discursive construction of hybridity*, Amsterdam: John Benjamins.

PINTO M. A. & EL EUCH S. (2015). *La conscience métalinguistique : théorie, développement et instruments de mesure*, Laval : Presses de l'Université Laval.

PINTO M. A. & EL EUCH S. (2017). « Développement métalinguistique chez de jeunes enfants bilingues comparés à des monolingues », *OLBI Working Papers*, *Vol. 8*, pp. 95-115.

PONS F. & HARRIS P. (2001). « Piaget's conception of the development of consciousness: An examination of two hypotheses », *Human Development*, *Vol. 44*, *n°4*, pp. 220-227.

POORT E. D., WARREN J. E. & RODD J. M. (2016). « Recent experience with cognates and interlingual homographs in one language affects subsequent processing in another language », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 19*, *n°1*, pp. 206-212.

POWELL R. A., HONEY P. L. & SYMBALUK D. G. (2016). *Introduction to learning and behavior*, Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

PRATT C. & GRIEVE R. (1984). « Metalinguistic awareness and cognitive development », in W. E. TUNMER, C. PRATT & M. L. HERRIMAN (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*, Berlin: Springer pp. 128-143.

PRESTON D. R. (1996). « Whaddayaknow?: The modes of folk linguistic awareness », *Language Awareness*, *Vol. 5*, *n°1*, pp. 40-74.

PÜTZ M., ROBINSON J. A. & REIF M. (2014a). *Cognitive sociolinguistics: Social and cultural variation in cognition and language use*, Amsterdam: John Benjamins.

PÜTZ M., ROBINSON J. A. & REIF M. (2014b). « The emergence of cognitive sociolinguistics: An introduction », in M. PÜTZ, J. A. ROBINSON & M. REIF (Eds.), *Cognitive sociolinguistics: Social and cultural variation in cognition and language use*, Amsterdam: John Benjamins, p. 1-22.

QUAY S. (2008). « Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context », *First Language*, *Vol. 28*, *n°1*, pp. 5-33.

QUAY S. & MONTANARI S. (2016). « Early bilingualism: From differentiation to the impact of family language practices », in E. NICOLADIS & S. MONTANARI (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 23-42.

QUIROZ B. G., SNOW C. E. & JING Z. (2010). « Vocabulary skills of Spanish-English bilinguals: Impact of mother-child language interactions and home language and literacy support », *International Journal of Bilingualism*, *Vol. 14*, *n°4*, pp. 379-399.

RATEATI P. (2000). « Idéologie, représentation sociale et attitude : Étude expérimentale de leur hiérarchie », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *Vol. 13*, *n°1*, pp. 29-57.

REA L. M. & PARKER R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

READ C. (1978). « Children's awareness of language with emphasis on sound system », in A. SINCLAIR, R. J. JARVELLA & W. J. LEVELT (Eds.), *The child's conception of language*, Berlin: Springer, pp. 65-82.

REBUSCHAT P. (2015). *Implicit and explicit learning of languages*, Amsterdam: John Benjamins.

REDER F., MAREC-BRETON N., GOMBERT J. & DEMONT E. (2013). « Second-language learners' advantage in metalinguistic awareness: A question of languages' characteristics », *The British Journal of Educational Psychology*, *Vol. 83*, pp. 686-702.

REDLINGER W. E. & PARK T.-Z. (1980). « Language mixing in young bilinguals », *Journal of Child Language*, *Vol. 7*, *n°2*, pp. 337-352.

REKDAL O. (1971). *Modifisert dialekt*: *En undersøkelse av to språkvarianter hos innflyttere i Oslo*, Oslo: Universitet i Oslo.

REY-DEBOVE J. (1979). « Les logiciens et le métalangage naturel », *Histoire Épistémologie Langage*, *Vol. 1*, *n°1*, pp. 15-22.

REY-DEBOVE J. (1983). « Le métalangage dans le langage parlé », *Recherches sur le français parlé*, *n°5*, pp. 211-226.

REY-DEBOVE J. (1985). « Le métalangage en perspective », *DRLAV*, *Vol. 32*, pp. 21-32.

REY-DEBOVE J. (1997). *Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage*, Paris : Armand Colin/Masson.

REY-DEBOVE J. (2001). « Spécificité de la terminologie linguistique », in B. COLOMBAT & M. SAVELLI (dir.), *Métalangage et terminologie linguistique : actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998*, Leuven : Peeters, *Vol.* 1, pp. 3-9.

RINGBOM H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.

RITCHIE W. C. & BHATIA T. K. (2013). *The handbook of bilingualism and multilingualism*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

ROBERGE J. J. & FLEXER B. K. (1984). « Cognitive style, operativity, and reading achievement », *American Educational Research Journal*, *Vol. 21*, *n°1*, pp. 227-236.

ROBINSON P. & ELLIS N. C. (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York, NY: Routledge.

ROMAINE S. (1995). *Bilingualism: second edition*, Oxford: Blackwell.

ROMAINE S. (2010). « Language contact in the USA », in K. POTOWSKI (Ed.), *Language diversity in the USA*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-46.

RONJAT J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris : Honoré Champion.

ROUQUETTE M.-L. (1996). « Représentations et idéologie », in J.-C. DESCHAMPS & J.-L. REAUVOIS (dir.), *Des attitudes aux attribution : sur la construction sociale de la réalité*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 163-173.

ROSSMAN G. B. & WILSON B. L. (1985). « Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study », *Evaluation Review*, *Vol. 9*, *n°5*, pp. 627-643.

ROUX G. (2012). *Prélinguistique et linguistique dans la période des premiers mots : approches historique, épistémologique et expérimentale*. Thèse de doctorat en linguistique, Université Paul Valéry - Montpellier III, France,
URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00829373. (Consulté le 17/03/2021).

SAJAVAARA K., ALANEN R., DUFVA H., MÄNTYLÄ K., PÄÄKKÖNEN M. & SAARELA S. (1999). « Children's metalinguistic awareness in L1 and L2: Sociocognitive perspective », in P. PIETILÄ & S. O.-P. (Eds.), *Multiple languages – multiple perspective*, Jyväskylä: AFinLA, pp. 222-231.

SALAZAR ORVIG A. (2003). « Éléments de sémiologie discursive », in S. MOSCOVICI & F. BUSCHINI (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : PUF, pp. 270-295.

SALAZAR ORVIG A. (2008). « La notion de déplacement dans une approche dialogique du dialogue », in R. DELAMOTTE-LEGRAND, C. HUDELOT & A. SALAZAR ORVIG (dir.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations*, Fernelmont : EME, pp. 17-29.

SAMMUT G., ANDREOULI E., GASKELL G. & VALSINER J. (2015). *The Cambridge handbook of social representations*, Cambridge: Cambridge University Press.

SAMUELS S. J. & KAMIL M. L. (1988). « Models of the reading process », in P. L. CARRELL, J. DEVINE & D. E. ESKEY (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 22-36.

SANOUDAKI E. & THIERRY G. (2015). « Language non-selective syntactic activation in early bilinguals: The role of verbal fluency », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *Vol. 18*, *n°5*, pp. 548-560.

SAUVAGE J. (2015). *L'acquisition du langage : un système complexe*, Louvain-la-neuve : L'Harmattan.

SAUVAGE J. (2020). « La pause comme marqueur de conscience linguistique chez l'enfant », in F. HIRSCH, I. DIDIRKOVA & C. DODANE (dir.), *Manuel de pausologie : recueil de recherches sur les pauses présentes dans la parole et le discours*, Paris : L'Harmattan, pp. 165-184.

SCHLYTER S. & HÅKANSSON G. (1994). « Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals », *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, *Vol. 9*, pp. 49-66.

SCHMEIßER A., HAGER M., GIL L. A., JANSEN V., GEVELER J., EICHLER N., PATUTO M. & MÜLLER N. (2016). « Related but different: The two concepts of language dominance and language proficiency », in C. SILVA-CORVALÁN & J. TREFFERS-DALLER (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of operationalization and measurement*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 36-65.

SCHMIDT R. (1994). « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics », *Consciousness in Second Language Learning*, *Vol. 11*, pp. 237-326.

SCHMIDT R. W. (1990). « The role of consciousness in second language learning », *Applied Linguistics*, *Vol. 11*, *n°2*, pp. 129-158.

SCHNEUWLY B. (1985). « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », in B. SCHNEUWLY & J. P. BRONCKART (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Lausanne : Delachaux & Niestlé, pp. 169-201.

SCHON D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Logiques.

SCHRIEFERS H., DIJKSTRA T., HAGOORT P. & VAN HEUVEN W. J. B. (2008). « Language conflict in the bilingual brain », *Cerebral Cortex*, *Vol. 18*, *n°11*, pp. 2706-2716.

SCHRÖTER P. & SCHROEDER S. (2016). « Orthographic processing in balanced bilingual children: Cross-language evidence from cognates and false friends », *Journal of Experimental Child Psychology*, *Vol. 141*, pp. 239-246.

SCHÜTZE C. T. (2016). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*, Berlin: Language Science Press.

SCHWARTZ A. & KROLL J. (2006). « Language processing in bilingual speakers », in M. TRAXLER & M. GERNSBACHER (Eds.), *Handbook of psycholinguistics*, Amsterdam: Elsevier, pp. 967-999.

SCHWARTZ A. I., KROLL J. F. & DIAZ M. (2007). « Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages », *Language and Cognitive Processes*, *Vol. 22*, *n°1*, pp. 106-129.

SCHWARTZ M. (2010). « Family language policy: Core issues of an emerging field », *Applied Linguistics Review*, *Vol. 1*, *n°1*, pp. 171-192.

SCHWARTZ M. & VERSCHIK A. (2013). *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*, Dordrecht: Springer.

SERRATRICE L. (2013). « Cross-linguistic influence in bilingual development: Determinants and mechanisms », *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *Vol. 3*, *n°1*, pp. 3-25.

SERRATRICE L., SORACE A. & PAOLI S. (2004). « Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatics interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 7*, *n°3*, pp. 183-205.

SHIFFLER R. E. (1988). « Maximum z scores and outliers », *The American Statistician*, *Vol. 42*, *n°1*, pp. 79-80.

SHIPSTEAD Z., HARRISON T. L. & ENGLE R. W. (2015). « Working memory capacity and the scope and control of attention », *Attention, Perception, & Psychophysics*, *Vol. 77*, *n°6*, pp. 1863-1880.

SHOHAMY E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*, London: Routledge.

SHOPEN T. (2007). *Language typology and syntactic description. Volume 1: Clause structure.*, Cambridge: Cambridge University Press.

SILVA-CORVALÁN C. & TREFFERS-DALLER J. (2016). « Digging into dominance: A closer look at language dominance in bilinguals », in C. SILVA-CORVALÁN & J. TREFFERS-DALLER (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-14.

SIMARD D., FORTIER V. & FOUCAMBERT D. (2011). « Measuring metasyntactic ability among heritage language children », *Bilingualism*: *Language and Cognition*, *Vol. 16*, *n°1,* pp. 19-31.

SIMARD D., LABELLE M. & BERGERON A. (2016). « Measuring metasyntactic abilities: On a classification of metasyntactic tasks », *Journal of Psycholinguistic Research*, *Vol. 46*, *n°2*, pp. 433-456.

SINCLAIR A. & BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. (1984). « Children's thinking about language and their acquisition of literacy », in J. DOWNING & R. VALTIN (Eds.), *Language awareness and learning to read*, Berlin: Springer, pp. 79-92.

SINCLAIR H. (1978). « Conceptualization and awareness in Piaget's theory and its relevance to the child's conception of language », in A. SINCLAIR, R. J. JARVELLA & W. J. LEVELT (Eds.), *The child's conception of language*, Berlin: Springer, pp. 191-200.

SKINNER B. F. (1957). *Verbal behavior*, New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

SKINNER B. F. (1974). *About behaviorism*, New York, NY: Vintage books.

SMITH N. (2004). *Chomsky*: *Ideas and ideals*, Cambridge: Cambridge University Press, *(2nd ed.)*.

SMITH-CHRISTMAS C. (2016). *Family language policy: Maintaining an endangered language in the home*, London: Palgrave Macmillan Pivot.

SPOLSKY B. (2004). *Language policy: Key topics in sociolinguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.

SPOLSKY B. (2009). *Language management*, Cambridge: Cambridge University Press.

SPOLSKY B. (2012a). *The Cambridge handbook of language policy*, Cambridge: Cambridge University Press.

SPOLSKY B. (2012b). « Family language policy–the critical domain », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *Vol. 33*, *n°1*, pp. 3-11.

SPOLSKY B. & SHOHAMY E. G. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology, and practice*, Clevedon: Multilingual Matters.

SQUIRES L. (2016). « Processing grammatical differences: Perceiving versus noticing », in A. M. BABEL (Ed.), *Awareness and control in sociolinguistic research*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 80-103.

ST-ARNAUD Y., MANDEVILLE L. & BELLEMARE C. (2002). « La praxéologie », *Interactions*, *Vol. 6*, *n°1*, pp. 29-47.

STERPONI L. & BHATTACHARYA U. (2012). « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, *Vol. 139*, *n°1*, pp. 67-82.

STEVENS S. S. (1946). « On the theory of scales of measurement », *Science*, *Vol. 103*, *n°2684*, pp. 677-680.

STEWART A. (1998). « Depicting ethnographic method », in A. STEWART (Ed.), *The Ethnographer's Method*, Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 6-17, [en ligne], DOI : https://dx.doi.org/10.4135/9781412986144.

STJERNHOLM K. (2014). « Oslos sosiolingvistiske utvikling, eller en typologisk framstilling av utviklinga i oslomål », *Maal og Minne*, *n°2*, pp. 56-91.

STONE C., SILLIMAN E., EHREN B. & APEL K. (2004). *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, New York, NY: The Guilford Press.

SWAIN M. (1976). « Bilingual first-language acquisition », in W. VON RAFFLER-ENGEL & Y. LEBRUN (Eds.), *Baby talk and infant speech*, Amsterdam: Swets and Zeitlinger, pp. 277-280.

TABOURET-KELLER A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Limoges : Lambert-Lucas.

TARSKI A. (1972). « Le concept de vérité dans les langages formalisés », in *Logique, sémantique, métamathématique*, Paris : Armand Colin, pp. 159-269. (Article original publié en 1933).

TASHAKKORI A. & TEDDLIE C. (2010). « An inclusive framework for conceptualizing mixed methods design typologies: Moving toward fully integrated synergistic research models », in A. TASHAKKORI & C. TEDDLIE (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 305-338.

TEDDLIE C. & TASHAKKORI A. (2003). « Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences », in A. TASHAKKORI & C. TEDDLIE (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 3-50.

TEDDLIE C. & TASHAKKORI A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, Thousand Oaks, CA: SAGE.

THIAULT F. (2009). « Recherche indigène et familiarité avec l'objet de recherche », *Études de communication*, *Vol. 32*, pp. 129-140, [en ligne], URL : http://edc.revues.org/914. (Consulté le 17/03/2021).

THIERRY G. & SANOUDAKI E. (2012). « Activation syntaxique non-sélective à la langue chez le bilingue précoce », *Revue française de linguistique appliquée*, *Vol. 17*, *n°2*, pp. 33-48.

THORNE S. E. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice*, Walnut Creek, CA: Left Cost Press.

TITONE D., PIVNEVA I., SHEIKH N. A., WEBB N. & WHITFORD V. M. (2015). « Doubling down on multifactorial approaches to the study of bilingualism & executive control », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 18*, *n°1*, pp. 43-44.

TITONE R. (1974). *Bilinguisme précoce et éducation bilingue*, Bruxelles : Dessart.

TODOROV T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique suivi de écrits du cercle de Bakhtine*, Paris : Seuil.

TOLLEFSON J. W. & PÉREZ-MILANS M. (2018). *The Oxford handbook of language policy and planning*, Oxford: Oxford University Press.

TOLLEFSON J. W., PÉREZ-MILANS M. & CURDT-CHRISTIANSEN X. L. (2018). *Family language policy*, Oxford: Oxford University Press.

TOLMAN E. (1932). *Purposive behavior in animals and men*, Berkeley, CA: University of California Press.

TOMASELLO M. (2000a). « First steps toward a usage-based theory of language acquisition », *Cognitive Linguistics*, *Vol. 11*, *n°1-2*, pp. 61-82.

TOMASELLO M. (2000b). « The item-based nature of children's early syntactic development », *Trends in Cognitive Sciences*, *Vol. 4*, *n°4*, pp. 156-163.

TOMASELLO M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

TOMASELLO M. (2014). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TOMASELLO M. & HERRON C. (1989). « Feedback for language transfer errors », *Studies in Second Language Acquisition*, *Vol. 11*, *n°4*, pp. 385-395.

TOMASELLO M. & LIEVEN E. (2008). « Children's first language acquisition from a usage-based perspective », in P. ROBINSON & N. ELLIS (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York, NY: Routledge, pp. 178-206.

TREFFERS-DALLER J. (2016). « Conclusion », in C. SILVA-CORVALÁN & J. TREFFERS-DALLER (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 266-268.

TREFFERS-DALLER J. (2019). « The measurement of bilingual abilities », in A. DE HOUWER & L. ORTEGA (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 289-306.

TREFFERS-DALLER J. & SILVA-CORVALÁN C. (2016). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*, Cambridge: Cambridge University Press.

TRÉVISE A. (1994). « Activités métalangagières et acquisition/apprentissage des langues : quelques réflexions à l'issue de la journée sur les journaux de bord », *Les journaux d'apprenants de langues, Actes de la journée d'études du 21.11.94*, *Vol. 29*, *n°94*, pp. 21-32.

TRÉVISE A. (1996). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *n°8*, pp. 5-39.

TROADEC B. & MARTINOT C. (2003). *Le développement cognitif : théories actuelles de la pensée en contextes*, Paris : Belin.

TUNMER W. E. & GRIEVE R. (1984). « Syntactic awareness in children », in W. E. TUNMER, C. PRATT & M. L. HERRIMAN (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*, Berlin: Springer, pp. 92-104.

TUNMER W. E. & HERRIMAN M. L. (1984). « The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview », in W. E. TUNMER, C. PRATT & M. L. HERRIMAN (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*, Berlin: Springer pp. 12-35.

TUNMER W. E., NESDALE A. R. & WRIGHT A. D. (1987). « Syntactic awareness and reading acquisition », *British Journal of Developmental Psychology*, *Vol. 5*, *n°1*, pp. 25-34.

TUNMER W. E., PRATT C. & HERRIMAN M. L. (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*, Berlin: Springer.

UNSWORTH S. (2016). « Quantity and quality of language input in bilingual language development », in *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 103-121.

UNSWORTH S., ARGYRI F., CORNIPS L., HULK A., SORACE A. & TSIMPLI I. (2012). « The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 35*, *n°4*, pp. 765-805.

VAN ASSCHE E., DUYCK W., HARTSUIKER R. J. & DIEPENDAELE K. (2009). « Does bilingualism change native-language reading? Cognate effects in a sentence context », *Psychological Science*, *Vol. 20*, *n°8*, pp. 923-927.

VAN CAMPENHOUDT L. & QUIVY R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Hachette, *(4e éd.)*.

VAN DER MAREN J.-M. (2010). « La maquette d'un entretien : son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité », *Recherches qualitatives*, *Vol. 29*, *n°1*, pp. 129-139.

VAN ESSEN A. (2008). « Language awareness and knowledge about language: A historical overview », in N. H. HORNBERGER & J. CENOZ (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Knowledge about language*, New York, NY: Springer, pp. 1768-1781.

VAN KLEECK A. (1982). « The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework », *Merrill-Palmer Quarterly*, pp. 237-265.

VERGNAUD G. (1999). « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », in Y. CLOT (Ed.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, pp. 45-58.

VERHAGEN J., MULDER H. & LESEMAN P. P. (2017). « Effects of home language environment on inhibitory control in bilingual three-year-old children », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 20*, *n°1*, pp. 114-127.

VERMERSCH P. (2000). « Conscience directe et conscience réfléchie », *Intellectica*, *Vol. 31*, *n°2*, pp. 269-311.

VIHMAN M. (1985). « Language differentiation by the bilingual infant », *Journal of Child Language*, *Vol. 12*, pp. 297–324.

VION R. (1998). « Du sujet en linguistique », in R. VION (Ed.), *Les sujets et leur discours*, Aix en Provence : Publication de l'Université de Provence, pp. 189-202.

VION R. (2006). « Reprise et modes d'implication énonciative », *La Linguistique*, *Vol. 42*, *n°2*, pp. 11-28.

VOLTERRA V. & TAESCHNER T. (1978). « The acquisition and development of language by bilingual children », *Journal of Child Language*, *Vol. 5*, *n°2*, pp. 311-326.

VYGOTSKI L. S. (1978). *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKI L. S. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).

VYGOTSKI L. S. (2003). « La conscience comme problème de la psychologie du comportement », in L. S. VYGOTSKI & Y. CLOT (dir.), *Conscience, inconscient, émotions*, Paris : La Dispute, pp. 61-94. (Article original publié en 1925).

WANG X. (2015). « Language control in bilingual language comprehension: Evidence from the maze task », *Frontiers in Psychology*, *Vol. 6*, pp. 1-12, [en ligne], DOI : https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01179.

WARDHAUGH R. & FULLER J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

WATSON J. B. (1913). « Psychology as the behaviorist views it », *Psychological Review*, *Vol. 20*, *n°2*, pp. 158-177.

WATSON J. B. (1920). « Is thinking merely action of language mechanisms? », *British Journal of Psychology*, *Vol. 11*, *n°1*, pp. 87-104.

WEI L. (2010). « BAMFLA: Issues, methods and directions », *International Journal of Bilingualism*, *Vol. 14*, *n°1*, pp. 3-9.

WEINREICH U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*, The Hague: Mouton.

WENTZEL B. (2010). « Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles », *Actes de la recherche*, *n°8*, pp. 15-35.

WERTSCH J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

WIEDMAIER B. (2017). « Phi coefficient », in M. ALLEN (Ed.), *The sage encyclopedia of communication research methods*, Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 1230-1232.

WÖLCK W. (1987/88). « Types of natural bilingual behavior: A review and revision », *Bilingual Review*, *Vol. 14*, *n°3*, pp. 3-16.

WOLLEB A., SORACE A. & WESTERGAARD M. (2018). « Exploring the role of cognitive control in syntactic processing », *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *Vol. 8*, *n°5*, pp. 606-636.

WOOLARD K. A. (1998). « Introduction: Language ideology as a field of inquiry », in B. SCHIEFFELIN, K. A. WOOLARD & P. V. KROSKRITY (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory*, Oxford: Oxford University Press, pp. 3-48.

YAGMUR K. & AKINCI M.-A. (2003). « Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences », *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 107-128.

YIP V. & MATTHEWS S. (2000). « Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child », *Bilingualism: Language and Cognition*, *Vol. 3*, *n°3*, pp. 193-208.

YIP V. & MATTHEWS S. (2007). *The bilingual child: Early development and language contact*, Cambridge: Cambridge University Press.

YVON F. & ZINCHENKO Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires*, Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.

YZERBYT V. Y., LORIES G. & DARDENNE B. (1998). *Metacognition: Cognitive and social dimensions*, London: SAGE.

ZELAZO P. D., MOSCOVITCH M. & THOMPSON E. (2007). *The Cambridge handbook of consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press.

ZENNER E., BACKUS A. & WINTER-FROEMEL E. (2018). *Cognitive contact linguistics: Placing usage, meaning and mind at the core of contact-induced variation and change*, Berlin: De Gruyter Mouton.

ZHANG D., CHIN C.-F. & LI L. I. (2016). « Metalinguistic awareness in bilingual children's word reading: A cross-lagged panel study on cross-linguistic transfer facilitation », *Applied Psycholinguistics*, *Vol. 38*, *n°2*, pp. 395-426.

ZLATEV J. (2008). « The dialectics of consciousness and language », *Journal of Consciousness Studies*, *Vol. 15*, *n°6*, pp. 5-14.

ZOBL H. (1992). « Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners », in S. GASS & L. SELINKER (Eds.), *Language transfer in language learning*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 176-196.

ZURIFF G. E. (1985). *Behaviorism: A conceptual reconstruction*, New York, NY: Columbia University Press.

Table des matières

Remerciements **3**

Sommaire **5**

Résumé **6**

Abstract **7**

Sammendrag **8**

Index des tableaux **9**

Index des figures **15**

Liste des abréviations et sigles **19**

Introduction **21**

Première partie : théories **29**

Chapitre 1. Acquisition et développement de la réflexion sur le langage **31**

1 Introduction 31

2 Rappels historiques 32

3 Théories extrêmes : behaviorisme et innéisme 33

3.1 Théories behavioristes 33

3.1.1 Principes fondamentaux 33

3.1.2 Conséquences sur l'acquisition : de l'oral à la compréhension écrite 35

3.1.3 Nuances sur la prise en compte des événements internes 36

3.2 Théories innéistes 36

3.2.1 Chomsky, grammaire universelle et conscientisation 36

3.2.2 Relation avec l'analyse grammaticale de phrases à l'écrit 39

3.2.3 Une remise en question de l'innéisme et de la conception de la syntaxe 40

4 Théories considérant les déterminants sociaux et cognitifs 41

4.1 La théorie constructiviste de Piaget 41

4.1.1 La primauté du cognitif 41

4.1.2 Conception constructiviste de la réflexion sur le langage 42

4.1.2.1 Stades et développement de la conscience du langage chez l'enfant 43

4.1.2.2 Une co-construction du langage et de la prise de conscience 44

4.1.2.3 Abstraction réfléchissante et métalinguistique 48

4.1.2.4 Synthèse 49

4.1.3 Constructivisme et dimension sociale du langage 50

4.1.3.1 La critique de Lev Vygotski 50

4.1.3.2 Une remise en question par la communauté scientifique 51

4.2 Théories fonctionnalistes 52
4.2.1 L'émergentisme 52
4.2.1.1 Présentation 52
4.2.1.2 Opposition à l'innéisme chomskien 53
4.2.2 Le connexionnisme 55
4.2.2.1 Définition 55
4.2.2.2 Connexionnisme et jugement de grammaticalité 56
4.2.2.3 Lien avec l'émergentisme 57
4.2.3 Définition du fonctionnalisme 58
4.2.4 Fonctionnalisme probabiliste et fonctionnalisme basé sur l'usage 59
4.2.5 Fonctionnalisme et grammaire 61
4.2.5.1 Développement de la grammaire 61
4.2.5.2 Modèle de compétition, compréhension écrite et contact des langues 63
4.2.6 Fonctionnalisme et conscience du langage 66
4.2.6.1 Une perspective connexionniste et cognitive 66
4.2.6.2 Conscience et verbalisation 68
4.2.6.3 Retour sur le modèle de compétition unifié 69
4.3 Les théories socio-interactionnistes 70
4.3.1 Médiation et appropriation du langage 70
4.3.1.1 Un cadre sociohistorique et socioculturel 70
4.3.1.2 Acquisition et interaction avec l'autre 71
4.3.2 Conscience et langage, conscience du langage 72
4.3.3 Conscientisation, langage écrit et école 75
5 Synthèse du chapitre et choix du cadrage théorique 76

Chapitre 2. Acquisition bilingue du langage 81

1 Introduction 81
2 Plusieurs aspects, plusieurs définitions 83
2.1 Historique d'une définition à grande variabilité 83
2.1.1 Le critère de *maitrise* 83
2.1.2 Le critère de *pratique* 87
2.1.3 Une prise de conscience de la complexité 88
2.2 Enoncer les aspects d'une définition complexe 90
2.2.1 Lister les différents aspects du bilinguisme 90
2.2.2 Bilinguisme, individu et environnement bilingue 93
2.2.2.1 La bilingualité 93
2.2.2.2 Bilinguisme holistique 94
2.2.2.2.1 Principe de complémentarité 96
2.2.2.2.2 Mode langagier 96

2.3 Articulation entre linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique 97
2.3.1 Bilingualité et psycholinguistique cognitive et développementale 98
2.3.2 Bilinguisme et sociolinguistique 99
2.3.3 Bilinguisme et linguistique 100
2.4 Choisir les spécificités du bilinguisme dans la problématique 101
3 Acquisition bilingue du langage 102
3.1 Définition 102
3.2 Bilinguisme et dominance d'une langue 105
3.2.1 Remise en question du bilinguisme équilibré 105
3.2.2 Relation entre dominance, usage de la langue et maitrise de la langue 106
3.2.3 Dominance et compréhension écrite 109
3.2.4 Compétence plurilingue : adéquation entre dominance et déséquilibre 110
3.3 Bilinguisme harmonieux 111
4 Politiques linguistiques familiales 113
4.1 Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques familiales 113
4.2 Définition et champs de recherche en PLF 114
4.2.1 Idéologie, représentation, attitude 116
4.2.2 Planification linguistique et pratique linguistique 117
4.2.3 Interdisciplinarité du champ de recherche en PLF 118
4.2.3.1 Rôle de la socialisation langagière 119
4.2.3.2 Le domaine de l'école 120
4.2.3.3 Le développement cognitif de l'enfant 121
5 La stratégie « un parent – une langue » et ABL 121
5.1 Définition 121
5.2 Naissance du terme 123
5.3 Objets de la recherche 124
6 Synthèse 125

Chapitre 3. Organisation et dynamique des systèmes linguistiques 129

1 Introduction 129
2 Organisation du (des) système(s) linguistique(s) bilingue(s) 130
2.1 Organisation des systèmes grammaticaux 130
2.1.1 Fusion, différentiation et interaction 130
2.1.2 Le translanguaging : une évolution dans le débat 131
2.2 Fonctionnement des systèmes linguistiques en situation de lecture silencieuse 134
2.2.1 Activation des systèmes linguistiques 134
2.2.2 Activation, inhibition et syntaxe en lecture de phrases chez les bilingues précoces 135
3 Transfert interlinguistique 137
3.1 Historique et définition 137

3.1.1 Transfert, influence interlinguistique et interaction 138
3.1.2 Conscientisation et TI 140
3.1.3 Caractéristiques du TI dans cette recherche 141
3.2 Éléments des syntaxes française et norvégienne susceptibles aux TI 142
3.2.1 Placement du verbe conjugué 143
3.2.1.1 Syntaxe V2 143
3.2.1.2 Cas de l'adverbe dans une subordonnée 143
3.2.2 Construction verbale transitive et/ou prépositionnelle 144
3.2.2.1 Cas incongruents 144
3.2.2.2 Cas congruent 144
3.2.2.3 Cas du rejet de la préposition en fin de proposition 144
3.3 Transferts interlinguistiques et ABL 145
3.3.1 Facteurs psycholinguistiques internes d'existence et de prédiction 145
3.3.1.1 Systèmes autonomes 145
3.3.1.2 Systèmes en interaction 146
3.3.1.2.1 Proposition de Hulk et Müller 147
3.3.1.2.2 Proposition de Döpke 147
3.3.1.2.3 Proposition de Yip & Matthews 148
3.3.2 TI syntaxiques 149
3.3.2.1 Evolution de la recherche sur les TI syntaxiques 149
3.3.2.2 TI syntaxiques et jugement de grammaticalité 150
3.3.3 TI et facteurs externes sociaux 152
3.3.3.1 TI et fonction interprétative 153
3.3.3.2 Impact des convictions parentales sur l'input langagier 154
3.3.3.3 Input quantitatif et TI 155
3.3.3.4 Input qualitatif : Stratégies discursives parentales 156
3.3.3.5 Stratégies discursives parentales et socialisation langagière 156
3.3.3.6 Input, interaction et correction : l'étayage et le format chez Bruner 158
3.3.3.7 Fonction didactique des stratégies discursives parentales 161
3.3.3.7.1 Dimension sociocognitive du FC 162
3.3.3.7.2 Typologie des feedbacks correctifs 163
4 Synthèse du chapitre 164

Chapitre 4. *Épi/Méta* : terminologie, processus et verbalisation 169

1 Introduction 169
2 L'*épi/méta* en linguistique 171
2.1 Précisions terminologiques 171
2.2 Dans la linguistique énonciative 172
2.2.1 Chez Benvéniste 172

2.2.2 Chez Culioli 173
2.2.2.1 Évocation du métalangage : La langue U 175
2.2.2.2 L'adjectif épilinguistique 175
2.3 Linguistique, métalangage et autonyme 176
2.3.1 Métalangage et mise en discours 176
2.3.2 Métalangage et autoreprésentation de l'énonciation en discours 178
3 L'*épi/méta* en psycholinguistique cognitive et développementale 179
3.1 Différences entre linguistes et psycholinguistes 179
3.2 Activités épilinguistiques *vs* activités métalinguistiques 181
3.3 Fonctions (méta)cognitives associées 182
3.4 La conscience métalinguistique chez les bilingues 183
3.5 Aspects sociocognitifs du contrôle exécutif 184
3.6 Points communs sur la conscience métalinguistique avec les linguistes 185
3.7 Les consciences plurilingue, métalinguistique et interlinguistique 185
3.8 La conscience métasyntaxique 186
3.8.1 Manifestation dans le discours 187
3.8.2 La conscience métasyntaxique chez les bilingues 189
3.8.2.1 Jugements de grammaticalité chez l'enfant bilingue 189
3.8.2.2 Conscience métasyntaxique et TI 190
4 L'*épi/méta* en sociolinguistique 191
4.1 La conscience métalinguistique 192
4.1.1 Eléments de définition 192
4.1.2 Développement métalinguistique, oralité et littéracie 193
4.2 Le *méta* au cœur de l'interaction 194
4.2.1 Conduites explicatives et dimension métalinguistique du discours explicatif 194
4.2.2 L'explication chez l'enfant en psycholinguistique 195
4.2.3 Le terme métalangagier et sa référence à la mise en discours 196
4.3 L'approche dialogique 197
4.3.1 Dialogisme et *méta* 197
4.3.1.1 La conscience métalinguistique 197
4.3.1.2 Le dialogisme intralocutif 198
4.3.2 Dialogisme et explication 199
4.4 L'approche praxématique 199
4.4.1 Nature, fonction des ratages de la parole et dialogisme 200
4.4.2 Une définition du *méta*… 201
4.4.3 … qui éclaire l'*épi* 202
4.5 Remise en question des frontières entre l'*épi* et le *méta* 202
4.6 Les marqueurs de l'*épi/méta* 203

4.6.1 L'existence du discours épilinguistique 203
4.6.2 Reformulation et pause comme marqueurs discursifs du *méta* 204
4.6.3 Traces du temps linguistique dans l'activité métalangagière 205
4.6.4 Métalangage et dialogisme 205
5 Synthèse du chapitre et positionnement 206

Chapitre 5. Problématique, questions et hypothèses de recherche 213

1 Genèse et étapes de la problématisation 213
1.1 Continuité master 2 – thèse 214
1.2 De l'élève à l'école vers l'enfant dans sa famille nucléaire 215
1.2.1 La Norvège, le couple de langue français/norvégien 215
1.2.2 Interroger la famille, écouter l'enfant 216
2 Problématique 216
2.1 Problématique générale 216
2.2 Questions et hypothèses de recherche 218

Deuxième partie : terrain(s) et méthodologies 221

Chapitre 6. Terrain(s) 223

1 De quel(s) terrain(s) parlons-nous ? 223
2 Le contexte sociolinguistique de la Norvège et d'Oslo 224
2.1 Repères historiques 224
2.1.1 Disparition du norvégien écrit 225
2.1.2 Développement de la langue orale 226
2.1.3 Lorsque l'écrit renait de l'oral 226
2.2 La situation actuelle 227
2.2.1 La langue orale au XXème siècle : dialectes et normalisation 228
2.2.2 La situation à Oslo 229
2.2.3 Cas des Norvégiens s'installant à Oslo 230
2.3 Politique linguistique de l'État norvégien 230
2.3.1 La problématique *nynorsk*/*bokmål* 230
2.3.2 Positionnement vis-à-vis des langues minoritaires 231
2.4 Conséquences pour cette recherche 232
2.5 Une école française à l'étranger 233
2.5.1 Le réseau de l'AEFE 233
2.5.2 Politique linguistique de l'AEFE 234
2.5.3 Élèves scolarisés à l'école 234
2.5.3.1 Un cadre plurilingue 234
2.5.3.2 Le niveau CM2 235
2.6 Le foyer familial 236

3 Présentation des participants 237
3.1 Description des familles en Norvège 237
3.1.1 Eléments socio-économiques 237
3.1.2 Raisons du choix de l'école française 239
3.1.3 Description générale des participants 240
3.1.4 Description des pratiques langagières familiales déclarées 244
3.1.4.1 Au sein couple 245
3.1.4.2 Au sein de la fratrie 246
3.1.5 Profil général 247
3.2 Description des enfants et des familles en France 247
4 Statut du chercheur sur le terrain de recherche 249
4.1 À l'école et dans la classe 250
4.2 Dans le foyer familial 251

Chapitre 7. Méthodologies des collectes de données 253

1 Questions fondamentales à la construction des outils de collecte 253
1.1 Orientations épistémologiques 254
1.1.1 Le paradigme pragmatique 254
1.1.2 Positionnement émique/étique 255
1.2 Le choix d'une méthode mixte 257
1.2.1 Définition et critères retenus 257
1.2.2 Méthodologies quantitatives et qualitatives utilisées 259
1.2.2.1 Méthodologies quantitatives 260
1.2.2.2 Méthodologies qualitatives 261
1.3 Population et échantillonnage 263
2 Conception des collectes de données 264
2.1 Conception du questionnaire 264
2.1.1 Objectif 264
2.1.2 Choix de l'outil de collecte de données 265
2.1.3 Contenu du questionnaire 265
2.1.3.1 Une phase exploratoire 265
2.1.3.2 Du concept à l'information prélevée 265
2.1.4 Mode d'administration 267
2.1.5 Rédaction des questions 267
2.2 Conception du jugement de grammaticalité 268
2.2.1 Objectif 268
2.2.2 Choix du mode de collecte et du type de données 269
2.2.3 Eviter les biais 269
2.2.3.1 Le « mode langagier » choisi et la tâche à accomplir 269

2.2.3.2 Présentation du test 271
2.2.4 Procédure 271
2.2.5 Le lexique utilisé dans les phrases 272
2.2.6 Conception des phrases 272
2.2.6.1 Erreur d'origine syntaxique 273
2.2.6.1.1 Cas n°1 : Position du verbe conjugué dans la principale 273
2.2.6.1.2 Cas n°2 : Position du verbe conjugué dans la proposition subordonnée 274
2.2.6.1.3 Cas n°3 : Position de l'adverbe dans la proposition subordonnée complétive 274
2.2.6.1.4 Cas n°4 : Rejet de la préposition à la fin de la proposition interrogative indirecte 274
2.2.6.2 Erreurs dues aux prépositions 274
2.2.6.2.1 Cas n°1 : Le verbe se construit avec une préposition en français, pas en norvégien 275
2.2.6.2.2 Cas n°2 : Le verbe se construit avec une préposition en norvégien, pas en français 275
2.2.6.2.3 Cas n°3 : La construction nécessite une préposition dans les deux langues 275
2.3 Conception de l'entretien semi-directif 277
2.3.1 Objectif de l'entretien : une meilleure compréhension des phénomènes 277
2.3.2 Choix de l'outil de collecte de données 277
2.3.3 Échantillon et présentation des participants 278
2.3.4 Biais à neutraliser concernant l'interaction 281
2.3.5 Conception du guide de l'entretien 283
2.3.5.1 Thèmes et conception des opérateurs 283
2.3.5.2 Atténuer les effets qui influent sur la situation d'entretien 283
2.3.5.2.1 Cadre 284
2.3.5.2.2 L'introduction de l'entretien 284
2.3.5.2.3 Les modes d'intervention 285
3 Chronologie du recueil de données 286
4 Éthique de la recherche 287
4.1 En Norvège 287
4.2 En France 288

Chapitre 8. Méthodologies des analyses 291

1 Analyses statistiques des données du test 292
1.1 Distribution, différences intra/intergroupes 292
1.2 Tests statistiques et valeur *p* 293
1.2.1 Test de Student 293
1.2.2 Valeur *p* 294
1.2.3 Test d'indépendance du χ^2 294
1.3 Taille d'effet et association de variables 295
2 Analyses statistiques des données du questionnaire et des croisements de variables 297
2.1 Test Q de Cochran 297

2.2 Test post-hoc 297
2.2.1 Principe 297
2.2.2 Test de Dunn 297
2.3 Traitement des échelles de Likert 298
2.3.1 Fiabilité des items et des échelles 298
2.3.2 Tests statistiques utilisés 298
2.4 Traitement des données et tableaux de contingence 299
2.4.1 Traitement nominal des variables croisées 300
2.4.2 Traitement ordinal des variables croisées 301
2.5 Croisement entre une variable qualitative et quantitative 302
2.5.1 Principe de l'Analyse de Variance (ANOVA) 302
2.5.2 Validité 303
2.5.3 Test post-hoc 303
2.6 Calcul de corrélation 303
2.7 Modèle de régression linéaire 303
2.8 Choix d'utilisation des variables 304
3 Méthodologie d'analyse qualitative des données 305
3.1 Principes généraux 305
3.2 Transcrire 306
3.3 Analyse thématique transversale du contenu et catégories conceptualisantes 308
3.3.1 Eléments de définition 308
3.3.2 Codage et découpage du corpus transcrit 310
3.3.3 Démarche de thématisation 310
3.3.4 Élaboration des catégories conceptualisantes 312
3.3.5 Présentation des grilles d'analyses pour l'AC 312
3.3.6 Présentation des grandes catégories et rubriques de l'analyse 314
3.4 Une articulation entre AC et AD 315
3.5 Analyse de discours 315
3.5.1 Marqueurs linguistiques et énonciatifs 317
3.5.2 Marqueurs dialogiques 318
3.5.3 Marqueurs praxématiques 320
3.5.4 Prise en compte de la dynamique langagière dans la cocréation de signification 321
3.5.5 Présentation des grilles d'analyse pour l'AC 322
4 Présenter les résultats d'une recherche avec une méthode mixte 323

Troisième partie : analyses 325

Chapitre 9. Analyses et résultats du test de jugement de grammaticalité 327

1 Conception des scores obtenus et codage 327

2 Statistiques sur les moyennes des scores 328
2.1 Analyses descriptives des résultats 328
2.1.1 Résultats des enfants franco-norvégiens 328
2.1.2 Résultats pour les enfants français 330
2.1.3 Comparaison des résultats (intra/intergroupes) 331
2.1.3.1 Boite à moustaches 331
2.1.3.2 Score z 333
2.1.4 Résultats provisoires 336
2.2 Analyse des scores intergroupes 336
2.3 Premières conclusions 338
3 Analyses des scores par phrase 338
3.1 Analyse des scores des enfants franco-norvégiens 339
3.2 Analyse des scores des enfants français 341
3.3 Comparaison des scores entre les deux groupes 343
3.3.1 Phrases grammaticalement correctes 343
3.3.2 Phrases agrammaticales 344
3.3.2.1 Phrases de sous-ensemble « verbe » 345
3.3.2.2 Phrases du sous-ensemble « préposition » 346

Chapitre 10. Analyse et résultats du questionnaire. Croisement des variables 349

1 Utilisation des langues parents-enfants 349
1.1 Codage 349
1.1.1 Description des usages en famille 350
1.1.1.1 Parent français 350
1.1.1.2 Parent norvégien 353
1.1.2 Description des usages en société 355
1.1.2.1 Parents français 355
1.1.2.2 Parents norvégiens 357
1.2 Synthèse et discussion 361
1.3 Création de l'Indice Parental d'Exposition Langagière (IPEL) 362
1.3.1 Description de la variable 363
1.3.2 Analyse des différences intergroupes 365
1.4 Synthèse des résultats 365
2 Résultats aux échelles de Likert 366
2.1 Codage 366
2.2 Variables supplémentaires 368
2.3 Cohérence interne des échelles 368
2.4 Description et analyse de l'échelle de Likert 1 369
2.4.1 Items de la variable likert1 369

2.4.2 Description de la variable likert1 373
2.4.3 Analyse des scores selon les sous-variables 374
2.4.3.1 Selon la nationalité 374
2.4.3.2 Selon le sexe 375
2.4.4 Synthèse et discussion provisoires 376
2.5 Description et analyse de l'échelle de Likert 2 376
2.5.1 Items de la variable likert2 376
2.5.2 Description de la variable likert2 381
2.5.3 Analyse des scores selon les sous variables 381
2.5.3.1 Selon la nationalité 381
2.5.3.2 Selon le sexe 382
2.5.4 Représentation de l'erreur (association erreur, contact) et identité des parents 383
2.5.4.1 Une variable unique pour le sexe et la nationalité 383
2.5.4.2 Validité des résultats 384
2.6 Description et analyse de l'échelle de Likert totale 385
2.6.1 Analyse des scores selon les sous-variables 385
2.6.1.1 Selon la nationalité 385
2.6.1.2 Selon le sexe 386
2.7 Interprétation et discussion partielle des résultats aux trois échelles 387
3 Pratiques correctives des parents 389
3.1 Codage 389
3.1.1 Représentation de l'erreur 389
3.1.2 Pratique correctives déclarées par les parents 389
3.2 Analyse des réponses 390
3.2.1 Erreurs entendues et corrigées 390
3.2.2 Pratiques correctives parentales 392
3.3 Nature explicite/implicite de la correction 394
3.3.1 Recodage 394
3.3.2 Analyse 395
3.4 Correction explicite selon le sexe et la nationalité du parent 396
3.5 Synthèse des analyses, résultats et discussion 398
4 Croisement des variables du questionnaire 399
4.1 Relation entre le caractère explicite des pratiques correctives parentales et la représentation du bilinguisme chez les parents 399
4.2 Relation entre le caractère explicite des pratiques correctives parentales et l'IPEL 400
4.3 Relation entre la représentation du bilinguisme chez les parents et l'IPEL 400
4.3.1 Relation symétrique 400
4.3.2 Relation asymétrique 401

4.3.3 Hypothèse de validité des résultats 401
4.4 Synthèse des analyses, résultats et discussion 402
5 Croisement entre les variables du test de jugement de grammaticalité et du questionnaire 403
5.1 Résultats aux test et composition du couple de parents 403
5.2 Croisement des scores au test de jugement de grammaticalité et de l'IPEL 405
5.2.1 Avec le score total 405
5.2.2 Avec le score à l'ensemble phrase agrammaticale 406
5.2.3 Avec les scores aux sous-ensembles « préposition » / « verbe » 406
5.2.4 Croisement avec les deux phrases 2 et 11 pour lesquelles des TI existent 407
5.2.5 Réussite au test et l'IPEL selon la nationalité du parent 408
5.2.6 Synthèse des analyses, résultats et discussion 409
5.3 Résultats aux tests de jugement de grammaticalité et représentations parentales des contacts de langues chez l'enfant bilingue 410
5.3.1 Croisement avec l'échelle de Likert totale 410
5.3.2 Croisement avec l'item spécifique repré2R de l'échelle de Likert 411
5.3.3 Synthèse des analyses, résultats et discussion 413
5.4 Croisement des scores au test et des données relatives aux pratiques de corrections 414
5.4.1 Avec les pratiques de corrections parentales explicites 414
5.4.2 Avec les pratiques de correction explicites à caractère métalinguistique 415
5.5 Synthèse des analyses, résultats et discussion 415

Chapitre 11. Analyse qualitative des entretiens 417

1 Analyse des explications de l'enfant au test 417
1.1 Types de réponses au test de jugement d'agrammaticalité 417
1.1.1 Explications intuitives 418
1.1.1.1 Quand l'intuition décrit un sentiment, une étrangeté 418
1.1.1.2 Quand l'intuition décrit un automatisme 419
1.1.1.3 Quand l'intuition ne peut s'expliquer 420
1.1.2 Explication fondée sur la sémantique phrastique 421
1.1.2.1 Cas où l'agrammaticalité n'a pas été détectée 421
1.1.2.2 Cas où l'agrammaticalité a été détectée 422
1.1.3 Explications fondées sur la représentation des normes concernant les usages écrits et les usages d'une autre communauté linguistique 425
1.1.4 Explications fondées sur les pratiques langagières : l'usage provenant de la communauté linguistique de l'enfant devient la norme 429
1.1.4.1 Explications fondées sur l'environnement linguistique entourant l'enfant 429
1.1.4.2 Explications fondées sur l'usage et la pratique langagière de l'enfant lui-même 431
1.1.5 Explications témoignant d'une manipulation syntaxique des constituants de la phrase à juger 432
1.1.5.1 Suppression d'un constituant 433

1.1.5.2 Substitution d'un constituant 434
1.1.5.3 Réorganisation des constituants 435
1.1.6 Explications mentionnant une comparaison entre le norvégien et le français 437
1.1.6.1 Explication présentée spontanément 437
1.1.6.2 Sollicitation par l'interviewer 441
1.1.6.3 Marqueurs linguistiques de contraste entre le français et le norvégien 442
1.1.7 Métalangage utilisé dans les types d'explications 443
1.1.7.1 Utilisation des autonymes 443
1.1.7.2 Utilisation du métalangage ordinaire 444
1.1.7.3 Utilisation de la métalangue grammaticale 445
1.1.7.4 Première synthèse : coexistence des trois niveaux de formulation 446
1.1.8 Coexistence discursive des différents types d'explications et différents niveaux de formulation 447
1.1.9 Analyse des marqueurs de conscientisation 451
1.1.9.1 Marqueurs dialogiques 452
1.1.9.1.1 Verbe de parole « se dire » 452
1.1.9.1.2 Glosepar relative 453
1.1.9.1.3 Boucles réflexives sur le discours introduit par des adverbes « plutôt », « en fait », « non » 454
1.1.9.2 Marqueurs du ratage de la parole 458
1.1.10 Synthèse intermédiaire 460
1.1.10.1 Discours explicatifs métasyntaxiques et conscientisation : discerner l'*épi* du *méta* 460
1.1.10.2 Dynamique discursive des marqueurs de conscientisation 461
1.1.10.2.1 Chevauchement entre le dire et le dit 461
1.1.10.2.2 Chevauchement entre l'à-dire et le dire 461
1.1.10.2.3 Discours explicatif métasyntaxique et construction intersubjective 461
1.1.10.3 Conscientisation et pratiques langagières 462
1.1.10.3.1 Par l'enfant 462
1.1.10.3.2 Par l'interviewer 463
1.1.10.4 Circulation et variation des discours explicatifs 463
2 Manifestation des TI dans les discours explicatifs métasyntaxiques et conscience plurilingue 465
2.1 TI ignoré par l'enfant 466
2.1.1 Cas de la phrase 2 466
2.1.2 Cas de la phrase 11 469
2.1.3 Autre cas : changement de réponse 469
2.2 Traces de TI observées dans le discours 470
2.2.1 Cas de la phrase 2 470
2.2.2 Cas de la phrase 11 474
2.2.3 Autre(s) cas 475
2.3 TI absent : recours à la syntaxe norvégienne 476

2.3.1 Une hésitation qui nait de l'ambigüité repérée 476
2.3.2 Phrase 2 477
2.3.3 Phrase 11 478
2.3.4 Autre cas 478
3 Synthèse générale 479
3.1 Présence de TI sans manifestation dans l'actualisation de l'énoncé 479
3.2 Présence du TI se manifestant dans l'actualisation de l'énoncé 479
3.3 Absence de TI 480
3.4 TI et type de discours explicatif métalinguistique 480

Discussions, conclusions et perspectives 483

1 Existence et conscientisation de TI syntaxiques (QR1) 486
1.1 Existence et organisation des TI syntaxiques (QR 1-1) 486
1.1.1 Existence et organisation des TI syntaxiques 486
1.1.2 Une compétition des langues suggérée dans la dynamique discursive 488
1.1.3 Questionnements annexes 489
1.2 Compétences métasyntaxiques et conscientisation des transferts (QR1-2) 490
1.2.1 Manifestation d'une conscience métasyntaxique 490
1.2.1.1 Une manifestation en discours 490
1.2.1.2 Des compétences métasyntaxiques pour répondre au test 492
1.2.2 Discours explicatif et conscience interlinguistique 492
1.2.3 Conscientisation et actualisation des énoncés métasyntaxiques 493
1.3 Réponse à la première question de recherche (QR1) 494
2 Influence des PLF sur les compétences métasyntaxiques (QR2) 496
2.1 Choix parentaux sur l'environnement langagier de l'enfant (QR2-1) 496
2.1.1 L'impact de couple plutôt que l'impact du parent français à lui seul 496
2.1.2 Une relation entre la composition du couple et la présence de transferts 497
2.1.3 Composition du couple, transfert et degré de conscientisation métasyntaxique 497
2.1.4 Incidence du degré avec lequel le couple respecte la stratégie UPUL 497
2.2 Représentations et attitudes parentales sur le bilinguisme et le parler bilingue (QR2-2) 498
2.2.1 Maitrise des langues et jugement des phrases agrammaticales 498
2.2.2 Représentation des contacts de langues comme erreur et jugement des phrases agrammaticales 499
2.3 Pratiques parentales de correction des énoncés enfantins (QR2-3) 499
2.3.1 Caractère explicite des corrections parentales et compétences métasyntaxiques de l'enfant 499
2.3.2 Une relation difficile à caractériser avec la présence de TI 500
2.4 Remarques complémentaires 500
2.4.1 Linéarité et liens significatifs 500
2.4.2 Le couple plutôt que le parent 500
2.4.3 Une ANOVA troublante 501

2.5 Réponse à la seconde question de recherche QR2 501
3 Limites et difficultés 502
3.1 Éviter les biais 503
3.2 A propos des questions et hypothèses de recherche 503
3.2.1 Formulation des questions et hypothèses de recherche 503
3.2.2 Limite des analyses pour répondre aux questions de recherche 503
3.3 Un questionnement épistémologique constant 504
4 Perspectives 504
4.1 Un corpus qui permet d'entreprendre d'autres travaux de recherche 504
4.2 Plus de recherche pour clarifier la nature des associations 505
4.3 Plus de recherche pour questionner et valider les résultats obtenus 505
4.4 Des pistes de réflexion pour l'intervention en didactique 506
4.4.1 Sensibilisation des enseignants 506
4.4.2 Des résultats sur lesquels peuvent s'appuyer la recherche en didactique 507

Bibliographie 509

Table des matières 552

Annexes 567

Annexes

Annexe 1. Questionnaire sociolinguistique pour le parent francophone. 569
Annexe 2. Questionnaire sociolinguistique pour le parent norvégophone. 575
Annexe 3. Test de jugement de grammaticalité (ordre 1). 581
Annexe 4. Test de jugement de grammaticalité (ordre 2). 583
Annexe 5. Corrigé du test de jugement de grammaticalité (ordre n°1). 585
Annexe 6. Corrigé du test de jugement de grammaticalité (ordre n°2). 586
Annexe 7. Guide des entretiens semi-directifs. 587
Annexe 8. Autorisation de collecte de données au Lycée René Cassin. 589
Annexe 9. Autorisations parentales en deux langues. 590
Annexe 10. Courriels reçus par NSD. 592
Annexe 11. Autorisation de l'IEN de le circonscription Rouen Centre. 593
Annexe 12. Courriel de la direction de l'école Antoine de Saint-Exupéry. 593
Annexe 13. Utilisation du français (1) ou non (0) par le parent français en famille (données pour le test Q de Cochran). 594
Annexe 14. Utilisation du norvégien (1) ou non (0) par le parent norvégien en famille (données pour le test Q de Cochran). 595
Annexe 15. Utilisation du français (1) ou non (0) par le parent français à l'extérieur de la famille (données pour le test Q de Cochran). 596
Annexe 16 : Utilisation du norvégien (1) ou non (0) par le parent norvégien à l'extérieur de la famille (données pour le test Q de Cochran) 597
Annexe 17 : Utilisation du parler bilingue (1) ou non (0) par le parent norvégien à l'extérieur de la famille (données pour le test Q de Cochran) 598

Annexe 1. Questionnaire sociolinguistique pour le parent francophone.

DYLIS DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU

UNIVERSITÉ DE ROUEN

QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PARENTS

Dans le cadre de mon doctorat en Sciences du Langage, je m'intéresse **aux enfants bilingues franco-norvégiens qui sont inscrits en CM2** à l'école française René Cassin d'Oslo. En répondant à ce questionnaire, vous m'aidez à récolter des informations sur votre enfant et sur comment les langues sont utilisées dans votre famille. Ce questionnaire vous demandera environ 10 mn. Je vous garantis que les informations seront traitées en toute confidentialité et que votre anonymat sera totalement préservé. Je vous remercie infiniment.

NOTE IMPORTANTE : Si vous êtes en couple, merci de ne pas remplir ce questionnaire avec votre conjoint(e), ni de discuter à l'avance avec lui (elle) de vos réponses.

La petite enfance de votre enfant scolarisé au CM2

1 Quelle est la date de naissance de votre enfant ? ...../ ...../ .....

2 Votre enfant est :

☐ Un garçon ☐ Une fille

3 Dans quel pays est-il né ?

☐ France ☐ Norvège ☐ Autre : .....

4 Quelle est la place de votre enfant dans la fratrie ?

☐ Enfant unique ☐ Le second ☐ Autre : .....
☐ L'aîné ☐ Le troisième

5a/5b Est-ce que votre enfant a vécu en France avant de vivre en Norvège ?

☐ Oui (Combien de temps ? : .....) ☐ Non

6a/6b Avez-vous eu un congé maternité/paternité ?

☐ Oui (Durée de votre congé : .....) ☐ Non

7a Votre enfant est-il allé à la crèche norvégienne (barnehage) ?

☐ Oui ☐ Non

7b/7c Si oui :

À partir de quel âge ? ..... **Combien de temps y est-il resté ?** .....

8a Avant la crèche norvégienne ou sa scolarisation à l'école française, votre enfant a-t-il été gardé par quelqu'un d'autre que vous ?

☐ Oui ☐ Non

8b Si oui, c'était :

☐ Le père ou la mère de l'enfant. ☐ Une nourrice française.
☐ Une nourrice norvégienne. ☐ Autre : .....

9 Votre enfant a-t-il toujours suivi une scolarité en français ?

☐ Oui
☐ Non. Précisez : .....

10a Avez-vous un jeune au pair ?

☐ Oui ☐ Non

10b Si oui, quelle(s) langue(s) parle cette personne avec votre enfant ? .....

11 Dans quelle classe avez-vous inscrit votre enfant lors de son arrivée à l'école française ?

☐ Petite section ☐ Grande section ☐ Autre niveau : .....
☐ Moyenne section ☐ CP

12 Pour quelle(s) raison avez-vous scolarisé votre en enfant à l'école française ?

.....

L'utilisation des langues en famille

13a Êtes-vous en couple ?

☐ Oui ☐ Non

13b Si oui, quelle(s) langue(s) parlez-vous dans votre couple ?

☐ Le français ☐ Un mélange de français et de norvégien
☐ Le norvégien ☐ Autre : .....

14 Si vous n'êtes plus avec le père ou la mère de l'enfant, quelle(s) langue(s) parliez-vous ensemble ?

☐ Le français ☐ Un mélange de français et de norvégien
☐ Le norvégien ☐ Autre : .....

15 En quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre enfant… :

	Norvégien	Français	Mélange de langues	Autre
…lorsque vous êtes seul(e) avec lui ?				
…lorsque vous êtes avec lui et en compagnie de votre conjoint(e) (si vous en avez un(e)) ?				
…lors des repas avec toute la famille (conjoint et/ou frères et sœurs) ?				

Précisez : .....

Précisez : .....

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps
16 Quand votre enfant parle en norvégien de ce qu'il apprend à l'école, lui arrive-t-il de mélanger le français et le norvégien pour en parler ?	1	2	3	4	5
17 Est-ce qu'il arrive à votre enfant de mélanger le français et le norvégien lorsqu'il aborde un sujet qui ne concerne pas l'école ?	1	2	3	4	5

18 Parlez-vous norvégien ?

☐ Oui ☐ Non

19 Quand vous aidez votre enfant à faire ses devoirs pour la classe (hors cours de langues), quelle langue utilisez-vous ?

☐ Le français. ☐ Un mélange de français et de norvégien.
☐ Le norvégien. ☐ Autre : .....

20a Avez-vous d'autres enfants inscrits à l'école française ?

☐ Oui ☐ Non

20b Si oui, en quelle(s) langues se parlent vos enfants ?

☐ Le français ☐ Un mélange de français et de norvégien
☐ Le norvégien ☐ Autre : .....

21a Avez-vous d'autres enfants inscrits à l'école norvégienne ?

☐ Oui ☐ Non

21b Si oui, en quelle(s) langues se parlent vos enfants ?

☐ Le français ☐ Un mélange de français et de norvégien
☐ Le norvégien ☐ Autre : .....

22 Quand votre enfant parle en français et qu'il commet, selon vous, une erreur due à son bilinguisme, que corrigez-vous le plus à l'oral ? Choisissez 3 réponses et classez-les par ordre de priorité. Pour cela, placer une croix dans chaque colonne.

	1	2	3
Ce n'est pas le bon mot ou la bonne expression	○	○	○
Quelque chose est mal prononcé	○	○	○
Les mots sont dits dans le mauvais ordre	○	○	○
Le verbe est mal conjugué	○	○	○
On ne comprend pas ce que l'enfant veut dire	○	○	○
Autre :	○	○	○

23 Quelles sont les manières que vous utilisez généralement pour le corriger ? Choisissez 3 réponses et classez-les par ordre de préférence. Pour cela, placer une croix dans chaque colonne.

Vous…

	1	2	3
… lui dites ce qui est faux et ce qu'il devrait dire à la place.	○	○	○
… répétez l'erreur sous forme de question pour qu'il se corrige.	○	○	○
… redites sa phrase et arrêtez là où il y a l'erreur pour qu'il continue lui-même en se corrigeant.	○	○	○
… corrigez son erreur et vous lui expliquer pourquoi c'est faux.	○	○	○
… lui répétez ce qu'il a dit en corrigeant l'erreur et lui demander de répéter.	○	○	○
… ignorez l'erreur pour ne pas arrêter la communication et le laisser s'exprimer.	○	○	○
… lui en reparlez plus tard et lui expliquez pourquoi il avait fait une erreur.	○	○	○
… lui répétez ce qu'il a dit en corrigeant l'erreur.	○	○	○
Autre (préciser) :	○	○	○

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Ne se prononce pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
24 Quand on mélange les langues, c'est un signe qu'on ne les parle pas très bien.	1	2	3	4	5
25 Au bout d'un moment, un bilingue doit savoir parler parfaitement les deux langues, comme les natifs des deux pays.	1	2	3	4	5
26 Un bilingue peut s'exprimer régulièrement en deux langues dans la vie quotidienne.	1	2	3	4	5
27 Un enfant bilingue ne devrait pas avoir d'accent dans les langues qu'il parle.	1	2	3	4	5
28 Quand mon enfant parle en français mais en ordonnant les mots comme s'il parlait en norvégien, c'est une erreur.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Ne se prononce pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
29 Quand mon enfant prononce mal un mot dans une langue, c'est une erreur.	1	2	3	4	5
30 Quand mon enfant utilise des mots norvégiens lorsqu'il me parle français, c'est une erreur.	1	2	3	4	5
31 Quand mon enfant parle avec moi, ce n'est pas une erreur s'il s'exprime avec des parties en français et d'autres en norvégien.	1	2	3	4	5
32 Quand deux bilingues se parlent et qu'ils mélangent leurs deux langues dans les phrases, c'est une erreur.	1	2	3	4	5

33 Avez-vous des choses à ajouter pour définir l'expression « être bilingue » ?

.....

34 Pensez-vous à d'autres exemples que vous considérez comme des erreurs dues au bilinguisme ?

.....

Les langues à l'extérieur de la famille

35 En quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre enfant… :

	Norvégien	Français	Mélange de langues	Autre
…lorsque vous êtes avec des Norvégiens ?				
…lorsque vous êtes avec des Français ?				
…lorsque vous êtes avec d'autres Franco-Norvégiens ?				
…lorsque vous êtes avec des personnes qui ont une autre langue que le français ou le norvégien ?				

Précisez : .....

Précisez : .....

36a Votre enfant participe-t-il à des activités extrascolaires ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

36b Si oui, en quelles langues se déroulent-elles ?

- ☐ En français
- ☐ En norvégien
- ☐ Un mélange de français et de norvégien
- ☐ Autre : .....

Renseignements généraux

37 Prénom et Nom (votre anonymat est garanti) : .....

38 Quelle est votre nationalité ?

- ☐ Française
- ☐ Norvégienne
- ☐ Autre : .....

39 Âge :

- ☐ 20 à 29 ans
- ☐ 30 à 39 ans
- ☐ 40 à 49 ans
- ☐ 50 à 59 ans
- ☐ 60 ans et plus

40 Quelle est votre situation matrimoniale actuelle ?

- ☐ En couple avec le père ou la mère de votre enfant.
- ☐ Séparé(e)
- ☐ Divorcé(e)
- ☐ En couple avec une autre personne (Nationalité : .....)

41 Quelle est votre profession ?

- ☐ Artisan, commerçant, chef d'entreprise, profession libérale, cadre ou profession intellectuelle supérieure
- ☐ Profession intermédiaire, cadre moyen
- ☐ Employé, personnel de service
- ☐ Ouvrier
- ☐ Retraité
- ☐ Etudiant
- ☐ Personne au foyer ou autre inactif

42 Education :

- ☐ Sans diplôme
- ☐ Brevet des collèges
- ☐ CAP/BEP (autres diplômes techniques)
- ☐ Bac (général, pro et technologique)
- ☐ Bac+2 (BTS ou autre)
- ☐ Bac+3/4 (Licence, Maîtrise)
- ☐ Bac+5 (Master, écoles d'ingénieur, écoles d'arts...)
- ☐ Bac+7 etc (Doctorat, post-doc, thèse)

C'est la fin du questionnaire. Je vous remercie de votre participation.

Annexe 2. Questionnaire sociolinguistique pour le parent norvégophone.

DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU

UNIVERSITÉ DE ROUEN

SPØRREUNDERSØKELSE TIL FORELDRE

I forbindelse med min doktorgrad i Språkvitenskap, interesserer jeg meg for tospråklige fransk-norske barn som er registrert på CM2 (5.klasse) på den Franske skolen i Oslo. Ved å svare på spørreundersøkelsen hjelper du meg å samle informasjon om barnet ditt og hvordan språk er brukt i familien deres. Det trenges 10 min for å svare på spørreundersøkelsen. Jeg garanterer deg at informasjonen blir behandlet konfidensielt og at din anonymitet blir ivaretatt. Tusen hjertelig takk!

VIKTIG: Hvis du bor sammen med far/mor til barnet, er det viktig at spørreundersøkelsen ikke fylles ut sammen med ham/henne eller at spørsmålene ikke diskuteres før skjemaet er fylt ut.

I barndommen

1 Hva er barnets fødselsdato? ...../ ...../ .....

2 Kjønn:

☐ Gutt ☐ Jente

3 I hvilket land er barnet født?

☐ Frankrike ☐ Norge ☐ Annet: .....

4 Barnet er ...

☐ Enebarn ☐ Nest eldst ☐ Annet: .....
☐ Eldst ☐ Nr.3

5a/5b Har barnet bodd i Frankrike?

☐ Ja (Hvor lenge?: .....) ☐ Nei

6a/6b Hadde du mammaperm/pappaperm?

☐ Ja (Varighet: ..... måneder) ☐ Nei

7a Har barnet gått i norsk barnehage?

☐ Ja ☐ Nei

7b/7c Hvis ja:

Hvor gammelt var barnet da det begynte i norsk barnehagen? ..... **Hvor lenge?** .....

8a Før barnet begynte i barnehage/skole, ble barnet passet av andre enn deg?

☐ Ja ☐ Nei

8b Hvis ja :

☐ Faren eller moren til barnet. ☐ En fransk dagmamma.
☐ En norsk dagmamma. ☐ Annet: .....

9 Har barnet alltid gått på fransk skole?

☐ Ja

☐ Nei. Presiser : .....

10a Har du en au pair?

☐ Ja ☐ Nei

10b Hvis ja, på hvilket språk snakker personen til barnet ? .....

11 Når begynte barnet på den franske skolen?

☐ Petite section ☐ Grande section ☐ Autre niveau: .....

☐ Moyenne section ☐ CP

12 Hvorfor har du valgt å la barnet ditt gå på den franske skolen?

.....

Språkbruk i familien

13a Er du i et forhold?

☐ Ja ☐ Nei

13b Hvilke(t) språk snakker du med partneren din?

☐ Fransk ☐ En blanding av fransk og norsk

☐ Norsk ☐ Annet: .....

14 Hvis du ikke er i forhold med far eller mor til barnet, hvilke(t) språk brukte dere dere imellom ?

☐ Fransk ☐ En blanding av fransk og norsk

☐ Norsk ☐ Annet: .....

15 På hvilke(t) språk snakker du med barnet ditt...:

	Norsk	Fransk	Blanding av språk	Annet
... når du er alene med barnet?				
... når du er sammen med samboer/partner/ektefelle?				
... med hele familien (du, din samboer/partner/ektefelle og eventuelle søsken)?				

Presisér: .....

Presisér: .....

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
16 Når barnet snakker på norsk om det han/hun har lært på skolen, hender det at barnet blander fransk og norsk?	1	2	3	4	5
17 Hender det at barnet blander fransk og norsk når han/hun snakker om noe som ikke har med skolen å gjøre?	1	2	3	4	5

18 Kan du fransk ?

☐ Ja ☐ Nei

19 Når du hjelper barnet med lekser (ikke språkfag), hvilke(t) språk bruker du?

☐ Fransk ☐ En blanding av fransk og norsk

☐ Norsk ☐ Annet: .....

20a Har du andre barn på den franske skolen?

☐ Ja ☐ Nei

20b Hvis ja, hvilke(t) språk bruker de når de snakker sammen?

☐ Fransk ☐ En blanding av fransk og norsk

☐ Norsk ☐ Annet: .....

21a Har du andre barn som går på en norsk skole ?

☐ Ja ☐ Nei

21b Hvis ja, hvilke(t) språk bruker de når de snakker sammen?

☐ Fransk ☐ En blanding av fransk og norsk

☐ Norsk ☐ Annet: .....

22 Når barnet snakker norsk, og du mener barnet snakker feil pga sin tospråklighet, hvilke feil retter du oftest ? Velg 3 svar. Kryss av i kolonne 1 for den vanligste feilen, kolonne 2 for den nest vanligste, og så kolonne 3 for den neste. Du skal kun sette 3 kryss.

	1	2	3
Feil ord eller uttrykk	○	○	○
Feil uttale	○	○	○
Feil ordstilling	○	○	○
Feil bøying av verb	○	○	○
Umulig å forstå hva barnet sier	○	○	○
Annet :	○	○	○

23 Hvordan pleier du å rette barnet ? Velg 3 svar. Kryss av i kolonne 1 for den vanligste måten, kolonne 2 for den nest vanligste, og så kolonne 3 for den neste. Du skal kun sette 3 kryss.

Du...

	1	2	3
... forteller barnet hva som er feil og det han/hun burde ha sagt.	○	○	○
... gjentar feilen som et spørsmål for at han/hun retter det selv.	○	○	○
... gjentar setningen og stopper opp ved feilen for at barnet skal rette seg selv.	○	○	○
... korrigerer feilen og forteller hvorfor det var feil.	○	○	○
... gjentar det barnet sa, korrigerer feilen, og ber barnet å gjenta.	○	○	○
... ignorerer feilen for å ikke stoppe samtalen.	○	○	○
... forteller barnet på et senere tidspunkt om feilen, og forklarer hvorfor.	○	○	○
... gjentar det barnet sa og korrigerer feilen.	○	○	○
Annet (presiser) :	○	○	○

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig
24 Når man blander språk, er det et tegn på at man ikke snakker noen av dem særlig godt.	1	2	3	4	5
25 Man kommer til et punkt hvor en tospråklig må kunne snakke begge språk perfekt, som en som er vokst opp i det landet språket snakkes.	1	2	3	4	5
26 En tospråklig kan bruke begge språk for å uttrykke seg i hverdagen.	1	2	3	4	5
27 Et tospråklig barn bør ikke ha en aksent når han/hun snakker.	1	2	3	4	5
28 Når mitt barn snakker fransk med norsk ordstilling, er dette en feil.	1	2	3	4	5

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig
29 Det er en feil når barnet uttaler et ord feil.	1	2	3	4	5
30 Det er en feil når barnet bruker franske ord når han/hun snakker norsk.	1	2	3	4	5
31 Det er ikke feil om barnet bruker både fransk og norsk i samtalen	1	2	3	4	5
32 Når to tospråklige snakker med hverandre, og de blander begge språk i samtalen, er dette feil.	1	2	3	4	5

33 Har du noe å tilføye for å definere ordet « tospråklig » ?

.....

34 Kommer du på andre eksempler på feil som kommer av tospråklighet ?

.....

Språk utenfor familien

35 På hvilke(t) språk snakker du med barnet ditt...:

	Norsk	Fransk	Blanding av språk	Annet
... når dere er med nordmenn?				
... når dere er med franskmenn?				
... når dere er med andre fransk-norske mennesker?				
... når dere er med mennesker som snakker et annet språk enn norsk eller fransk?				

Presisér: .....

Presisér: .....

36a Deltar barnet i aktiviteter utenom skolen ?

☐ Ja ☐ Nei

36b Hvis ja, på hvilket språk foregår aktiviteten?

☐ Fransk ☐ En blanding av fransk og norsk
☐ Norsk ☐ Annet: .....

Generelle opplysninger

37 Fornavn og etternavn (din anonymitet blir ivaretatt): .....

38 Hva er ditt statsborgerskap?

☐ Fransk ☐ Norsk ☐ Annet: .....

39 Alder:

☐ 20-29 år ☐ 40-49 år ☐ 60 år eller mer
☐ 30-39 år ☐ 50-59 år

40 Sivilstand:

☐ Samboer/partner/ektefelle med barnets far/mor.
☐ Separert
☐ Skilt
☐ I et forhold med en annen person (Nasjonalitet: .....)

41 Yrke

☐ Håndverker, handel, selvstendig næringsdrivende, lederstilling
☐ Mellomleder
☐ Tjenestyrke
☐ Industriarbeider
☐ Pensjonist
☐ Student
☐ Ikke yrkesaktiv

42 Utdannelse :

☐ 9-årig grunnskole
☐ Ikke fullørt yrkeskole/ videregående skole
☐ Videregående yrkesfaglig
☐ 3-årig videregående allmennfaglig, gymnas
☐ 2 års høyere utdannelse
☐ Høyskole eller universitet inntil 4 år (bachelor, sykepleier, lærer osv.)
☐ 5-årig høyskole eller universitet (Master, ingeniør osv.)
☐ Doktorgrad

Takk for at du tok deg tid til undersøkelsen!

Annexe 3. Test de jugement de grammaticalité (ordre 1).

Nom : ..... Prénom : ..... Classe : .....

Lis les phrases suivantes avec attention. Selon toi, ces phrases sont-elles correctement écrites ? Coche la réponse qui te convient.

« Le professeur explique à ses élèves comment résoudre le problème. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Pendant la récréation, Selma ne sait pas qui elle veut jouer avec. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Ce matin est arrivé Alex en retard à l'école car il est allé chez le médecin. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Katarina relit son travail parce qu'elle fait souvent des erreurs. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Quand la classe est terminée, descendent les élèves dans la cour de l'école. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Alexandra ne sait pas encore avec qui elle va travailler cet après-midi. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Quand Erik ne comprend pas un exercice, il lève le doigt. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Jeanne a terminé avec son exercice de conjugaison depuis longtemps. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Demain, Joseph doit aller chez le dentiste vers 9h00. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Les parents de Yohan sont très contents de ses résultats en mathématiques. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Erik demande le professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Les élèves regardent la vidéo qui explique la construction de la Tour Eiffel. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Eva est très fâchée sur son frère car il lui a volé son jouet. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Elise aime aller chez son oncle parce qu'elle y toujours mange de la glace au chocolat en dessert. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

Annexe 4. Test de jugement de grammaticalité (ordre 2).

Nom : ..... Prénom : ..... Classe : .....

Lis les phrases suivantes avec attention. Selon toi, ces phrases sont-elles correctement écrites ? Coche la réponse qui te convient.

« Erik demande le professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Alexandra ne sait pas encore avec qui elle va travailler cet après-midi. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Demain, Joseph doit aller chez le dentiste vers 9h00. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Elise aime aller chez son oncle parce qu'elle y toujours mange de la glace au chocolat en dessert. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Quand Erik ne comprend pas un exercice, il lève le doigt. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Pendant la récréation, Selma ne sait pas qui elle veut jouer avec. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Quand la classe est terminée, descendent les élèves dans la cour de l'école. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Les élèves regardent la vidéo qui explique la construction de la Tour Eiffel. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Ce matin est arrivé Alex en retard à l'école car il est allé chez le médecin. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Eva est très fâchée sur son frère car il lui a volé son jouet. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Le professeur explique à ses élèves comment résoudre le problème. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Jeanne a terminé avec son exercice de conjugaison depuis longtemps. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Les parents de Yohan sont très contents de ses résultats en mathématiques. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

« Katarina relit son travail parce qu'elle fait souvent des erreurs. »

☐ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

Annexe 5. Corrigé du test de jugement de grammaticalité (ordre n°1).

1. **« Le professeur explique à ses élèves comment résoudre le problème. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

2. **« Pendant la récréation, Selma ne sait pas qui elle veut jouer avec. »**

   ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

3. **« Ce matin est arrivé Alex en retard à l'école car il est allé chez le médecin. »**

   ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

4. **« Katarina relit son travail parce qu'elle fait souvent des erreurs. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

5. **« Quand la classe est terminée, descendent les élèves dans la cour de l'école. »**

   ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

6. **« Alexandra ne sait pas encore avec qui elle va travailler cet après-midi. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

7. **« Quand Erik ne comprend pas un exercice, il lève le doigt. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

8. **« Jeanne a terminé avec son exercice de conjugaison depuis longtemps. »**

   ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

9. **« Demain, Joseph doit aller chez le dentiste vers 9h00. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

10. **« Les parents de Yohan sont très contents de ses résultats en mathématiques. »**

    ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

11. **« Erik demande le professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice. »**

    ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

12. **« Les élèves regardent la vidéo qui explique la construction de la Tour Eiffel. »**

    ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

13. **« Eva est très fâchée sur son frère car il lui a volé son jouet. »**

    ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

14. **« Elise aime aller chez son oncle parce qu'elle toujours mange de la glace au chocolat en dessert. »**

    ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

Annexe 6. Corrigé du test de jugement de grammaticalité (ordre n°2).

1. **« Erik demande le professeur d'expliquer ce qu'il faut faire dans l'exercice. »**

   ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

2. **« Alexandra ne sait pas encore avec qui elle va travailler cet après-midi. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

3. **« Demain, Joseph doit aller chez le dentiste vers 9h00. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

4. **« Elise aime aller chez son oncle parce qu'elle toujours mange de la glace au chocolat en dessert. »**

   ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

5. **« Quand Erik ne comprend pas un exercice, il lève le doigt. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

6. **« Pendant la récréation, Selma ne sait pas qui elle veut jouer avec. »**

☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

7. **« Quand la classe est terminée, descendent les élèves dans la cour de l'école. »**

☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

8. **« Les élèves regardent la vidéo qui explique la construction de la Tour Eiffel. »**

   ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

9. **« Ce matin est arrivé Alex en retard à l'école car il est allé chez le médecin. »**

   ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

10. **« Eva est très fâchée sur son frère car il lui a volé son jouet. »**

    ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

11. **« Le professeur explique à ses élèves comment résoudre le problème. »**

    ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

12. **« Jeanne a terminé avec son exercice de conjugaison depuis longtemps. »**

    ☐ La phrase est correcte ☒ La phrase est incorrecte

13. **« Les parents de Yohan sont très contents de ses résultats en mathématiques. »**

    ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

14. **« Katarina relit son travail parce qu'elle fait souvent des erreurs. »**

    ☒ La phrase est correcte ☐ La phrase est incorrecte

Annexe 7. Guide des entretiens semi-directifs.

DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU

UNIVERSITÉ DE ROUEN

GUIDE ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

INTRODUCTION

« Tu me connais parce que j'enseigne à l'école française, mais je suis aussi un étudiant dans une université. Je travaille sur les personnes qui sont bilingues ou plurilingues parce que je les trouve très intéressantes. En fait, si je viens chez toi c'est parce que cette fois-ci, tu n'es pas un élève et je ne suis pas un maître. C'est moi l'élève et j'ai besoin de ton aide pour faire mon travail car tu parles plusieurs langues. »

« Je vais enregistrer ce que l'on va se dire, comme cela ça va me permettre d'avoir une vraie discussion avec toi sans être tout le temps en train d'écrire ce que tu dis. Cela va durer 20 mn je pense. Je vais utiliser l'enregistrement pour écrire mon travail pour l'université ensuite. Ton nom ne sera jamais cité. »

« Donc je vais te demander de m'expliquer des choses, de me raconter des choses que je ne connais pas. Alors, pour cela, je vais te donner quelques thèmes de discussion et te poser quelques questions dont je ne connais pas du tout les réponses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et je ne vais pas juger ce que tu dis. J'aimerais que tu donnes le plus d'informations possibles. Même les petits détails ou les choses que tu trouves amusantes ou même sans importance peuvent beaucoup m'aider…le tout c'est que tu me répondes sincèrement, en me disant ce que tu penses vraiment. »

CORPS DE L'ENTRETIEN

THÈME : Relation entre stratégies métalinguistiques et bilinguisme en réception des écrits. Transferts métalinguistiques

CONSIGNE INITIALE *: « Je voudrais que l'on reprenne les réponses que tu as données au test que nous avons fait en classe et dans lequel tu as jugé si des phrases étaient correctes où incorrectes en français. J'aimerais que tu m'aides à comprendre comment tu as réfléchi pour répondre que les phrases incorrectes. Comment as-tu fait ? »*

Opérateur 1 : Stratégies de l'enfant pour répondre au test de jugement de grammaticalité	
Indicateurs	**Questions possibles dans la prise de parole**
Stratégies de résolution	« Comment as-tu fait pour trouver l'erreur ?», « Qu'est-ce qui t'as aidé ? » « Est-ce que parler le norvégien ça t'a aidé ? »
Analyse de l'erreur (provenance, type)	« Peux-tu m'expliquer ce qui ne va pas dans cette phrase ? » « As-tu déjà entendu ce genre d'erreur ?» « Pour quelle raison penses-tu que l'on puisse faire cette erreur ? » « Selon toi, qui pourrais faire ce genre d'erreur en écrivant ou en parlant ? »
Correction proposée	« Qu'aurais-tu écrit comme phrase toi ? » « Quelle correction proposerais-tu ?
Opérateur 2 : Mise en relation du bilinguisme et des pratiques des enfants en réception des écrits	
Indicateurs	**Questions possibles dans la prise de parole**
Utilisation de (connaissances en) plusieurs langues lors de la compréhension. Comparaison.	« Est-ce qu'il t'est arrivé de penser en d'autres langues quand tu as lu ? » « Est-ce que tu peux m'expliquer comment cela se passe ? » « As-tu des exemples à me donner dans le test ?»
Transferts de connaissances et de stratégies	« Est-ce qu'il t'est arrivé de te servir d'autres langues pour comprendre ce que tu lisais et pour répondre ? » « Cela peut aider de parler plusieurs langues pour mieux répondre au test ? »

RELANCE VERBALES PRÉVUES :

Privilégier les déclarations. Complémentation : « si je comprends bien … » et interprétation si l'enfant est à l'aise.

Si trop peu de discours : « Peux-tu me préciser ce que tu veux dire par … » ; « À quoi penses-tu précisément quand tu dis… » ; « À ce sujet, vois-tu d'autres aspects à aborder ? » « : Peux-tu m'en dire un peu plus ? »

Relancer sur un thème si pas été suffisamment abordé : « Tu me parlais tout à l'heure de … ; est-ce qu'on peut revenir sur … ».

CONCLUSION Remerciement. « As-tu d'autres choses à ajouter ?», « Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont surpris(e) dans les questions que je t'ai demandées ? »

Annexe 8. Autorisation de collecte de données au Lycée René Cassin.

DYNAMIQUE DU LANGAGE IN SITU

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

Mont-Saint-Aignan, le *vendredi 15 novembre 2016*.

Objet : *Demande d'autorisation de collecte de données*

Messieurs,

Je soussigné, M. Mehmet-Ali AKINCI, Professeur des Universités au Département des Sciences du Langage (Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Rouen), atteste que dans le cadre de sa recherche pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences du Langage, M. Sébastien LUCAS, doctorant sous ma direction, doit collecter des données auprès d'enfants âgés de 10 ans environ. C'est la raison pour laquelle je sollicite en son nom votre accord afin que des élèves de votre école puissent participer, après accord, bien évidemment, de leurs parents.

La collecte de données nécessitera la passation d'exercices et des entretiens avec les élèves qui feront l'objet d'un enregistrement sonore. Les parents des élèves seront aussi sollicités pour répondre à un questionnaire.

Je tiens à vous informer que ce travail est totalement anonyme. Il ne s'agit en aucun cas d'évaluer les compétences individuelles de chaque enfant.

Dans l'espoir d'un accueil favorable de votre part, veuillez agréer, Messieurs, mes sincères salutations.

Mehmet-Ali AKINCI,
Professeur des Universités

Signature de M. le Proviseur avec la mention « Bon pour accord » :

Bon pour accord

LE PROVISEUR Lycée René Cassin

Signature de M. le Directeur des classes primaires avec la mention « Bon pour accord » :

Bon pour accord

Laboratoire Dynamique du Langage In Situ EA 4701
IRED - Université de Rouen 7, rue Thomas Becket - 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex
Tél. +33 (0)2 35 14 69 44 / Port. +33 (0)6 32 66 63 03
E-mail : Mehmet-Ali.Akinci@univ-rouen.fr

Annexe 9. Autorisations parentales en deux langues.

Oslo, le 10 septembre 2017.

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement professeur des écoles en CM2 au Lycée français René Cassin et je prépare un doctorat en Sciences du Langage. Je m'intéresse plus particulièrement aux enfants bi-plurilingues inscrit à l'école. Un des buts de ma recherche est de savoir comment nous pouvons prendre en compte leur bi-plurilinguisme pour enseigner. Pour la réalisation de cette tâche, il sera demandé à votre enfant, si vous l'autorisez, de :

- Répondre en classe à un test en français d'une durée de 10 mn.
- D'être éventuellement interviewé à la maison pour parler de ce test et de son bi-plurilinguisme (environ 20mn). L'entretien sera enregistré.
- Participer peut-être à d'autres activités (petits tests, questionnaires…) qui n'ont pas encore été programmées ultérieurement.

Enfin, en parallèle, je vous solliciterai, vous en tant que parents, pour répondre à un questionnaire que je vous enverrai ultérieurement (15mn).

Sachez que cette étude se fera de manière totalement **anonyme** et **qu'il ne s'agira en aucun cas d'évaluer les compétences individuelles de votre enfant.**

Dans l'espoir d'une réponse favorable de votre part, veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes sincères salutations.

Sébastien LUCAS,
Professeur des écoles, Doctorant en Sciences du Langage.

Je, soussigné(e), Madame, Monsieur …… autorise ☐ / n'autorise pas ☐

mon enfant …… en classe de…… à participer à le recherche

réalisée par Sébastien LUCAS, enseignant en classe de CM2A au lycée français René Cassin d'Oslo

et doctorant en Sciences du Langage.

Laboratoire **Dynamique du Langage In Situ** EA 4701
IRED - Université de Rouen 7, rue Thomas Becket - 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex
E-mail : sebastien.lucas@rcassin.oslo.no

Oslo, 10. mars 2017

Jeg er lærer i CM2 på den franske skolen i Oslo, og jeg er i ferd med å skrive en doktorgradsoppgave i språkvitenskap. Denne oppgaven vil handle om flerspråklige barn på skolen. Et av målene er å forstå hvordan vi kan dra nytte av deres flerspråklighet i undervisningen. I forbindelse med dette, ber jeg om foreldrenes tillatelse til følgende:

- Å gi barnet en 10 minutter lang test i fransk.
- Å intervjue barnet i sitt eget hjem for å snakke om testen og barnets flerspråklighet. Intervjuet tar ca. 20 min. og blir tatt opp.
- At barnet eventuelt kan delta i andre aktiviteter på et senere tidspunkt (eks. små tester, spørreundersøkelser)

Parallelt med dette, ønsker jeg å gi dere som foreldre en spørreundersøkelse som blir sendt på et senere tidspunkt (15min.).

Alle opplysningene som blir gitt i forbindelse med oppgaven **vil bli behandlet konfidensielt**, og **det understrekes at opplysningene ikke vi bli brukt til å vurdere barna**.

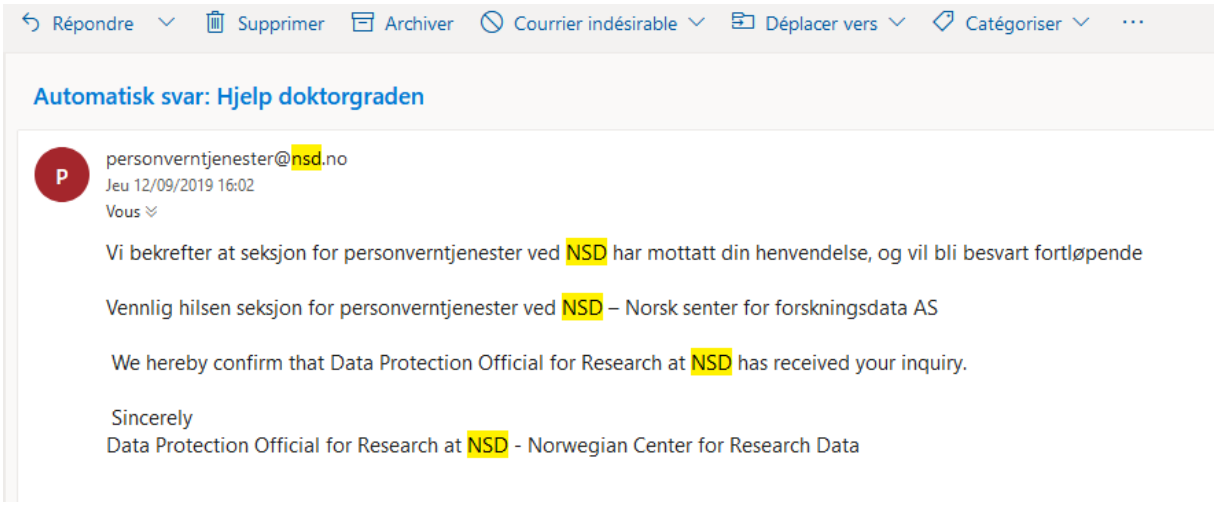
Med vennlig hilsen

Sébastien LUCAS
Barneskolelærer og doktorgradsstudent i språkvitenskap

Jeg, ……, godkjenner ☐ / godkjenner ikke ☐ at min datter/sønn …… i klasse …… deltar i forskningsprosjektet i regi av Sébastien LUCAS, lærer i klasse CM2A på den franske skolen René Cassin i Oslo, og doktorgradsstudent i språkvitenskap.

Laboratoire **Dynamique du Langage In Situ** EA 4701
IRED - Université de Rouen 7, rue Thomas Becket - 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex
E-mail : sebastien.lucas@rcassin.oslo.no

Annexe 10. Courriels reçus par NSD.



Répondre Supprimer Archiver Courrier indésirable Déplacer vers Catégoriser ···

Automatisk svar: Hjelp doktorgraden

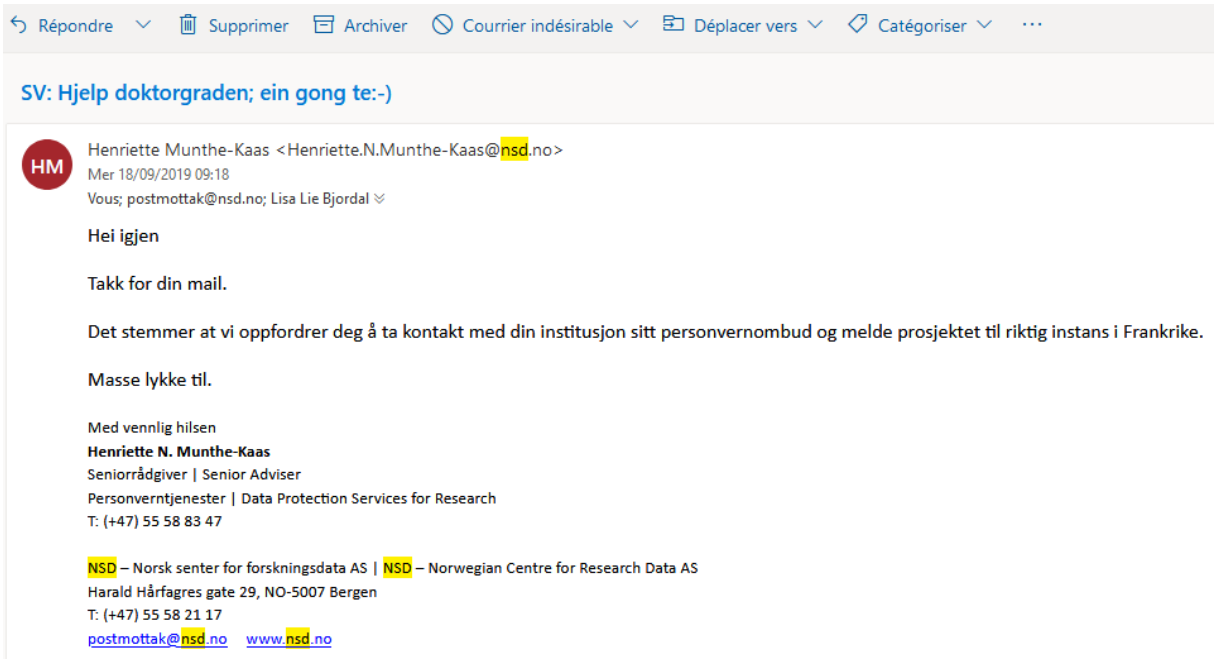
P personverntjenester@nsd.no
Jeu 12/09/2019 16:02
Vous

Vi bekrefter at seksjon for personverntjenester ved NSD har mottatt din henvendelse, og vil bli besvart fortløpende

Vennlig hilsen seksjon for personverntjenester ved NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

We hereby confirm that Data Protection Official for Research at NSD has received your inquiry.

Sincerely
Data Protection Official for Research at NSD - Norwegian Center for Research Data



Répondre Supprimer Archiver Courrier indésirable Déplacer vers Catégoriser ···

SV: Hjelp doktorgraden; ein gong te:-)

HM Henriette Munthe-Kaas <Henriette.N.Munthe-Kaas@nsd.no>
Mer 18/09/2019 09:18
Vous; postmottak@nsd.no; Lisa Lie Bjordal

Hei igjen

Takk for din mail.

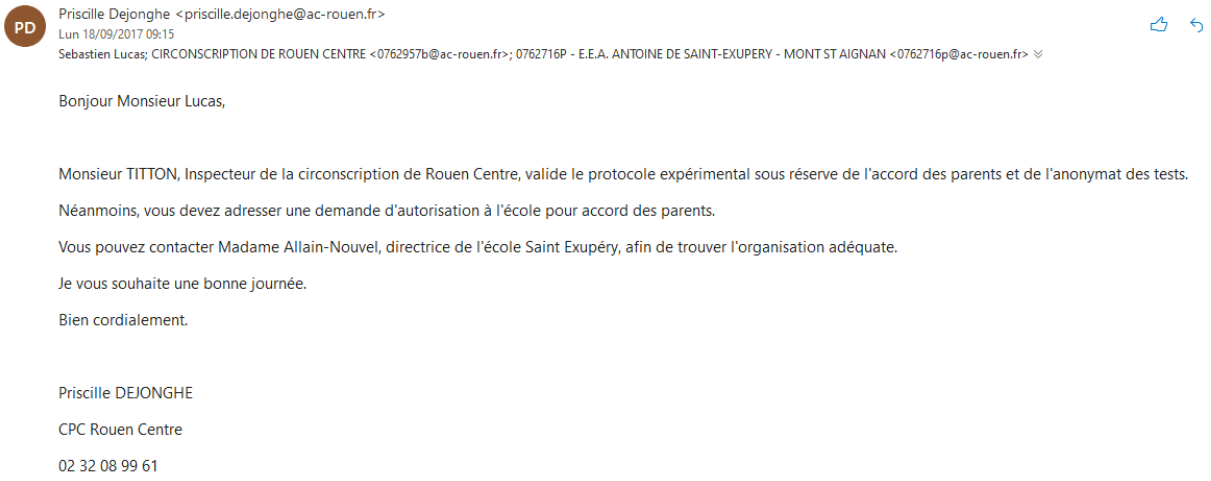
Det stemmer at vi oppfordrer deg å ta kontakt med din institusjon sitt personvernombud og melde prosjektet til riktig instans i Frankrike.

Masse lykke til.

Med vennlig hilsen
Henriette N. Munthe-Kaas
Seniorrådgiver | Senior Adviser
Personverntjenester | Data Protection Services for Research
T: (+47) 55 58 83 47

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data AS
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Annexe 11. Autorisation de l'IEN de le circonscription Rouen Centre.



Priscille Dejonghe <priscille.dejonghe@ac-rouen.fr>
Lun 18/09/2017 09:15
Sebastien Lucas; CIRCONSCRIPTION DE ROUEN CENTRE <0762957b@ac-rouen.fr>; 0762716P - E.E.A. ANTOINE DE SAINT-EXUPERY - MONT ST AIGNAN <0762716p@ac-rouen.fr>

Bonjour Monsieur Lucas,

Monsieur TITTON, Inspecteur de la circonscription de Rouen Centre, valide le protocole expérimental sous réserve de l'accord des parents et de l'anonymat des tests.

Néanmoins, vous devez adresser une demande d'autorisation à l'école pour accord des parents.

Vous pouvez contacter Madame Allain-Nouvel, directrice de l'école Saint Exupéry, afin de trouver l'organisation adéquate.

Je vous souhaite une bonne journée.

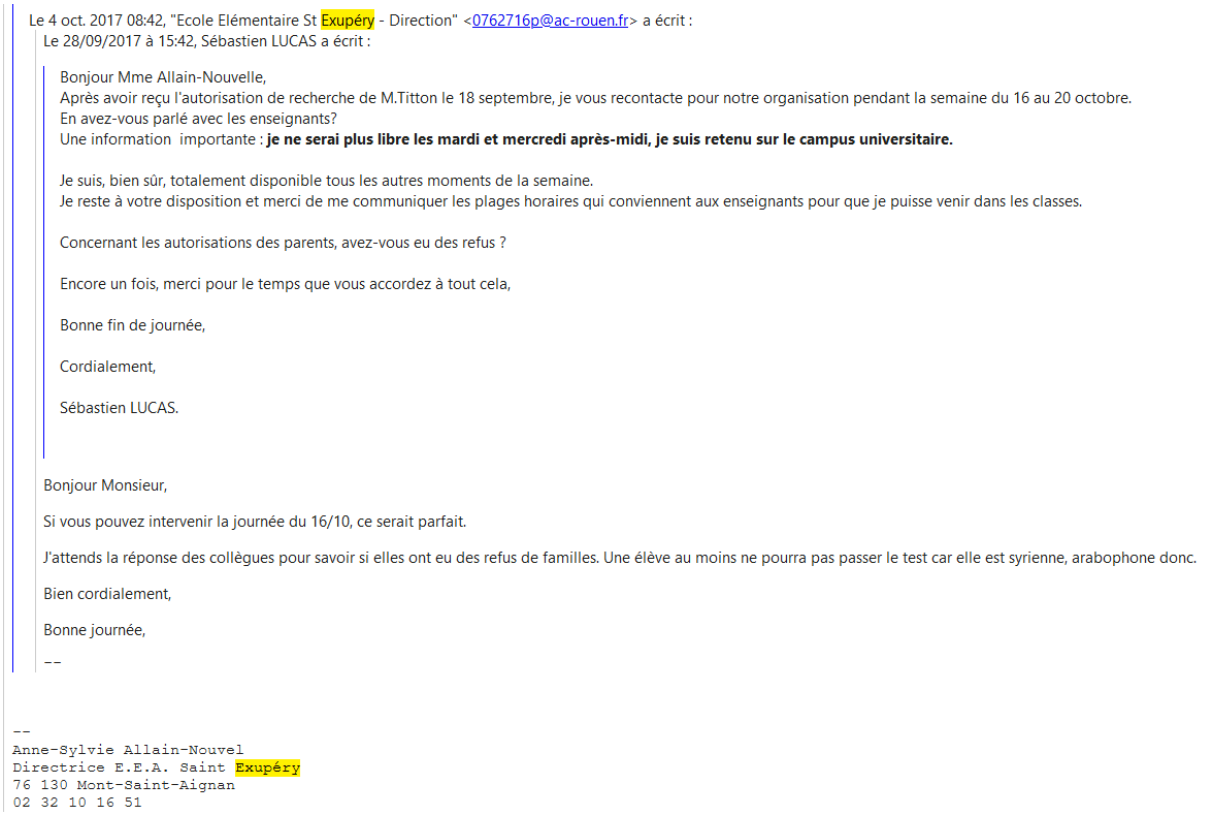
Bien cordialement.

Priscille DEJONGHE

CPC Rouen Centre

02 32 08 99 61

Annexe 12. Courriel de la direction de l'école Antoine de Saint-Exupéry.



Le 4 oct. 2017 08:42, "Ecole Elémentaire St Exupéry - Direction" <0762716p@ac-rouen.fr> a écrit :
Le 28/09/2017 à 15:42, Sébastien LUCAS a écrit :

Bonjour Mme Allain-Nouvelle,
Après avoir reçu l'autorisation de recherche de M.Titton le 18 septembre, je vous recontacte pour notre organisation pendant la semaine du 16 au 20 octobre.
En avez-vous parlé avec les enseignants?
Une information importante : **je ne serai plus libre les mardi et mercredi après-midi, je suis retenu sur le campus universitaire.**

Je suis, bien sûr, totalement disponible tous les autres moments de la semaine.
Je reste à votre disposition et merci de me communiquer les plages horaires qui conviennent aux enseignants pour que je puisse venir dans les classes.

Concernant les autorisations des parents, avez-vous eu des refus ?

Encore un fois, merci pour le temps que vous accordez à tout cela,

Bonne fin de journée,

Cordialement,

Sébastien LUCAS.

Bonjour Monsieur,

Si vous pouvez intervenir la journée du 16/10, ce serait parfait.

J'attends la réponse des collègues pour savoir si elles ont eu des refus de familles. Une élève au moins ne pourra pas passer le test car elle est syrienne, arabophone donc.

Bien cordialement,

Bonne journée,

--

--
Anne-Sylvie Allain-Nouvel
Directrice E.E.A. Saint Exupéry
76 130 Mont-Saint-Aignan
02 32 10 16 51

Annexe 13. Utilisation du français (1) ou non (0) par le parent français en famille (données pour le test Q de Cochran).

Parent	Seul avec l'enfant	Présence du conjoint	Pendant les repas
1	1	1	1
2	1	1	0
3	1	0	0
4	1	0	0
5	1	0	0
6	1	1	1
7	1	0	0
8	0	0	0
9	1	0	0
10	1	1	0
11	1	1	1
12	1	1	1
13	0	0	0
14	1	1	1
15	0	0	0
16	1	1	1
17	1	0	0
18	1	0	0
19	1	1	1
20	0	0	0
21	1	1	1
22	1	1	0
23	1	0	1
24	0	0	0
25	1	0	0
26	0	0	0
27	1	1	1
28	1	0	1
29	1	1	0
30	1	1	1
31	1	0	0
32	1	1	0
33	0	1	1

Annexe 14. Utilisation du norvégien (1) ou non (0) par le parent norvégien en famille (données pour le test Q de Cochran).

Parent	Seul avec l'enfant	Présence du conjoint	Pendant les repas
1	0	0	0
2	1	1	1
3	1	1	1
4	0	0	0
5	1	1	1
6	1	1	1
7	1	0	0
8	1	1	1
9	1	1	1
10	1	1	1
11	0	0	0
12	0	0	0
13	1	0	0
14	1	1	1
15	1	1	1
16	1	1	1
17	1	0	0
18	1	0	0
19	1	1	1
20	0	0	0
21	1	0	0
22	1	0	0
23	1	1	1
24	1	1	1
25	1	1	1
26	1	0	0
27	1	1	1
28	1	0	0
29	0	0	0
30	1	1	1
31	1	1	1
32	1	0	0
33	0	0	0

Annexe 15. Utilisation du français (1) ou non (0) par le parent français à l'extérieur de la famille (données pour le test Q de Cochran).

Parent	Présence Norvégiens	Présence Français	Présence Franco-Norvégiens	Présence autre
1	0	1	0	0
2	0	1	0	0
3	0	1	0	0
4	0	1	0	0
5	0	1	1	0
6	0	1	0	0
7	0	1	0	0
8	0	1	1	0
9	0	1	1	1
10	0	1	1	0
11	1	1	1	1
12	1	1	1	1
13	0	1	1	0
14	0	1	0	0
15	0	1	1	1
16	0	1	0	1
17	1	1	1	1
18	0	1	0	0
19	0	0	0	0
20	0	1	0	1
21	0	1	0	1
22	1	1	1	1
23	0	1	0	0
24	0	1	0	0
25	0	1	0	0
26	0	1	1	1
27	0	1	1	0
28	1	1	1	1
29	0	1	0	0
30	0	1	0	0
31	1	1	1	0
32	1	1	1	1

Annexe 16 : Utilisation du norvégien (1) ou non (0) par le parent norvégien à l'extérieur de la famille (données pour le test Q de Cochran).

Parent	Présence Norvégiens	Présence Français	Présence Franco-Norvégiens	Présence autre
1	1	0	0	0
2	1	0	1	1
3	1	0	1	0
4	1	0	0	0
5	1	0	0	0
6	1	0	1	1
7	1	0	0	1
8	1	0	0	0
9	1	0	1	0
10	1	0	1	1
11	1	0	0	0
12	1	0	1	0
13	1	0	0	0
14	1	1	1	1
15	1	1	1	1
16	1	0	1	0
17	1	0	0	0
18	1	0	0	0
19	1	0	1	1
20	1	0	0	1
21	1	0	0	1
22	1	0	0	0
23	1	1	1	0
24	1	1	1	0
25	1	0	0	0
26	1	1	1	0
27	1	0	1	0
28	1	0	0	0
29	1	0	0	0
30	1	0	1	1
31	1	0	0	1
32	1	1	1	0
33	0	0	0	0

Annexe 17 : Utilisation du parler bilingue (1) ou non (0) par le parent norvégien à l'extérieur de la famille (données pour le test Q de Cochran).

Parent	Présence Norvégiens	Présence Français	Présence Franco-Norvégiens	Présence autre
1	0	0	1	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	0	0	1	0
5	0	1	1	0
6	0	1	0	0
7	0	1	1	0
8	0	1	1	0
9	0	0	0	0
10	0	1	0	0
11	0	0	1	0
12	0	0	0	0
13	0	1	1	0
14	0	0	0	0
15	0	0	0	0
16	0	1	0	0
17	0	1	1	1
18	0	0	1	1
19	0	1	0	0
20	0	1	1	0
21	0	0	1	0
22	0	1	1	1
23	0	0	0	0
24	0	0	0	0
25	0	0	1	0
26	0	0	0	0
27	0	1	0	0
28	0	1	1	0
29	0	0	0	0
30	0	1	0	0
31	0	0	1	0
32	0	0	0	0
33	1	1	1	1