

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

Bakalářská práce

***Devenir bilingue : Processus d'acquisition des
langues à des âges différents***

vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Tomáš Klinka**

autor bakalářské práce: **Tereza Dejmalová**

obor studia: **FJ – ZSV**

rok dokončení práce: **2011**

Abstrakt

Název bakalářské práce: *Stát se bilingvním: Proces osvojení jazyků v různém věku*

Tato bakalářská práce se zabývá vývojem dvojjazyčnosti. Cílem práce je ukázat, jak se stáváme v případě dvojjazyčného prostředí bilingvními v různém věku a dokázat, že proces osvojení druhého jazyka není stejný v každém věkovém období. Při řešení problematiky tato práce vychází z publikovaných teorií lingvistů a z praktického výzkumu, který je v této práci prezentován ve formě případových studií a analýzy nahrávky jazykového projevu. První kapitola se zabývá definicí bilingvismu, druhá vymezuje typy dvojjazyčnosti. Třetí kapitola se věnuje procesu osvojení jazyků. Jednotlivé části této kapitoly se zabývají podrobně procesem učení se řeči v jednojazyčném prostředí, dále simultánním osvojením dvou jazyků od narození, procesem osvojení druhého jazyka u dětí, které tento jazyk integrují mezi 3. a 6. rokem a nakonec u osob, které se druhý jazyk začaly učit po 6. roce života. Čtvrtá kapitola uvádí jevy spojené s bilingvismem. Poslední kapitola práce představuje případové studie tří typů bilingvismu, které jsme vymezili podle věku v teoretické části. Zpracovávané studie jsou porovnány s teorií prezentovanou v předchozích kapitolách.

Klíčová slova: bilingvismus, osvojení řeči, bilingvní výchova, osvojení druhého jazyka, raný simultánní bilingvismus, raný sukcesivní bilingvismus, pozdní bilingvismus, kritické období, přepínání mezi jazyky

Abstract

Title of the thesis: *How to become bilingual : Process of acquisition of second language at different ages*

This bachelor thesis deals with the development of bilingualism. The objective of this work is to show how we become bilingual at different ages and prove that the process of learning a second language is not the same at every age of life. The work builds the solution on the theories of linguists and on the practical research which is presented in the form of the case studies and analysis of language speech. The first chapter of the work is focused on the definition of bilingualism and the second one is about the types of this phenomenon. The third chapter presents the process of language acquisition. Individual parts of this chapter deal with the process of language acquisition of the mother tongue by monolingual children, further the simultaneous acquisition of two languages from birth, the process of acquisition by the children who integrate a second language between 3 – 6 years and finally the acquisition of a second language by the persons after 6 years. The fourth chapter is dedicated to the phenomena which are associated with the bilingualism. The last one presents the case studies of three types of bilingualism which are defined by age in the theoretical part. The studies are compared with the theory presented in the previous chapters.

Keywords : bilingualism, acquisition of speech, bilingual education, acquisition of a second language, precocious simultaneous bilingualism, precocious successive bilingualism, critical period, code switching

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci s názvem *Devenir bilingue : Processus d'acquisition des langues à des âges différents* jsem vypracovala samostatně. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Praze dne

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce Mgr. Tomášovi Klinkovi za rady, ochotu a čas, který mi věnoval při vytváření této práce. Dále bych chtěla poděkovat Kristýně Deiberové a Ludmile Křížové za spolupráci při praktickém výzkumu a Jean-Charlovi Leonimu za pomoc s korekturou práce.

Table des matières

Introduction	1
1. Définition du bilinguisme	3
2. Types de bilinguisme	6
3. Processus d'acquisition des langues	11
3.1. Développement du langage chez les monolingues	11
3.1.1. Des cris au babil.....	12
3.1.2. Premier lexique.....	12
3.1.3. Développement de la grammaire.....	13
3.1.4. Différences entre les enfants.....	14
3.2. Bilinguisme précoce simultané	16
3.2.1. Méthodes d'éducation bilingue.....	16
3.2.2. Processus d'acquisition du bilinguisme précoce simultané.....	18
3.2.2.1. Phase réceptive.....	18
3.2.2.2. Phase productive.....	19
3.2.2.3. Séparation des langues.....	20
3.3. Bilinguisme précoce consécutif	24
3.3.1. Cas de bilinguisme précoce consécutif et stratégies d'apprentissage.....	24
3.3.2. Processus d'acquisition du bilinguisme précoce consécutif.....	25
3.3.2.1. Différences entre l'acquisition consécutive et l'acquisition simultanée.....	25
3.3.2.2. Facteurs importants pour l'acquisition de la seconde langue.....	26
3.3.2.3. Aspects conversationnels.....	27
3.3.2.4. Stades d'apprentissage.....	27
3.4. Bilinguisme tardif	30
3.4.1. Cas du bilinguisme tardif et possibilités d'apprentissage.....	30
3.4.2. Processus d'acquisition tardive.....	31
3.4.2.1. Différences entre le bilinguisme précoce et tardif.....	31
3.4.2.2. Facteurs et tactique.....	31

3.4.2.3. Transmission de la langue maternelle?.....	32
3.4.2.4. Interférences.....	33
3.4.2.5. Erreurs développementale.....	34
3.4.2.6. Simplifications.....	35
3.4.2.7. Interlangue.....	36
4. Notions liées au bilinguisme.....	38
4.1. Période critique.....	38
4.1.1. Partisans de la période critique.....	38
4.1.2. La période critique et les aspects particuliers de la langue.....	39
4.1.3. Pas de période critique.....	40
4.2. Alternance des codes.....	41
4.3. Identité culturelle.....	41
4.4. Oubli de la langue.....	42
5. Études de cas.....	43
5.1. Étude de cas 1 : Bilinguisme précoce simultané.....	43
5.1.1. Méthode d'éducation.....	43
5.1.1.1. Une personne – une langue.....	43
5.1.1.2. Maintien de la langue minoritaire.....	44
5.1.2. Processus d'acquisition des deux langues.....	44
5.1.2.1. Développement du langage.....	44
5.1.2.2. Séparation des langues.....	45
5.1.2.3. Niveau de ses langues aujourd'hui.....	46
5.1.3. Enfant multiculturel.....	47
5.1.4. Analyse de l'enregistrement de Klára.....	47
5.2. Étude de cas 2 – Bilinguisme précoce consécutif.....	51
5.2.1. Assimilation de la langue française.....	51
5.2.2. Stagnation de la langue tchèque.....	52
5.2.3. Retour au pays d'origine.....	52
5.2.4. Affaiblissement du français.....	54
5.2.5. Identité culturelle.....	54
5.3. Étude de cas 3 – Bilinguisme tardif.....	55

5.3.1. Classe d'accueil.....	55
5.3.2. Progrès en français.....	56
5.3.3. Processus d'acquisition : erreurs et interlangue.....	56
5.3.4. Langue tchèque.....	57
5.3.5. Identité culturelle.....	57
Conclusion.....	59
Résumé.....	62
Bibliographie.....	66
Annexe.....	68

Introduction

Dans le monde, il y a environ 7000 langues parlées seulement dans 200 pays. Il existe plus de bilingue que de monolingue. Le bilinguisme est présent dans tous les pays du monde.

Ce travail est consacré au bilinguisme car il s'agit d'une problématique qui est de plus en plus actuelle. Aujourd'hui le nombre de bilingues augmente, parce que les gens se déplacent plus qu'avant – grâce aux moyens de transport et à l'ouverture des frontières en Europe. Ils s'installent dans les pays étrangers pour les raisons professionnelles, d'études ou à cause des problèmes dans leurs pays. Ces gens migrant deviennent bilingues. Ils créent souvent des couples mixtes et en conséquence, leurs enfants deviennent aussi bilingues.

Comment devient-on bilingue? Dans ce travail nous nous intéresserons aux différents processus d'acquisition des langues. L'acquisition de la deuxième langue peut être déclenchée à n'importe quel âge. L'âge où l'on intègre une deuxième langue détermine-t-il la manière dont elle sera acquise?

L'enfant devient bilingue quand il est exposé à deux langues dès la naissance. Comment cet enfant développe-t-il les deux langues en même temps? Construit-il son langage de même la façon que les monolingues?

On peut également devenir bilingue en assimilant une langue plus tard. Comment les enfants préscolaires assimilent-ils une nouvelle langue? Dans quelle mesure cette acquisition diffère-t-elle du développement du bilinguisme dès la naissance?

Nous pouvons aussi observer l'assimilation de la seconde langue chez les enfants de l'âge scolaires et les adultes. L'acquisition tardive est-elle identique à l'acquisition précoce?

Nous supposons qu'à chaque âge on apprend la seconde langue de manière différente. Nous estimons que le bilinguisme se développe différemment dès la naissance, chez un enfant préscolaire et chez une personne ayant plus de 6 ans. Nous allons essayer de prouver cette hypothèse en nous penchant sur chaque catégorie d'âge et a son processus d'acquisition.

La problématique du bilinguisme est traitée par un grand nombre de linguistes. Il n'y a pas beaucoup d'auteurs tchèques qui abordent ce sujet. La plupart des publications proviennent d'auteurs français, anglophones ou d'autres nationalités (traduites en anglais).

En République tchèque, ces sources en français et en anglais ne sont pas toutes disponibles. Nous n'avons donc pas pu utiliser toutes les sources existantes pour faire ce travail.

Ce travail se divise en cinq chapitres. Les quatre premiers chapitres sont surtout théorique et s'appuient sur les recherches que les linguistes ont effectuées dans le domaine du bilinguisme. Le dernier chapitre se focalise sur la pratique. La recherche pratique a été réalisée sous la forme d'entretiens, de questionnaires et d'un enregistrement audio.

Le premier chapitre montre plusieurs points de vue sur la définition de la notion de bilinguisme. Le second chapitre nous présente les types de bilinguisme. Le troisième est consacré au processus d'acquisition des langues. Ce chapitre est composé de quatre sous-chapitres. Le premier se focalise sur l'acquisition de la langue maternelle chez les enfants monolingues. La deuxième partie se concentre sur le processus d'assimilation des deux langues simultanément dès la naissance et comparera cette acquisition avec celle des unilingues. Ensuite, nous nous pencherons sur les enfants qui intègrent une deuxième langue entre l'âge de 3 et 6 ans. Le dernier sous-chapitre montrera l'apprentissage de la seconde langue après 6 ans. Le quatrième chapitre présente des notions qui sont liées au bilinguisme comme la période critique, l'alternance des codes, l'identité culturelle et l'oubli de la langue.

Après cette partie théorique, nous montrerons dans le quatrième chapitre trois études de cas. Chaque étude présente un cas concret d'une personne bilingue franco-tchèque. Dans la première étude il s'agit d'un enfant qui grandit avec deux langues depuis sa naissance. A la fin de cette étude, nous analyserons un enregistrement du discours de cet enfant. Dans la deuxième étude nous présenterons une personne qui a assimilé une deuxième langue à l'âge de 3 ans et dans la dernière un bilingue tardif qui a intégré la seconde langue à l'âge de 15 ans. Les études analysent leur situation langagière, le processus d'acquisition des langues ou de la seconde langue et leur identité culturelle. L'objectif de ces études est de montrer des cas concrets de trois types de bilinguisme traités dans la partie théorique. Nous allons comparer les analyses des études aux théories.

L'objectif de ce travail est de décrire comment l'on devient bilingue à des âges différents et de montrer que le processus d'assimilation de la seconde langue diffère en fonction de l'âge où l'on intègre cette langue.

1. Définition du bilinguisme

Nous consacrerons cette partie aux définitions du bilinguisme. Depuis les recherches de M. Grammont¹, en France, au début du siècle, puis celles du linguiste américain L. Bloomfield² jusqu'au contemporain C. Hagège³, les définitions de ce phénomène linguistique n'ont cessé d'évoluer. C'est pourquoi, il n'est pas possible d'aboutir à une définition unique. Nous ne pouvons pas faire ici la liste entière de toutes les définitions du bilinguisme existantes, nous relèverons seulement certains linguistes et leurs perceptions du bilinguisme que nous avons classé par des différents critères.

1) Critère de compétence

Certains linguistes mettent en avant la maîtrise de la deuxième langue en comparaison de la première langue. Parmi ces linguistes nous pouvons trouver ceux qui considèrent que le bilinguisme est une connaissance identique des deux langues. Cette vision du bilinguisme repose sur la conception d'une maîtrise parfaite de deux langues.

Le linguiste **L. Bloomfield** (1935) était convaincu que «le bilinguisme était le fait de posséder deux langues et de parler chacune aussi bien qu'une personne monolingue.» (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 24) C'est-à-dire d'avoir une maîtrise des deux langues au même niveau que celui d'un locuteur natif. La même idée se trouve chez le linguiste slovaque **J. Štefánik** (2000) qui définit le bilinguisme par la maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle. Selon **M. Braun** aussi, la maîtrise des langues devrait être complètement équilibrée. (T. Skutnabb-Kangas, 1981, 84) Le linguiste **C. Hagège** (2005) soutient également cette idée d'équilibre entre les langues en mettant en avant le critère des compétences : «être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance.» (Hagège, 2005, 218)

D'autres linguistes ont un point de vue différent. Ceux-ci ne supposent pas forcément la maîtrise parfaite de deux langues chez les bilingues. Selon eux, il est possible que le bilingue possède deux langues à des niveaux de compétences différentes.

¹ Maurice Grammont (1866 – 1946) était un linguiste français qui a inventé une méthode d'éducation bilingue «une langue – une personne»

² Leonard Bloomfield (1887 - 1949) était un linguiste américain.

³ Claude Hagège (né en 1936) est un linguiste français et professeur au Collège de France.

C'est-à-dire qu'il n'est donc pas nécessaire d'avoir une langue aussi bien développée que l'autre, mais que le locuteur bilingue devrait être au moins capable de produire des phrases correctes dans la langue la plus faible. **E.Haugen** (1953) constate que le bilinguisme commence au moment où un locuteur est capable de produire des énoncés complets et intelligibles dans une autre langue. (T. Skutnabb-Kangas, 1981) Le linguiste **R. Titone** considère que le bilinguisme consiste en «la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle.»(In B. Abdelilah-Bauer, 2008, 24)

D'autres n'exigent pas une compétence particulière pour la pratique de la seconde langue. D'après **R. Hall** pour être considéré comme bilingue, il suffit d'avoir au moins certaines connaissances et une maîtrise partielle de la structure grammaticale de la seconde langue. (T. Skutnabb-Kangas, 1981, 85) Selon **J. Pohl** on peut considérer comme bilingue celui qui comprend la seconde langue mais n'est, lui-même, pas capable de la parler. (ibid)

2) Autres critères

a) Critère de l'origine

Le linguiste **M. Swain** prend en compte le moment de l'apprentissage. Il définit le bilingue comme celui qui apprend deux langues depuis sa naissance dans une famille de locuteurs natifs. (ibid, 86)

b) Critère de l'identification

La langue est toujours liée à une culture. Ceux qui parlent deux langues s'imprègnent aussi très souvent de la culture de la deuxième langue. D'après **B. Malberg** le bilingue est celui qui s'identifie à deux langues, à deux communautés et à leurs cultures. (T. Skutnabb-Kangas, 1981, 87)

c) Critère de la situation et des besoins

Nous pouvons trouver des linguistes qui prennent en considération le rôle de la situation et de l'environnement dans lesquels le bilingue se trouve et aussi le rôle des besoins de chaque individu :

J. Štefánik (2000) considère que le bilinguisme est l'aptitude à utiliser alternativement deux langues (ou des variations d'une même langue, par exemple deux dialectes) en fonction de la situation et de l'environnement dans lequel la communication se déroule.

E. Bialystok (2001) souligne le rôle des besoins en disant que le bilingue est celui qui sait utiliser les deux langues en fonction de ses besoins.

Nous pouvons donc voir qu'il existe de nombreuses définitions. Néanmoins, il apparaît clairement des points communs et des divergences chez les linguistes qui nous permettent distinguer deux grandes «tendance».

La première «tendance» est une vision «maximale» des compétences linguistiques qui suppose la maîtrise parfaite et équilibrée de deux langues comme nous avons pu le voir chez Bloomfield. Tandis que la seconde «tendance» représente une vision «minimale» du bilinguisme, moins exigeante avec la deuxième langue, comme nous l'avons constaté avec Hall et Pohl. Mais d'autres comme Titone peuvent difficilement être associés à l'une ou l'autre tendance et se situeraient plutôt entre les deux visions.

Il faut souligner que les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite, au niveau oral et écrit, de deux langues sont rares. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 25) Le psycholinguiste François Grosjean explique:

Si l'on devait considérer comme bilingues uniquement les personnes qui possèdent toutes les compétences linguistiques dans chacune de leurs langues, nous ne pourrions considérer comme telles la majorité des individus qui utilisent quotidiennement deux ou plusieurs langues. (F. Grosjean, In B. Abdelilah-Bauer, 2008, 25)

Certains spécialistes ne mettent pas en avant des compétences langagières. Leurs définitions sont basées sur des critères différents comme l'origine, l'identification avec les langues et les cultures, la situation et les besoins du locuteur. Nous ne pouvons pas ici «mesurer» la maîtrise des langues.

2. Types de bilinguisme

Nous allons nous pencher sur les types de bilinguisme. Si on regarde les définitions variées du bilinguisme que nous venons de voir, on peut constater que certaines d'elles ébauchent des types de bilinguisme. On distingue des catégories de bilinguisme en fonction de l'environnement d'apprentissage, des compétences de maîtrise des langues, du statut social de langage et d'après l'âge d'acquisition de la seconde langue. Et nous pouvons en trouver encore d'autres.

Avant tout, il faut distinguer des individus bilingues et des sociétés bilingues. **E. Harding-Esh et P. Riley** (2003, 48) abordent les catégories de *bilinguisme individuel* et *social*.

- a) *bilinguisme individuel* - Il s'agit de la compétence d'un individu à assimiler et à utiliser une deuxième langue
- b) *bilinguisme social/ officiel* - Le bilinguisme de groupes : à l'intérieur des régions, des pays, des communautés etc. On peut remarquer que dans les pays officiellement «monolingue» il y a souvent un grand pourcentage de bilingue, tandis que dans les pays officiellement «bilingue» la représentation des bilingues est relativement faible. (Grosjean, 1982, in B. Abdelilah-Bauer, 2008, 48)

1) en fonction de l'environnement d'apprentissage

A. Geiger-Jaillet (2005, 32-44) distingue le bilinguisme d'après l'environnement dans lequel la seconde langue est apprise :

- a) *bilinguisme naturel* - L'appropriation de la langue se déroule dans la situation naturelle (par exemple dès la naissance), dans le milieu naturel (par exemple dans une communauté bilingue).

Sous ce type nous pouvons nommer une sous-catégorie :

bilinguisme familial- Il s'agit d'une éducation bilingue réalisée au sein de la famille.

- b) *bilinguisme institutionnel (/ formel)* - L'acquisition de la langue est effectuée dans le milieu formel. (en cours de langue)

2) en fonction de la maîtrise des langues

Un autre aspect important est le niveau de la maîtrise des langues.

(B. Abdelilah-Bauer, 2008)

a) ***bilinguisme équilibré*** – Le cas où la maîtrise des deux langues est équilibrée. Nous pouvons trouver ce cas chez l'enfant vivant dans la famille bilingue où chaque parent lui parle une langue différente.

b) ***bilinguisme déséquilibré***- La maîtrise des langues est déséquilibrée, une langue est plus forte par rapport à une seconde. Un des cas du bilinguisme déséquilibré peut avoir pour cause une assimilation tardive de la deuxième langue.

E. Harding-Esh et P. Riley (2003) parlent d'une variante du bilinguisme déséquilibré- le *bilinguisme réceptif* (appelé aussi *passif*⁴) Le bilingue réceptif comprend les deux langues mais ne sait s'exprimer que dans une langue.

Il faut souligner que le bilinguisme équilibré est assez rare. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 25) C'est parce que dans la société monolingue il n'est pratiquement pas possible d'utiliser les deux langues dans toutes les situations de vie quotidienne. La personne bilingue utilise en générale chaque langue dans des activités ou des domaines différents comme par exemple l'utilisation d'une langue uniquement dans le cadre familial et la seconde au travail. Voilà pourquoi un déséquilibre entre les langues est très fréquent parmi les bilingues. (E.Harding-Esh, P. Riley, 1986, 2003, 39)

Il naît donc de ces conditions d'usage des notions de ***langue majoritaire*** (/ *forte/ dominante*) et ***langue minoritaire*** (/ *faible*). Un des cas de bilinguisme non-équilibré, avec une langue majoritaire et l'autre minoritaire, est une situation très fréquente où un enfant exposé à deux langues depuis son enfance a beaucoup de chances de devenir un bilingue équilibré, à condition que les deux parents lui parlent à parts égales. Cet équilibre sera ébranlé à partir du moment où l'enfant fréquentera un environnement monolingue (une école par exemple) La langue de la majorité monolingue deviendra dominante pour lui, tandis que l'autre s'affaiblira. On peut donc constater que le niveau de maîtrise des langues dépend de l'environnement immédiat. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 28)

Sous le critère de la maîtrise des langues **A. Geiger-Jaillet** (2005, 31-32) ainsi que **B. Abdelilah-Bauer** (2008, 28-29) montrent encore les types de bilinguisme *additif* et *soustractif*. En effet, il s'agit de cas possibles de bilinguisme *équilibrés* et *non-équilibrés*.

⁴www.vivrebilingue.fr, (6.2. 2011)

- a) ***bilinguisme additif***- Une seconde langue s'ajoute à la langue maternelle sans menacer la maîtrise de celle-ci. Toutes les compétences langagières sont développées dans les deux langues. Il s'agit donc du cas du bilinguisme équilibré.
- b) ***bilinguisme soustractif***- Dans le cas contraire, on parle de bilinguisme *soustractif*. Ces bilingues ne pratiquent pas leurs deux langues de façon équilibrée. L'apprentissage d'une des langues se fait au détriment de l'autre. Par conséquent, les compétences sont développées de manière inégale.

3) en fonction du statut de la langue

Le développement d'un *bilinguisme additif* ou *soustractif* est déterminé en partie par le statut des langues dans l'environnement immédiat. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 28-29)

Claude Hagège (2005, 257) prend en considération le statut et le prestige d'une langue dans une société, et relève encore deux catégories de bilinguisme.

- a) ***bilinguisme égalitaire*** – Les deux langues possèdent le même statut social. Cela peut être le cas d'un bilinguisme anglo-français d'un bilingue vivant en France. Vu que l'anglais est une langue internationale, la connaissance de cette langue est considérée comme nécessaire. Pour cette raison ce bilinguisme pourrait être estimé comme favorable par des Français.
- b) ***bilinguisme non égalitaire*** – Une des deux langues a un statut social privilégié, et par conséquent un plus grand prestige (Hagège, 2005, 257). Nous pouvons trouver des exemples de ce type de bilinguisme dans la partie du nord de la France où les patois de langue d'oïl sont en relation inégale avec le français (Hagège, 2005, 256).

4) en fonction de l'âge d'acquisition de la seconde langue

On peut aussi distinguer les types de bilinguisme d'après l'âge où la seconde langue est acquise.

Barbare Abdelilah-Bauer (2008) distingue trois types:

- a) ***bilinguisme simultané précoce***- L'enfant assimile les deux langues en même temps. Il est en contact avec les deux langues dès sa naissance ou depuis son enfance précoce. Il ajoute la deuxième langue avant l'âge de 3 ans. L'environnement où l'enfant devient bilingue simultané est le plus souvent la famille (chez un couple mixte). L'enfant ainsi construit le bilinguisme le plus naturel.

- b) *bilinguisme précoce consécutif* - L'enfant acquit tout d'abord une langue, la deuxième s'ajoute plus tard- entre 3 et 6 ans.
- c) *bilinguisme tardif*- Une seconde langue vient s'ajouter après 6 ans.

E.Harding-Esh et P.Riley (2008, 60-64) distinguent eux aussi les types de bilinguisme de même manière:

- a) *bilinguisme des bébés/ simultané*
- b) *bilinguisme des enfants/ successif*
- c) *bilinguisme tardif*
 - 1) *bilinguisme des adolescents*
 - 2) *bilinguisme des adultes*

Alors que Štefánik (2000) ne montre que deux catégories de bilinguisme en fonction d'âge d'acquisition:

- a) *bilinguisme simultané*- La seconde langue est présente dès la naissance ou est ajoutée avant 3 ans.
- b) *bilinguisme séquentiel/ successif* – L'acquisition d'une deuxième langue est après l'âge de 3 ans.

Cette énumération des types n'est pas exhaustive. On en trouverait encore d'autres. A. Geiger-Jaillet (2005, 32) mentionne encore par exemple *le bilinguisme d'élite, de masse, pour riches et pour pauvre*. Chez Štefánik (2000) nous trouvons des catégories par exemple en fonction des compétences (*bilinguisme naissant, réceptif, productif*), en fonction de l'évolution des langues (*bilinguisme progressif, dégressif*), en fonction des circonstances (*bilinguisme sélectif, occasionnel*).

Nous nous intéresserons surtout aux types bilingues en fonction de l'âge d'acquisition de la langue. Nous analyserons le processus d'acquisition de la seconde langue pour chacun de ces types. Pour ce faire, nous suivrons les divisions de bilinguisme *simultané précoce, précoce consécutif* et *tardif* de B. Abdelilah-Bauer. La séparation de l'étape de bilinguisme *séquentiel* (de Štefánik) en deux types, *précoce consécutif* et *tardif*, nous permettra de montrer des différences dans l'acquisition de la seconde langue dans ces deux périodes de vie. Les enfants entre 3 et 6 ans sont encore en train de développer le langage alors que chez les sujets plus âgés, le langage est plus ou moins acquis est plus

stable. En conséquence le processus d'acquisition de la seconde langue est différent chez les petits (3-6 ans, *bilinguisme précoce consécutif*) par rapport aux personnes plus âgées (*bilinguisme tardif*) qui développent la deuxième langue sur des bases plus sûres et des connaissances plus larges.

3. Processus d'acquisition des langues

Le moment où la langue est intégrée est primordial dans le phénomène du bilinguisme. L'âge où on intègre une deuxième langue indique comment celle-ci sera acquise. L'acquisition c'est la familiarisation d'une langue (ou plusieurs langues en même temps) en passant par des étapes spécifiques. L'acquisition de la deuxième langue peut être déclenchée à n'importe quel moment : par exemple dès la naissance, à l'âge de cinq ans ou à l'âge d'adulte. Le processus d'acquisition de la deuxième langue est-il le même pour tous les âges d'apprentissage?

Dans cette partie nous découvrirons le processus d'acquisition du langage chez les monolingues et puis celui de la deuxième langue chez les bilingues. Nous nous intéresserons à l'apprentissage de la seconde langue au cours de différentes périodes d'âge. Tout d'abord chez les enfants exposés à deux langues depuis leur naissances (il s'agit du *bilinguisme précoce simultané*) puis chez les enfants qui intègrent une deuxième langue entre l'âge de 3 et 6 ans (*bilinguisme précoce consécutif*) et enfin chez les personnes qui débutent l'apprentissage de la seconde langue après 6 ans (*bilinguisme tardif*). Nous relèverons les différences et les similitudes dans le développement du bilinguisme chez ces trois types mentionnés. Nous allons également comparer les mécanismes d'apprentissage du langage chez les monolingues et les bilingues.

3.1. Développement du langage chez les monolingues

Avant de nous intéresser au développement du bilinguisme, nous devons d'abord comprendre les mécanismes d'acquisition du langage en générale. Nous allons voir de quelle manière les enfants développent le langage, comment nous apprenons à parler.

L'homme se distingue de l'animal par sa capacité à parler. Tous les hommes sont dotés d'un capital génétique qui leur permet d'acquérir le langage. Mais pour développer le langage, chacun doit être mis en situation de pouvoir communiquer. C'est la relation avec d'autres hommes qui nous parlent qui permet de déclencher le processus d'acquisition du langage. Il y a encore une condition importante : on doit avoir envie de communiquer avec notre entourage.

3.1.1. Des cris au babil

La première forme d'expression des bébés est le **cri**. Au cours des premières semaines ce cri n'exprime pas encore des besoins de l'enfant. Il s'agit du résultat de l'activité réflexive. (Kutálková, 2005, 9) Le linguiste J. Vynštejn (1995, 17) avère que le cri est une manière de se préparer à l'utilisation de la voix. A l'âge de six - sept semaines, les cris changent et commence à exprimer l'humeur et les besoins du bébé. Le roucoulement apparaît aussi et montre la satisfaction de l'enfant. (Hagège, 1996, 34) Vers six mois, les cris et les vocalises aboutissent au **babil**. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 13) Au début le babil n'est qu'un jeu instinctif avec l'appareil phonatoire. L'enfant prépare son appareil phonatoire pour l'aptitude ultérieure d'articuler. (Vynštejn, 1995, 17) La linguiste tchèque D. Kutálková (2005, 9) prouve que cette enchaînement de production de son puis de babil est commun à tous les bébés, il en est de même pour les bébés atteints de surdité. «Il s'agit de séries de consonnes et voyelles (« babama», «mamama», etc.) qui représentent, dans la phase initiale, les sons de toutes les langues naturelles existantes.» (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 13) C'est la base de toutes les langues et on peut dire que l'enfant se prépare à développer n'importe quelle langue.

Au fur et à mesure que l'enfant progresse dans une langue, il va abandonner tous les sons que cette langue n'utilise pas. B. Abdelilah-Bauer (2008, 13) prouve que très rapidement apparaissent des différences dans le babil. L'enfant reconnaît des sons spécifiques de la langue de son entourage. Vers sept mois, le babillage commence à ressembler à la langue maternelle. Le babil devient spécifique pour chaque langue : le babil tchèque est reconnaissable du babil  mit par les bébés français, le babil chinois se distingue lui aussi du babillage américain etc. En même temps que l'enfant produit des sons proches de sons de sa langue maternelle, ses capacités perceptives se spécialisent pour ne reconnaître que les sons appartenant à cette langue. «L'oreille fonctionne alors comme un filtre qui ne laisse passer que les sons identiques ou analogues à ceux existant dans la langue maternelle.» (ibid, 13) Le fait que les bébés se concentrent uniquement sur la langue maternelle leur permet de bien exploiter les capacités pour le développement ultérieur de cette langue. (ibid)

3.1.2. Premier lexique

Il faut souligner que la compréhension précède la production. Il y a un décalage de plusieurs mois entre la compréhension et la production de mots. (ibid, 15) A l'âge de huit

mois, les bébés comprennent quelques mots, mais ne sont pas encore en capacité de les produire. Au début ils ne comprennent pas vraiment le sens du mot, mais ils associent les sons des mots avec des phénomènes concrets (par exemple lorsque l'enfant entend le son «maman», il se met à chercher sa mère) (Vynštejn, 1995, 19)

Ce n'est que vers un an que l'enfant produit son **premier mot** reconnaissable. (Kutálková, 2005, p. 11) Pendant plusieurs mois, la production des premiers mots s'accompagne de babilllements. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 15) L'enfant donne un nom aux objets qui l'entourent. **Les expressions à un mot** remplacent pour l'instant la phrase⁵. (Kutálková, 2005, 11) A l'âge d'environ deux ans apparaissent des **phrases à deux mots**.⁶ D'après J. Vynštejn (1995, 19) le lexique actif de l'enfant de deux ans est à peu près composé d'une cinquantaine mots. Entre deux et trois ans, l'enfant enrichit très rapidement son lexique. A trois ans, son répertoire atteint près de huit cent mots.

3.1.3. Développement de la grammaire

A partir de trois ans, l'enfant commence à s'approprier **la construction grammaticale** des phrases⁷. Les enfants font encore des erreurs, prononcent mal certains sons, mais la majorité des enfants communiquent avec leur entourage presque sans difficulté. D'abord ils utilisent des **phrases simples** de trois mots⁸, puis font des constructions plus longues. Le langage évolue rapidement vers la construction de **phrases complexes** que l'enfant produira vers cinq ou six ans.⁹ Pour pouvoir construire les phrases complexes, l'enfant a besoin d'élaborer un système verbal qui lui permet d'exprimer une concordance des temps et des modes. Il élabore parallèlement des concepts cognitifs comme la temporalité, la causalité, la finalité, etc. (A. Geiger-Jaillet, 2005, 16) Puis vers l'âge de cinq ans l'enfant atteint un lexique assez large composé d'environ deux mille cinq

5 Un exemple du mot-phrase en français: «dodo» - nous pouvons interpréter cette expression en fonction du contexte : par exemple « il ou elle dort, la poupée dort, ou l'enfant lui-même veut dormir» (A. Geiger-Jaillet, 2005, p. 16)

6 Un exemple de la phrase à deux mots : «papa parti» qui peut signifier : «papa est parti ou papa est sorti» (Ibid)

7 <http://www.klinickalogopedie.wz.cz/poruchy.htm> , (20.3. 2011)

8 Un exemple de la phrase de trois mots : «bébé veut pas» veut dire «le bébé ne veut pas». L'enfant désigne une troisième personne. Cette phrase peut signifier aussi «je ne veux pas» . L'enfant ici se désigne lui-même comme bébé (A. Geiger-Jaillet, 2005, p. 16)

9 <http://www.klinickalogopedie.wz.cz/poruchy.htm>, (20.3. 2011)

cent mots. (Vynštejn, 1995, 21) En comparaison, le lexique actif d'un adulte se situe autour de trois à dix mille mots¹⁰. L'enrichissement de notre lexique s'effectue tout au long de notre vie, mais la période la plus importante de l'acquisition du lexique et du développement du langage s'effectue jusqu'à six ou sept ans.

3.1.4. Différences entre les enfants

Il faut noter qu'il peut y avoir des **différences** importantes entre les individus dans l'évolution du langage. (ibid, 20) Un enfant de deux ans peut produire à peine cent mots, alors qu'un autre de même âge en prononcerait déjà cinq cents. Les parents dont les enfants présentent un retard de développement langagier ne devraient pas s'inquiéter, puisque ceux-ci rattrapent plus tard ce retard et ce, sans difficulté. On peut observer des enfants qui sautent des étapes du développement afin de rattraper leur retard, surtout lorsqu'ils passent tardivement à la phase productive. Ils ne passent pas par le stade d'expression à un mot ou à deux mots, mais ils construisent tout de suite des phrases à trois mots au moins. (A. Geiger-Jaillet, 2005, 17)

Quels sont les facteurs de développement du langage? L'un des facteurs importants dans le développement du langage est la stimulation par l'environnement. Le développement de la langue peut être plus rapide chez les enfants dont les parents se consacrent beaucoup à eux et portent une grande attention à leur langage. (Nebeská, 1992, 99-100) J. Vynštejn (1995) nous rappelle que l'acquisition du langage est influencé aussi par la maturité intellectuelle, le tempérament de l'enfant et par des compétences langagières spécifiques. Nous pouvons voir également des différences entre les sexes. En générale, on peut constater que les garçons commencent à parler plus tard que les filles. (Kutálková, 2005, 12) A. Geiger-Jaillet (2005, 17) observe que le deuxième enfant se met à parler souvent un peu plus tôt que le premier, parce que leurs parents ont plus d'expérience après avoir éduqué le premier enfant.

Lors du développement du langage, l'enfant passe plusieurs étapes. Tout d'abord les enfants «entraînent» leur appareil phonatoire par des cris, ensuite ces cris sont remplacés par le babille qui se rapprochera des sons produits dans la langue maternelle.

¹⁰ Svobodová, Jana, *Čeština po síti. Lexikologie. Sur* : <http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinapositi/lexikologie.htm#Slo%C5%BEen%C3%AD%20slovn%C3%AD%20z%C3%A1soby>, (25.3. 2011)

C'est dans cette période transitoire du babil que s'effectue la compréhension- on parle de la **phase réceptive**. (A. Geiger-Jaillet, 2005, 12) A force d'imiter les sons émis par les adultes, l'enfant produit ses premiers mots. L'enfant est dans la **phase productive**. (ibid) Le premier lexique s'enrichit lentement. Plus tard les mots s'y ajouteront à une grande vitesse. Le développement de la grammaire passe par le stade de phrases à deux mots, puis par la construction de phrases simples, s'achèvera par la production des phrases complexes. Ces étapes sont plus ou moins similaires chez tous les enfants.

3.2. Bilinguisme précoce simultané

Le type de bilinguisme considéré comme le plus naturel selon B. Abdelilah-Bauer (2008, 62) est, le bilinguisme précoce simultané. En effet, l'intégration de la seconde langue avant l'âge de 3 ans présente de nombreux avantages. Les mécanismes qui mènent à l'acquisition de deux langues simultanément semblent complexes. Grâce aux nombreuses recherches effectuées par les linguistes sur cet aspect de l'apprentissage du bilinguisme, nous pourrions découvrir les différentes étapes par lesquels les enfants passent pour acquérir cette compétence.

Les enfants bilingues apprennent-ils à parler de la même façon que les enfants monolingues? Comment les enfants construisent-ils leur langage en apprenant deux langues en même temps? Les étapes du développement linguistique sont-elles les mêmes que celles que nous avons pu voir chez les enfants monolingues?

Nous verrons tout d'abord dans ce chapitre les différentes méthodes qui permettent de construire le bilinguisme simultané. Puis nous nous pencherons sur le développement des langues en nous focalisant sur le processus d'acquisition simultanée de deux langues. Nous y analyserons la phase réceptive et la phase productive qui commence par la production des premiers mots, se poursuit avec développement de la grammaire qui est lié au processus de la séparation des langues. Enfin, nous relèverons les différences et les similitudes dans le processus d'acquisition chez les bilingues et les monolingues.

3.2.1. Méthodes d'éducation bilingue

Un enfant qui grandit dans un couple bilingue ne devient pas automatiquement bilingue. L'environnement dans lequel il grandira joue un rôle déterminant, et c'est aux parents qu'il convient de mettre en place les moyens pour y parvenir. (Deshays, 1990, 112). Ils doivent donc choisir une « stratégie linguistique familiale » qui permettra à l'enfant de développer le bilinguisme. Cette stratégie doit permettre à l'enfant d'être en contact avec les deux langues. Quels sont les différents moyens pour exposer suffisamment l'enfant aux deux langues et lui donner des conditions favorables pour les apprendre.

1) Méthode «une personne – une langue»

Une des méthodes les plus courantes et considérée comme la plus efficace est la méthode «une personne - une langue» aussi appelée la méthode «**Grammont - Ronjat**»

(A. Geiger-Jaillet, 18) ou encore le «**principe de Ronjat**» (Hagège, 1996, 41) d'après le linguiste **J. Ronjat**.

La première expérience de ce type a été réalisée en 1913, par le linguiste français J. Ronjat. Marié à une allemande il a souhaité transmettre sa propre langue ainsi que celle de sa femme à son enfant. J. Ronjat a suivi les conseils du phonéticien M. Grammont en s'inscrivant dans un cadre méthodologique contraignant : « Que chaque langue soit représentée par une personne différente (...) N'intervertissez jamais les rôles.» (Ronjat, 1982, 3) L'enfant ainsi soumis à ce cadre est parvenu à une maîtrise parfaite des deux langues, l'expérience a donc bien réussi. (ibid, 43) L'application de ces principes est aujourd'hui toujours recommandée par de nombreux spécialistes aux couples mixtes qui souhaitent offrir à leur(s) enfant(s) l'opportunité d'apprendre deux langues dès leur plus jeune âge.

Cette méthode repose donc, comme Grammont l'a défini, en l'attribution d'une langue à chacun des parents. Chaque parent ne doit donc parler qu'une seule langue avec l'enfant et éviter au maximum d'échanger les rôles. L'objectif de cette méthode est de provoquer chez l'enfant une association automatique entre une langue et une personne de son entourage. (Hagège, 1996, 42) L'enfant sera ainsi capable d'adapter la langue en fonction de son interlocuteur, ce qui constitue une première étape dans la distinction des langues.

La maîtrise d'une langue est en rapport directe avec la durée d'exposition d'un sujet à celle-ci. (E. Harding-Esch, P. Riley, 2008, 101). Il est donc nécessaire que la présence des deux parents auprès de l'enfant soit à peu près équivalente, ce qui est souvent difficile à réaliser (A. Geiger-Jaillet, 2005, 19). Ceci a pour conséquence de provoquer un déséquilibre entre les langues.

2) Stratégie temporelle ou spatiale

Certains couples ne suivent pas ce principe de « une langue - une personne », ils utilisent les langues de manière alternative, soit en fonction du lieu, soit à des moments particuliers. La famille peut utiliser, par exemple, une langue tout au long de la semaine et l'autre pendant le week-end - stratégie temporelle - ou une langue à la maison et l'autre à la maison de vacances - stratégie spatiale. (Leitti, 1994, 183-184)

3) Sans stratégie

Certains couples n'appliquent aucune méthode. Chez eux, l'utilisation des langues n'est soumise à aucune règle. La pratique des langues est donc mélangée. Beaucoup de linguistes ne recommandent pas cette pratique. Si les parents n'utilisent aucune stratégie, certains linguistes conseillent au moins l'utilisation d'une règle : la personne qui passe le plus de temps avec l'enfant ne devrait lui parler qu'une seule langue jusqu'à l'âge de trois ans, ceci afin de permettre aux bases du langage de se développer correctement. (Deshays, 1990, 118).

3.2.2. Processus d'acquisition du bilinguisme précoce simultané

Nous avons vu que le bilinguisme précoce simultané peut se faire dès la naissance. Toutefois il est aussi possible de différer le début de l'apprentissage de la seconde langue à la deux ou troisième année, tout en préservant les avantages de la précocité. Nous analyserons ici le cas du bilinguisme **dès la naissance**.

3.2.2.1. Phase réceptive

Au stade réceptif, l'enfant ne produit pas encore de mots, mais s'exprime par des cris. B. Abdelilah-Bauer (2008, 62) constate que les bébés exposés à deux langues distinguent plus de **contrastes phonétiques** que les bébés qui ne sont exposés qu'à une seule langue. Il a été récemment avéré que les bébés qui évoluent dans un environnement bilingue réagissent dès quatre mois aux deux langues «maternelles» et les distinguent parmi d'autres langues (M.Kail et M.Fyol, 2002)

Tous les bébés sont capables de produire, une grande variété de sons. N'importe quelle langue peut être développée à partir de ce spectre de son. Lors du développement du langage, l'enfant abandonne tous les sons qui n'existent pas dans sa (ses) langue(s) d'environnement pour ne se concentrer que sur l'assimilation des sons de la (les) langue(s) qui l'entoure. C'est un moment important pour un bilingue qui «intègre» des sons appartenant à deux langues différentes.

On sait que le **babil** du bébé devient spécifique à chaque langue. Ainsi le babillage de l'enfant bilingue contient les sons propres aux deux langues et celui-ci ressemble à ces deux langues. On constate donc que l'enfant se concentre uniquement sur ces deux langues, ce qui est une base pour le développement du bilinguisme.

3.2.2.2. Phase productive

Le **premier mot** apparaît vers un an.¹¹ Comme chez tous les enfants, selon B. Abdelilah Bauer (2008, 64), qu'ils soient bilingues ou pas, le début du développement du lexique est lent. Il faut attendre environs le dix-huitième mois pour que le répertoire de l'enfant atteigne une cinquantaine de mots. Si la quantité de mots assimilée par les bilingues et les unilingues est la même, le contenu du lexique lui, est différent. Chez le bilingue le lexique se compose de mots des deux langues, mais très souvent réparti de manière inégale.

Toujours d'après Abdelilah Bauer (ibid, 65), l'enrichissement lexical d'une langue se fait au détriment du développement de la seconde qui elle, stagne. Cela peut être rattrapé plus tard, mais souvent il subsiste un **déséquilibre** entre les langues.

Le premier lexique dépend de la **nature des langues** qui sont apprises. Dans le cadre d'une étude d'Abdelilah Bauer (ibid, 65), qui porte sur un l'apprentissage simultané de l'Anglais et du Français, on constate une particularité dans la répartition des noms et des verbes de ces deux langues qui composent le premier lexique. En effet, la partie française de premier lexique est majoritairement composée de mots de nature verbale comme «tiens», «regarde», alors que la partie anglaise, se distingue surtout par des noms d'objets. Il serait intéressant d'observer le premier lexique d'un enfant bilingue franco-américain. D'après cette théorie, il connaîtrait plus de verbes en français et plus de nom en anglais.

La construction grammaticale passe par les mêmes stades que chez les monolingues. Tout d'abord apparaissent des phrases à deux mots puis au fur et à mesure les phrases s'enrichissent et les constructions deviennent plus complexes. Chez les bilingues, la particularité est qu'ils construisent souvent **des phrases mélangées**, (E. Harding-Esch, P. Riley, 2008, 75) c'est à dire qu'ils utilisent, dans un énoncé en langue A, un ou des éléments de la langue B. Ces éléments peuvent être aussi bien d'ordre lexical, syntaxique ou sémantique. (J.F. Hamers, M.Blanc, 1983, 77) La notion de mélange linguistique est proche de celle d'**interférence linguistique** qui est définie comme «des déviations de la norme de chaque langue, dues à la familiarité des deux langues.» (Ibid) Pourquoi les enfants mélangent-ils les langues ? Ceci vient probablement du fait que les enfants n'aient toujours pas distingués les deux langues et n'ont donc pas encore opéré leur

¹¹ www.bilingvismus.cz, 2.5.2011

séparation. Une autre cause des mélanges peut être liée à l'environnement de l'enfant. Lorsque les parents mélangent les langues, il est très probable que l'enfant intègre dans son langage les mélanges qu'il a pu entendre ; il parlera comme ceux qui l'entourent. (E. Harding-Esch, P. Riley, 2008, 75) Au début de l'acquisition la majorité des enfants bilingues mélangent les langues, mais progressivement ils les séparent. Certains enfants ne mélangent jamais ou ne le font que très rarement. (Ibid, 75)

3.2.2.3. Séparation des langues

Comme nous l'avons vu précédemment, l'étape de la séparation des langues est marquée chez l'enfant par de nombreuses confusions et mélanges en tout genre. Ces erreurs font partie du processus de la séparation des langues. **Volterra et Taeschner** (1972, 311-326) distinguent trois phases dans le développement du bilinguisme. Nous allons observer ce découpage afin d'y découvrir les étapes du processus de la séparation des langues.

1) Première phase

Dans la première phase l'enfant construit **un seul système lexical** dans lequel il met tout les mots qu'il apprend, quelle que soit la langue. Il n'est pas encore conscient de l'existence des deux langues. A ce stade l'enfant ne sait pas qu'il peut dire la même chose dans deux langues différentes. L'enfant applique le principe «un mot - un concept», c'est-à-dire qu'il attribue un nom à un objet, ou un verbe à une action, sans distinguer la langue qu'il utilise. Il n'est donc pas capable de repérer la correspondance d'un mot, d'une langue à l'autre. Sans la distinction de ces «paires d'équivalents» il ne peut pas être en mesure de faire un apprentissage simultané dans les deux langues. Un mot appris dans une langue ne sera pas réappris dans l'autre. (Ibid, 63-64) On peut reconnaître cette étape chez les enfants lorsqu'ils attribuent à un mot qu'il connaissent déjà dans une langue, un sens qui ne lui correspond pas.

Il arrive parfois que les enfants fabriquent des mots composés ou des expressions en deux langues. On peut relever deux de ces phénomènes. Le premier étant la composition de mots simple issue d'un mélange et le second, des « doublets ».

A ce stade l'enfant compose souvent des mots issues d'un **mélange de mots** existant dans les deux langues. Par exemple une fille franco-américaine de deux ans utilise

pour désigner « un biscuit » l'expression «gaki» (de *gâteau* + *cookie*), elle dit aussi «pinichon» (*pincle* + *cornichon*), «shot» (*chaud* + *hot*) (Grosjean, 1982, p. 184) ; une fille anglo-russe de six-huit mois utilise pour le mot le «papillon» une expression «babafly» (*buterfly* en anglais + *babachka* en russe).¹²

Les enfants utilisent aussi des mots composés appelés «**doublets**» («sorte d'auto-traductions simultanées» Deprez, 1994, 121) : par exemple la fille du linguiste Leopold (1954) disait «bitte-please» qui est le doublet de l'expression «s'il vous plaît» en allemand et en anglais. L'utilisation des doublets nous montre que l'enfant connaît les équivalents dans les deux langues et qu'il comprends qu'il comprend qu'il peut exprimer la même chose dans deux langues.

Sur le plan phonétique, les enfants ont pour l'instant un système unique qui comporte les sons des deux langues, ce point ne représente pas pour eux de difficulté particulière.

Les linguistes estiment que sur le plan mental, les enfants de moins de deux ans ne sont pas capable de distinguer les deux systèmes langagiers.

2) Deuxième phase

Vers deux ans l'enfant commence à distinguer les deux langues et débute la **séparation des deux systèmes lexicaux**. Toutefois, il ne maîtrise encore les équivalents dans les deux langues. Lorsqu'il ne connaît pas un mot dans une langue ou qu'il ne maîtrise pas sa prononciation, il va préférer utiliser un mot dans une autre langue qui sera plus simple pour. Il produira alors des énoncés dans lesquels les deux langues sont mélangées. Pour illustrer ce phénomène, la linguiste Ch. Deprez (1994, 116) nous donne quelques exemples de paroles prononcées par une enfant bilingue franco-anglaise de deux ans et demi.

1) «Tu *coming?*» => «Tu *viens?*»

Ici le pronom personnel est en français et verbe en anglais conjugué à la forme progressive.

2) «On va *feed the duck*» => «On va *donner à manger au canard*»

3) «*Me veut bottle*» => «*Moi veut bouteille*»

¹² www.enfantsbilingues.com, (8.4. 2011)

Cet exemple montre que l'enfant sépare les systèmes de langue et qu'il est capable de traduire des mots d'une langue à l'autre.

Alors que le système lexicale se sépare, l'enfant applique encore **les mêmes règles grammaticales** pour les deux langues. Ce phénomène apparaît surtout lorsque les langues ont des règles grammaticales distinctes. Dans le cas de la relation possessive en anglais, les mots sont dans un ordre différent du français. E. Harding-Esh et P. Riley (2008, 77) donne un exemple de confusion dans la structure des langues dans un dialogue entre une fille bilingue franco-anglaise de deux ans. Ce dialogue a lieu en voiture avec sa mère.

La mère : *Qu'est-ce que tu vois là?*

L'enfant : *Maman auture.* (c'est «maman voiture», l'expression utilisée «auture» peut être un mélange des mots «auto» et «voiture»)

La mère: *Oui, c'est la voiture de maman.*

L'enfant : *Maman voiture.*

La petite fille applique ici la structure de la relation possessive de la langue anglaise où l'adjectif possessif est placé devant le nom. En français le placement serait inversé dans ce cas.

3) Troisième phase

C'est vers trois ans que les lexiques et également les grammaires de deux langues existent **séparément**. Pour les parents qui appliquent le principe «une langue - une personne» pour l'éducation de leur enfant, celui-ci commencera concrètement à associer une langue à une personne. C'est aussi à ce moment que les enfants ont l'habitude de désigner une des deux langues comme la «langue de maman» et la seconde comme la «langue de papa». (A. Geiger-Jaillet, 17)

Nous avons pu voir que les enfants exposés à deux langues dès la naissance construisent leur langage de la même façon que les enfants qui n'en n'apprennent qu'une. Le développement du langage suit les mêmes étapes et se fait à la même vitesse. Les premiers mots apparaissent à peu près au même moment et la construction grammaticale se développe de la même manière. Nous observons pourtant certaines différences importantes. Pour les bilingues le premier lexique se compose déjà des deux langues. Les bilingues doivent aussi assimiler deux structures grammaticales qui ne sont pas toujours

identiques. Malgré les similitudes avec les monolingues, certaines étapes restent propres au développement de la communication des bilingues. Parmi ces différences on relève surtout le mélange des langues et aussi le processus de séparation des langues qui est décrit par Volterra et Taechner, en 3 phases. Ce processus s'achève par la distinction des deux codes linguistiques et s'accompagne dans la majorité des cas par une dissipation des mélangent de langue.

3.3. Bilinguisme précoce consécutif

Après nous être intéressés à l'apprentissage du bilinguisme précoce simultané, nous allons maintenant nous pencher sur une deuxième période d'apprentissage. Il s'agit du bilinguisme précoce consécutif. Cette période qui se situe entre 3 et 6 ans succède celle du bilinguisme précoce simultané. Ce bilinguisme touche donc des enfants qui fréquentent l'école maternelle.

Nous verrons par quelles étapes se compose l'apprentissage d'une seconde langue chez l'enfant. Quels sont les processus et stratégies que l'enfant utilise dans cette acquisition? Quelles différences y a-t-il avec l'acquisition simultanée (entre 0 et 3 ans) ?

Nous présenterons les situations dans lesquelles on peut développer le bilinguisme précoce consécutif. Nous nous intéresserons aux stratégies d'apprentissage de la seconde langue. Ensuite, nous chercherons les différences qu'il peut y avoir entre l'acquisition de la seconde langue et les langues assimilées dès la naissance. Enfin, nous montrerons quels aspects sont importants pour l'appropriation de la deuxième langue. La partie suivante analyse les stades d'apprentissage.

3.3.1. Cas de bilinguisme précoce consécutif et stratégies d'apprentissage

La plupart du temps, l'apprentissage d'une seconde langue qui succède à l'apprentissage de la langue maternelle est lié à une situation d'immigration. Les très jeunes enfants dont les parents immigreront vers un nouveau pays se voient immergés très rapidement dans une nouvelle langue, parfois même, la culture y étant complètement différente, ceci représente aussi un facteur de difficulté supplémentaire.

On rencontre aussi ce type de bilinguisme dans d'autres situations. Des parents bilingues, par exemple, qui souhaitent transmettre une seconde langue à leur enfant préfèrent en retarder l'acquisition. En effet, certains parents ne souhaitent pas apprendre à leur enfant les deux langues dès la naissance et adoptent cette stratégie afin de lui éviter tout risque de confusion avec la première langue.¹³

Les méthodes d'éducation vers le bilinguisme pour ce dernier cas peuvent être les mêmes que nous avons mentionné chez le bilinguisme développé simultanément, c'est-à-dire la méthode «**une personne-une langue,**» **stratégie temporelle ou spatiale** ou tout simplement **sans stratégie**.

¹³ <http://www.bilingualbaby.com>, (15.4. 2011)

Dans le cas de l'enfant immigré il apprendra la nouvelle langue notamment à l'école. Il s'agit de **l'apprentissage naturel par immersion**. Si les parents veulent que leur enfant soit bilingue, ils devraient se concentrer sur le maintien de la première langue et continuer à lui parler exclusivement celle-ci. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 138-140)

3.3.2. Processus d'acquisition du bilinguisme précoce consécutif

3.3.2.1. Différences entre l'acquisition consécutive et l'acquisition simultanée

L'enfant à partir de 3 ans commence à créer des phrases dans sa langue maternelle. Il a déjà une **expérience langagière**. Lorsqu'il assimile une seconde langue à cet âge, il fait appel aux connaissances spécifiques de sa première langue et les utilise pour développer la seconde. Nous pouvons dire qu'il profite de ce qu'il a déjà reçu. L'enfant qui devient bilingue dès la naissance n'a aucune expérience linguistique, il construit donc son langage à partir de «rien». (J.F.Hamers, M.Blanc, 1983, 350) De plus, il doit tout d'abord préparer son appareil phonatoire afin de pouvoir produire des mots.

Le développement de la langue se fait avec le développement des **compétences cognitives**. Il y a par exemple la compétence à s'exprimer, à comprendre, la mémoire, la concentration, la vitesse de traitement de l'information etc.¹⁴ Vu qu'un enfant préscolaire a une expérience linguistique, il a en conséquence des compétences cognitives mieux développées qu'un bébé qui n'a pas encore développé son langage. Cet enfant traite donc les informations plus rapidement, il a une plus grande mémoire etc. (J.F.Hamers, M.Blanc, 1983, 350- 351) L'apprentissage de la seconde langue semble dans ces conditions être plus facile chez les enfants préscolaires.

S'appuyant sur ces observations, la majorité des chercheurs estiment que le processus d'acquisition consécutif ne se fait pas de la même manière que les langues apprises dès la naissance.

Wode (76, In ibid, 356) suppose qu'il existe des aspects qui suivent les même séquences que le développement langagier dès la naissance. Dulay et Burt (1974, ibid, 356) ont trouvé une similitude dans ces deux type d'acquisition. Ils ont observé que chez les enfants qui apprennent une deuxième langue, ainsi que pour ceux qui apprennent leur langue maternelle, il apparaît un «processus de construction créative». En effet, ce

¹⁴ http://www.francoisgrosjean.ch/Czech_Tch%E8que.pdf, (20.5. 2011)

processus consiste à extraire des règles linguistiques à partir de ce que l'on entend dans son environnement.

3.3.2.2. Facteurs importants pour l'acquisition de la seconde langue

L'entrée à l'école maternelle est une étape importante dans la socialisation de l'enfant. Ce passage est souvent difficile pour tous les enfants car c'est le moment où ils quittent, souvent pour la première fois, le milieu sécurisé de la famille et doit s'intégrer dans une nouvelle société. Au début dans ce nouvel environnement il fait face aux sentiments de stress et d'anxiété. Si c'est en plus l'endroit où il ne connaît pas la langue dont les autres parlent, l'entrée peut être encore plus stressant pour lui.

Ceux qui sont nés dans le pays où ils vont fréquenter l'école maternelle et parlent une langue différente à la maison, auront pourtant un avantage par rapport à ceux qui viennent dans le pays juste avant de l'entrée à l'école. En effet, ils connaissent déjà un peu la langue de l'environnement, parce qu'ils l'écoutent dans la rue depuis leur naissance. Ils reconnaissent quelques mots comme des salutations qu'ils entendent par exemple dans les magasins. Mais ils ne parlent pas encore cette langue, parce qu'ils n'ont pas besoin de communiquer dans celle-ci. Ces enfants connaissant un peu la seconde langue seront, bien entendu, moins étonnés en entrant à l'école que leurs pairs étant mis en contact avec cette langue pour la première fois.

Nous venons de relever un mot clé pour l'acquisition de la seconde langue dans la petite enfance. C'est le **besoin de communiquer**. Un autre facteur important est le **besoin de se faire de nouveaux amis** (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 86). Ceux-ci sont les facteurs qui déclenchent le processus d'acquisition et ensuite poussent à développer la nouvelle langue. L'**importance des facteurs sociaux** dans l'acquisition de la seconde langue souligne le psycholinguiste américain Lily Wong Fillmore (1976, in J.F.Hamers, M.Blanc, 1983, 357). Selon elle, la première tâche de l'enfant est d'**établir des relations sociales avec ses interlocuteurs**. Afin de se mettre en contact avec les autres, l'enfant applique des stratégies sociales et cognitives. Grâce à ces stratégies, il se retrouve en interaction avec ses pairs, ce que lui permet d'apprendre la nouvelle langue. Le vrai souci de l'enfant n'est pas connaître la langue mais de **se faire accepter par d'autres enfants**. Ainsi, il assimile inconsciemment la nouvelle langue. Plus l'enfant est jeune, moins il est déconcentré par le fait que les autres ne parlent la langue de ses parents. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 88)

La façon d'apprendre et le rythme d'acquisition de la seconde langue est déterminée par les habilités sociales qui varient beaucoup chez les enfants, et par le caractère de l'individu. Il existe les enfants qui cherchent le plus de contact possible et des possibilités à essayer de pratiquer la langue alors qu'il y en a qui observent tout d'abord et se lancent à pratiquer la langue moins souvent. Les premiers progresseront rapidement à la communication orale. Les «observateurs» avanceront plus rapidement dans l'acquisition du vocabulaire et des règles grammaticales, parce qu'ils semblent être plus attentifs à ces domaines du langage. (J.F.Hamers, M.Blanc, 1983, 358; B. Abdelilah-Bauer, 2008, 90)

3.3.2.3. Aspects conversationnels

La linguiste D. Keller-Cohen (1979, in J.F.Hamers, M.Blanc, 1983, 358) relève l'importance des aspects conversationnels qui sont liés à l'apprentissage de la seconde langue. Pour apprendre à communiquer dans la nouvelle langue, l'enfant a besoin de posséder une compétence de prise de parole. Il doit être capable de passer la parole à son interlocuteur. La linguiste appuyée sur sa recherche montre deux types de stratégies appliquées par les enfants qui veulent passer la parole à l'interlocuteur : l'utilisation des questions et des directives d'attentions (comme «tiens», «regarde»). Elle prouve que si les éléments de la langue maternelle sont identiques ou au moins semblables à ceux de la nouvelle langue, l'enfant aura moins de difficulté de les reconnaître et les assimiler. Il s'agit par exemple de la question : si l'intonation montante indique la question dans les deux langues, il sera plus facile pour l'enfant d'identifier ce phénomène linguistique et ensuite l'utiliser pour passer la parole dans la nouvelle langue. D'après Keller-Cohen, ce degré de congruence joue un rôle très important dans l'acquisition de la seconde langue. Ce fait soutient la théorie mentionnée de Wode (1976, 1978) qui relève le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une autre langue : l'enfant fait appel à sa langue maternelle.

3.3.2.4. Stades d'apprentissage

P.Tabors (1997, In B. Abdelilah-Bauer, 2008, 91) propose 4 phases d'adaptation par lesquelles passe l'enfant exposé à une deuxième langue.

1) **Première phase : essais d'utiliser sa langue maternelle**

Au début, l'enfant apprend que les autres parlent différemment que ses parents. Il essaie pourtant d'abord d'utiliser sa langue maternelle. Plus l'enfant est jeune, plus il persiste à pratiquer son langage.

2) **Deuxième phase : phase «muette»**

Quand il se rend compte qu'il n'est pas compris, il devient «muet». Il arrête de communiquer par des mots et il s'exprime notamment non-verbalelement par des gestes et des mimiques. On a souvent l'impression qu'il est passif ou qu'il a même résigné à la nouvelle langue. Mais K. King et A. Mackey (2007) font remarquer que l'enfant est au contraire très actif à ce moment : en observant les locuteurs de la nouvelle langue, il tente de comprendre et décrypter ce nouveau code linguistique. Il essaie de comprendre les nouveaux sons, la mélodie, il cherche dans le flux des sons des expressions et des formules auxquelles il pourra s'accrocher. Il s'agit du stade très important. Selon P. Tabors, il faut laisser l'enfant dans cet état du mutisme et ne pas le forcer à parler. Il se prépare à communiquer et il est donc important de le laisser bien se préparer à cette tâche difficile.

3) **Troisième phase : phase de «langage télégraphique»**

Au bout d'un certain temps¹⁵, il sort de son mutisme et essaie de pratiquer des expressions retenues pendant ses «observations» afin d'entrer en contact avec les autres. Pendant les premières semaines de la production, l'enfant utilise ce que L.W. Filmore (1976, In J.F.Hamers, M.Blanc, 1983, 355) appelle les «expressions figées» ou K. Hakuta (1976, In ibid) les «unités préfabriquées». L'enfant imite ce qu'il entend dire autour de lui. Il en tire les phrases «faites» et les applique dans les situations similaires.

Une étude américaine (P.N.Shibata, 2001, In B. Abdelilah-Bauer, 2008, 93) démontre que le développement de l'expression figée vers des phases formées passe par **3 stades** :

a) Il applique des expressions «récurrentes», par exemple «ç'a moi» Lors de la communication il s'en sert souvent pour entrer en contact avec les autres. L.W.Filmore (in B. Abdelilah-Bauer, 2008, 89) observe que même si l'enfant ne comprend rien de la langue, il se joint au groupe des enfants et fait semblant de comprendre ce que les autres

¹⁵ La durée du stade de mutisme dépend du caractère de l'enfant. Il peut durer un mois ou plusieurs.

disent. Il utilise quelques expressions figées pour qu'il donne l'impression qu'il suit le jeu ou le débat.

b) Il découpe cette formule pour en tirer les règles linguistiques. Nous pouvons dire qu'il «analyse» cette expression pour comprendre comment celle-ci se compose. Ensuite il essaie de remplacer un mot par un autre ou d'ajouter un mot et il crée par exemple «ç'a moi voiture».

c) La phase d'analyse lui permet de comprendre enfin des bonnes règles de grammaire et à la fin il crée des phrases correctes : «c'est ma voiture».

4) Quatrième phase : phase de la production des phrases correctes

Comme nous venons de voir, les formules figées souvent mal construites au début sont pas à pas modifiées jusqu'à ce que l'enfant crée les phrases correctes. Bien entendu, il peut encore faire des erreurs, mais nous pouvons constater qu'il maîtrise la nouvelle langue aussi bien que ses petits pairs présentant les locuteurs natifs. E. Harding-Esch, P. Riley (2008, 62) montre un exemple d'un enfant portugais qui a commencé à fréquenter l'école maternelle à l'âge de trois ans et demi. Au bout de cinq mois il a parlé comme ses petits copains français. Ses compétences langagières ne différaient pas des autres. Il s'agit d'un cas courant.

L.W. Filmore (1976, In Grosjean, 1982) résume la stratégie des enfants apprenant une deuxième langue ainsi : les enfants se concentrent tout d'abord à la création des contacts sociaux, ils mettent moins d'accent sur le langage (ils utilisent souvent des expressions familières comme «guess what»¹⁶, «I wanna do it»¹⁷ qu'ils entendent chez les autres). Ils commencent à se concentrer sur le contenu de la communication plus tard. Ils apprennent des nouveaux mots et phrases après qu'ils établissent les relations sociales. A la fin, ils tentent d'utiliser la seconde langue correctement.

¹⁶ «Guess what» signifie «devine (quoi)»

¹⁷ «I wanna do it» = «I want to do it» = «Je veux le faire»

3.4. Bilinguisme tardif

Nous avons présenté le processus d'acquisition du bilinguisme chez les enfants jusqu'à l'âge de 6 ans. Dans ce chapitre, nous présenterons l'apprentissage de la seconde langue chez les enfants plus âgés et les adultes. Si l'on assimile une deuxième langue après l'âge de 6 ans, on est considéré comme bilingue tardif.

Comment devient-on bilingue après 6 ans? L'acquisition tardive est-elle identique à l'acquisition précoce? La langue maternelle joue-t-elle un rôle dans l'acquisition de la seconde langue après 6 ans?

Dans ce chapitre, nous allons découvrir comment on peut devenir bilingue tardif et quelles sont les possibilités d'apprentissage. Une autre partie montrera les différences entre les bilingues précoces et les bilingues tardifs. Nous traiterons dans la suivante les facteurs et la tactique d'apprentissage. Puis, nous allons nous demander si la langue maternelle influence cet apprentissage. Enfin nous analyserons les caractéristiques du processus d'acquisition de la langue cible.

3.4.1. Cas du bilinguisme tardif et possibilités d'apprentissage

Le cas le plus fréquent du bilinguisme tardif est celui de la personne migrante qui s'installe dans un nouveau pays où elle est obligée d'apprendre la langue afin de s'y intégrer. Nous pouvons relever encore une autre situation, celle d'un élève ou un étudiant qui fréquente une école où l'enseignement se fait dans une langue différente de celle parlée dans le pays.

Nous ne parlons pas ici du cas des personnes qui apprennent la seconde langue uniquement dans le milieu formel (en cours de langue). Nous nous concentrons sur l'apprentissage dans le **milieu naturel** (en **immersion**) qui peut être accompagné par un soutien (**apprentissage formel**) : le soutien scolaire ou le cours de langue.

En France, il y a des classes spéciales pour les élèves étrangers qui ne parlent pas français et qui ne pourraient donc pas suivre l'enseignement en français dans des classes «normales». Les étrangers, au niveau de l'école élémentaire, sont accueillis dans *la classe d'initiation pour non-francophones (CLIN)* et les élèves plus âgés dans une *classe d'accueil (CLA)* qui fait partie du collège. Les élèves y suivent des cours de FLE (français langue étrangère). Dès que les élèves atteignent un niveau de français satisfaisant, ils sont

intégrés dans les classes normales et peuvent suivre les cours avec des élèves francophones. (Grimaldi, 1998, 25-40)

3.4.2. Processus d'acquisition tardive

3.4.2.1. Différences entre le bilinguisme précoce et tardif

Beaucoup de spécialistes observent que le processus d'acquisition de la seconde langue chez les sujets ayant plus de six ans n'est pas identique à celui des jeunes enfants qui assimilent la seconde langue vers trois ans. La meilleure **connaissance linguistique** (dans la première langue) et les **compétences cognitives** plus développées rendent le processus d'acquisition différent chez les sujets plus âgés. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 112)

D'après B. Abdelilah-Bauer, une des différences est qu'après six ans, la capacité d'acquérir une langue de manière intuitive diminue. Cette linguiste estime que «le dispositif du langage est remplacé par des mécanismes cognitif plus généraux, actif pour toutes les tâches de résolution de problèmes.» (ibid, 2008, 115) Afin de compenser ce manque de dispositif pour acquérir le langage, le cerveau des apprenants plus âgés (de la seconde langue) active des **ressources mentales variées**. Une observation des activités cérébrales chez les bilingues a prouvé que les régions du cerveau activés étaient différentes chez les bilingues précoce et les apprenants tardifs. Lors de la recherche de W. Griesshaber (2002, In ibid, 115), des personnes bilingues tardives et précoces ont écouté une histoire dans leur première langue et ensuite dans la seconde langue. Griesshaber démontre que les deux langues sont traitées dans la même région du cerveau chez les personnes ayant assimilé une deuxième langue précocement alors que les bilingues tardif traitent les langues dans deux régions.

3.4.2.2. Facteurs et tactique

Ce sont les **facteurs sociaux** qui poussent à apprendre la nouvelle langue. Les gens ont **besoin de communiquer** avec les autres et de s'intégrer à la nouvelle société. H. Adami (2009, 38) qui se spécialise aux immigrants en France, observe que pour les migrants l'assimilation de la langue cible n'est pas un but en soi mais plutôt un **moyen d'intégration**.

Une des «tactique» d'apprentissage en milieu naturel est **l'interaction exolingue**, c'est-à-dire le contact avec les locuteurs natifs. C'est par le contact répété avec ceux-ci que l'on

peut progresser dans l'apprentissage de la langue. (H. Adami, 2009, 41) Si on suit un **apprentissage guidé**, on se retrouve aussi en interaction (avec le professeur, avec d'autres élèves), mais la manière d'apprendre est différente. Adami (2009, 38) a comparé ces deux types d'apprentissage : en situation naturelle on apprend en communiquant tandis qu'en situation d'apprentissage «guidé» on apprend à communiquer.

Vu que le bilinguisme tardif présente une large catégorie contenant les enfants à partir de six ans, les adolescents et les adultes, on observe une **grande variété des processus d'acquisition**. En plus, il y a une grande **variation individuelle** – il faut prendre en considération la situation dans laquelle l'apprentissage se fait : apprentissage uniquement dans le milieu naturel, apprentissage guidé, contact avec des locuteurs natifs etc. Il y a d'autres facteurs comme le caractère de l'individu et le besoin de communiquer qui jouent un rôle important. Tout cela va déterminer la manière dont une personne apprendra la langue et aussi le niveau qu'elle atteindra.

La recherche de W. Griesshaber (2002, Inn B. Abdelilah-Bauer, 2008, 115), mentionnée plus haut, a aussi prouvé la variation individuelle des bilingues tardifs. Selon ce chercheur, elle est due aux ressources mentales variées que l'on active afin de compenser le manque de dispositif spécifique pour le langage (que l'on perd après l'âge de six ans).

Il est donc difficile de trouver une succession des stades dans cette catégorie et de mesurer la vitesse et le rythme d'apprentissage. Nous pouvons au moins relever quelques caractéristiques de l'acquisition tardive qu'on peut observer chez la majorité des personnes apprenant la langue après l'âge de six ans.

3.4.2.3. Transmission de la langue maternelle?

Nous avons pu voir chez les jeunes enfants (*bilinguisme précoce consécutif*) qu'ils font appel à leur langue maternelle. Les linguistes constatent que les personnes plus âgées font aussi appel aux connaissances de leur langue maternelle. Deprez (1994, 153) observe que l'influence de celle-ci est plus grande chez les enfants plus âgés et les adultes.

D'après A. Geiger-Jaillet (2005, 33) l'influence de la langue maternelle peut être **positive** et aussi **négative**. Les apprenants (de plus de 6 ans) ont acquis de grandes compétences linguistiques, développé des stratégies d'apprentissage et disposent d'une **conscience métalinguistique**.

La conscience métalinguistique est :

une habileté à réfléchir sur le langage et à manipuler ses composantes (phonologie, morphologie, syntaxe, etc.). Le langage n'est plus qu'un outil de communication mais l'objet d'étude lui-même avec lequel nous pouvons réfléchir, jouer, porter un jugement.¹⁸

Tout cela les aide à acquérir une nouvelle langue. L'influence de la langue maternelle peut être également négative. Celle-ci apparaît comme les **interférences**.

3.4.2.4. Interférences

Un des phénomènes qui fait partie du processus d'acquisition du bilinguisme tardif est l'interférence. On entend par l'interférence «l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue.» (U. Weinrich, 1953, In Deprez, 1994, 152) Les apprenants font appel à leur langue maternelle et appliquent des éléments de celle-ci dans la construction de la langue cible. Les complications sont créées là où il y a une organisation différente dans la langue maternelle est dans la langue seconde.

Nous avons pu aussi observer ce phénomène chez les petits enfants. La linguiste Deprez trouve que les interférences ainsi que les habitudes linguistiques (de la première langue) chez les enfants plus âgés et chez les adultes sont plus résistantes que chez les jeunes enfants : «transfert d'un élément d'une langue dans une autre, mais surtout transfert des capacités et des habitudes, mieux ancrées par le temps et plus tenaces chez les adultes» (ibid, 154)

Deprez (1994, 153) observe les interférences dans le domaine de la **phonétique** (la prononciation), de la **grammaire** et du **lexique**. Elle ajoute que nous pouvons remarquer les interférences également dans les stratégies de discours comme «la façon de se présenter, de prendre la parole, d'argumenter, de raconter» etc. Mais aussi dans les comportements non-verbaux qui se présente dans la communication comme les «postures, les regards, les gestes». (ibid, 153). Nous pouvons constater que c'est aussi une partie de la culture qui est transférée.

C. Deprez (ibid, 152) souligne que les interférences les plus marquantes se trouvent surtout en **phonétique**. Chaque langue a un nombre de sons restreint qu'elle utilise. Comme nous l'avons dit, dès l'enfance on se concentre uniquement à notre langue maternelle, c'est-à-dire aux sons appartenant à celle-ci. Pour cela, plus tard, il est difficile

¹⁸ <http://www.cshbo.qc.ca/parlerlireecrire/glossaire.htm>, (25.5.2011)

de prononcer des sons dont notre langue ne dispose pas. Par exemple les espagnols n'ont pas le son /y/ dans leur langue et il n'est donc pas facile de le prononcer en français. Il est difficile de distinguer entre /u/ et /y/ pour eux. Un Espagnol prononce plutôt le sons /u/ qu'il est présent dans sa langue : par exemple il prononcerait le mot «rue» comme /ru/ (au lieu /ry/). (ibid)

C. Hagège (2005, 34-35) démontre que jusqu'à l'âge de dix ou douze ans, nous pouvons assimiler des sons des langues étrangères. Si l'on commence à apprendre la seconde langue après douze ans, il sera difficile de les acquérir et l'on va garder l'«accent étranger.»

L'apprenant peut profiter de la **similitude des langues** dans le domaine du **lexique**. B. Abdelilah-Bauer (2008, 116) affirme que la similitude du vocabulaire peut faciliter l'apprentissage dans le cas où les mots similaires sont équivalents. Elle remarque que la similitude peut aussi provoquer des confusions et causer des fautes dans le cas où les mots seraient semblables et n'auraient pas la même signification.

La structure grammaticale de la phrase peut aussi poser des problèmes aux apprenants. S'ils ne maîtrisent pas encore bien la structure de la phrase de la langue cible, ils se servent de celle de leur langue maternelle pour construire des énoncés. (ibid, 116-117) Étant donné que les langues n'ont pas toujours des structures grammaticales identiques, ils créent des phrases incorrectes et (dans le pire des cas) incompréhensibles. Ces erreurs sont souvent dues à l'ordre des mots distinct : par exemple en tchèque l'ordre des mots est libre tandis qu'en français il est plus fixe.¹⁹

3.4.2.5. Erreurs développementales

J.F. Hamers et M. Blanc (1983, 355) montrent que certaines structures de la seconde langue se développent indépendamment, c'est-à-dire qu'elles ne subissent pas l'influence de la langue maternelle. H.C. Dulya et M.K. Burt (1974, in Hamers et Blanc, 355) ont mené une étude sur l'acquisition de l'anglais (des structures grammaticales²⁰) par des hispanophones et des chinois. Ils ont conclu que «l'acquisition d'une langue seconde est contrôlée par les séquences développementales de celle-ci et non par celles de la langue

¹⁹ http://is.muni.cz/th/84397/pedf_m/Text_diplomove_prace_Word.txt, (28.5. 2011)

²⁰ Par exemple le -s du pluriel, le progressif -ing, la «copule «is», les articles «a» et «the», la forme -s du verbe à la troisième personne

maternelle.» (ibid) En comparant l'acquisition de l'anglais chez les hispanophones avec les chinois, ils ont trouvé que les deux nationalités faisaient les mêmes erreurs. De plus, ils ont observé les mêmes fautes chez les enfants apprenant d'anglais comme langue maternelle. La linguiste Deprez (1994, 156) prouve grâce aux résultats de ses observations menées dans *une classe d'initiation pour non-francophones* que apprenants de différentes langues maternelles peuvent faire les même erreurs. Elle a observé que tous les élèves (de différentes nationalités) avaient certaines difficultés en commun, par exemple:

le /y/, (orthographié en français «u»),

les groupes de consonnes,

la réalisation du «r» gras,

l'emploi des prépositions,

l'attribution du genre,

la rection des pronoms, compléments,

la concordance des temps, etc.

(Deprez, 1994, 156)

Nous pouvons donc en conclure que toutes les erreurs n'ont pas leur source dans la première langue mais plutôt dans le processus d'acquisition lui-même.

3.4.2.6. Simplifications

Au début, les apprenants simplifient la production, parce qu'ils doivent arriver à communiquer avec le vocabulaire restreint et peu de connaissance de la grammaire. Ils cherchent par exemple des synonymes ou d'autres expressions pour remplacer le vocabulaire manquant : par exemple le verbe «augmenter» peut être remplacé par des expressions «être plus haut» ou «être plus grand». (ibid,154) Une recherche sur les adultes apprenant le français a montré le caractère du langage au début de l'acquisition (la morphologie et la syntaxe) :

l'omission de certains éléments comme : les articles, les prépositions, les copules et les auxiliaires, les inflexions finales (...); le suremploi : des formes infinitives ou du présent et des phrases simples sans subordonnées (...) (ibid)

Véronique (2000, in H. Adami, 47) montre une analyse de l'appropriation du français par les adultes (immigrants en France). Dans la première phase d'acquisition, les

adultes utilisent très souvent les expressions «c'est» et «jāna» (comme le recours), un nombre limité des prépositions comme «pour, avec, dans» et «des formes de subordinations simples (temporelles, relatives déterminatives etc.» (ibid)

Étant en contact avec la langue, l'apprenant se l'approprie mieux et la production devient de plus en plus complexe.

3.4.2.7. Interlangue

Le processus d'acquisition de la seconde langue fait naître un phénomène appelé l'interlangue. Il s'agit d'un «système intermédiaire entre la langue maternelle et la langue-cible.» (Hamers et Blanc, 1983, 362) Depez (1994, 158) la considère comme «une variété, une version de la langue cible» En effet, c'est une langue cible qui n'est pas encore bien maîtrisée par l'apprenant et qui donc apparaît dans une forme incomplète, modifiée avec des erreurs, interférences et simplifications.

Les règles que l'apprenant utilise dans cette interlangue sont issues de trois sources :

- a) la langue maternelle
- b) la connaissance acquise de la langue-cible
- c) les processus cognitifs qui permettent l'apprentissage de cette langue cible

(Selinker, 1971, In Hamers et Blanc, 362)

A partir des données dont la personne dispose (l'input linguistique²¹ en seconde langue, connaissances en première langue, compétences cognitives), l'apprenant fait des généralisations et se crée ainsi une grammaire qui n'est pas encore correcte, parce qu'elle contient des erreurs apparaissant systématiquement. (Depez, 1994, 158)

Adami (2009, 46) nous rappelle que l'interlangue n'est pas un phénomène statique, mais un processus qui évolue. Au fur et à mesure il se rapproche de plus en plus de la forme correcte de la langue cible, ceci grâce aux nouveaux inputs linguistiques. Adami (ibid) estime que ce processus d'évolution de l'interlangue ne s'arrête jamais. Malgré cette hypothèse, il peut arriver que l'évolution de l'interlangue s'arrête et l'apprenant ne progresse plus dans la langue. On appelle ce phénomène **la fossilisation**. Il s'agit souvent d'un cas où les besoins communicationnels de l'apprenant sont satisfaits. Cela veut dire qu'il n'a pas de problème de communiquer dans toutes les situations dans lesquelles il se

²¹ Le langage reçu

trouve quotidiennement. Il n'a pas donc besoin de progresser malgré le fait qu'il fait encore des erreurs. En effet, l'évolution ne stagne pas complètement chez ces sujets. Elle continue (même de façon minime), même si les apprenants n'en sont pas conscients. (Adami, 2009, 46)

Chez les enfants et les adolescents, l'évolution de l'interlangue ne stagne pas et est plus rapide que chez les adultes. (Deprez, 1994, 159)

Nous pouvons résumer l'acquisition tardive ainsi : la construction de la seconde langue passe par le stade des interférences et des erreurs développementales. L'apprenant crée ainsi l'interlangue qui se rapproche de plus en plus de la langue cible pendant le processus d'acquisition. Les erreurs disparaissent grâce au contact avec la langue. L'acquisition de la seconde langue suit un développement de construction simple au départ se complexifiant par la suite.

4. Notions liées au bilinguisme

4.1. Période critique

On entend souvent dire qu'il est plus facile d'apprendre une langue lorsque l'on est enfants, que l'apprentissage se fait plus rapidement que chez les adultes et que l'on obtient de meilleurs résultats. Certains pensent même que les adultes ne pourront jamais atteindre le même niveau linguistique que peuvent avoir les enfants. (Hamers et Blanc, 1983, 104)

De nombreux linguistes se sont demandés si il y avait un rapport entre l'âge auquel un individu apprenait une langue et les difficultés qu'il pouvait rencontrer. Nous verrons donc si une période de la vie est plus favorable à l'apprentissage des langues.

Beaucoup de linguistes démontrent qu'à partir d'un certain âge, la capacité à acquérir une autre langue diminue. Ils constatent que de la naissance jusqu'à un certain âge, on apprend les langues plus facilement. Cette période favorable s'appelle la «période critique» ou le «seuil critique» ou également la «période sensible». L'âge qui limite cette période varie en fonction des chercheurs : six ans, huit ans, dix ans, onze ans, douze ans etc.

Il y a des linguistes qui réfutent l'existence de cette période. Ceux-ci reconnaissent que la manière d'assimiler une autre langue change avec l'âge, mais ils ne considèrent pas qu'il y a une période plus favorable qu'une autre. Ils supposent qu'il est possible de bien apprendre une seconde langue quelque soit l'âge.

Nous verrons les différents points de vue des chercheurs sur cette problématique.

4.1.1. Partisans de la période critique

Des observations neuropsychologiques effectuées il y a une trentaine d'années, ont démontré que la plus grande plasticité du cerveau des enfants facilitait l'assimilation d'une seconde langue. (Penfield et Roberts, 1959, in Hamers et Blanc, 1983, 104) S'appuyant sur ces résultats, le linguiste E.H. Lenneberg (1967, In ibid, 104) a conclu qu'il existait une période critique pendant laquelle l'acquisition du langage était plus favorable. Selon ce chercheur, cette période se terminerait avec la fin de la plasticité neuropsychologique, c'est-à-dire à la puberté. Après cette période, l'acquisition d'une langue est considérée comme une tâche plus ardue et les résultats qualitativement moins importants. En effet ce linguiste considère, d'après son hypothèse que ceux qui apprennent une langue après cette période critique ne peuvent pas atteindre le niveau du locuteur natif.

Une partie des linguistes soutiennent cette théorie de période critique. Le linguiste T. Opillard (2006) reprend cette théorie, et ajoute que l'acquisition d'une langue après ce moment **change de nature**. Il considère que jusqu'à l'âge d'environ 5 ans, l'apprentissage est plus spontané et le lexique est acquis sans efforts particuliers. Après douze ans, l'apprenant fait de plus en plus appel «à des procédures conscientes, volontaires, explicitées, comme le font les adultes qui se mettent à l'étude d'une langue étrangère.» (Opillard, 2006)²²

4.1.2. La période critique et les aspects particuliers de la langue

Le terme de «période critique» est aussi employé pour qualifier une période à laquelle certains aspects de la langue, comme la grammaire, la prononciation, deviennent difficile à apprendre.

Un des aspects les plus étudiés est **la prononciation**. C. Hagège (34-35) observe que l'on peut acquérir une prononciation parfaite (équivalente à celle d'un locuteur natif) jusqu'à l'âge de **dix ou onze ans**. Au delà de cet âge, l'oreille devient «national», cela signifie qu'elle commence à fonctionner comme un filtre qui ne laisse plus passer que les sons des langues auxquelles on a été familiarisé. L'apprentissage de la prononciation après cette période se révèle donc difficile en partie pour cette raison. Ce que l'on appelle «l'accent étranger» se rencontre très souvent auprès des personnes qui ont appris une langue après l'âge critique.

Au contraire C. Hagège (2005, 35) a constaté que d'autres aspects comme la **grammaire** et le **lexique** ne posent pas de difficultés particulières aux personnes qui apprennent après cette période critique. Hamers et Blanc (1983, 105) remarquent même que les adultes disposent d'aptitudes particulière, notamment une plus grande rapidité que les enfants en ce qui concerne l'acquisition de la morphologie et de la syntaxe. Ceci est dû à un meilleur développement de la capacité cognitive chez les adultes. (ibid, 359)

²² http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL94/page80.PEDF, (9.6.2011)

D'autres linguistes au contraire comme Johnson et Newport, (1989 ; 1991,) pensent plutôt que l'assimilation de la grammaire est meilleure chez les jeunes élèves que chez les apprenants plus âgés.²³

Certains linguistes comme Birdson et Molis (2001) évaluent la limite de la période critique pour l'assimilation de la grammaire à **17 ans** ou bien même à **20 ans** pour Bialystok et Hakuta (1994).²⁴

4.1.3. Pas de période critique

Si pour beaucoup de linguistes le débat tourne autour de l'âge auquel on fixerait cette période critique, ou bien même sur le fait que l'assimilation de certains aspects de la langue n'est plus possible après une période limite, d'autres comme Ekstrand (1981, in Hamers, 106) réfute l'existence d'une période déterminée biologiquement pour apprendre une seconde langue. Son point de vue s'attache plutôt à l'avantage que représente l'introduction d'une langue à un âge précoce. En effet, cela permet une exposition plus longue à cette langue et l'enfant a donc plus de temps pour développer son bilinguisme. Un autre avantage que possèdent les enfants est que le lexique qu'ils devraient acquérir pour atteindre le niveau d'un locuteur natif du même âge est moins grand que le lexique que doivent apprendre les adultes. L'acquisition peut être donc plus rapide chez les jeunes enfants. Ekstrand considère que l'enfant ne possède pas de facilité particulière pour apprendre une seconde langue, mais plutôt que cette tâche est moins exigeante pour lui que pour un adulte et qu'il dispose de plus de temps pour la réaliser.

Nous pouvons en conclure qu'il n'y a pas de consensus à propos de la période critique. La majorité des linguistes ont abandonné cette théorie qui considérerait que les jeunes enfants seraient favorisés dans tous les domaines d'apprentissage de la langue. Désormais ils focalisent plus leurs recherches sur les aspects particuliers de la langue.

²³http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/ccb6_N1704.pdf, (5.6. 2011)

²⁴ ibid

4.2. Alternance des codes

Les personnes bilingues ne maintiennent pas toujours leur langues strictement séparées. Bien qu'ils distinguent parfaitement les deux langues, il arrive qu'ils les mélangent dans une phrase ou dans un discours.

L'alternance des codes est l'utilisation alternative de deux langues dans un discours ou une conversation. Hagège (2005, 239) considère qu'il s'agit de l'aptitudes d'un individu à passer rapidement d'un code à un autre, c'est-à-dire d'une langue à une autre.

L'alternance se distingue de l'interférence langagière car elle est un processus volontaire tandis que l'interférence, elle, est «un croisement involontaire entre deux langues» (ibid, 23) et résulte d'un procédé inconscient.

Hagège considère aussi l'alternance des codes comme un «indice d'une haute compétence communicative dans chacune des deux langues» (ibid), ce qui n'est pas le cas des interférences qui sont consécutives à l'acquisition incomplète de la seconde langue.

Nous pouvons observer ce phénomène d'alternance chez un locuteur lorsque les mots qu'ils utilisent dans une langue ne lui conviennent pas ou ne traduisent pas exactement ce qu'il souhaite exprimer. Il décide donc d'utiliser une autre langue afin de mieux exprimer ses idées (bien entendu dans le cas où son auditeur comprend les deux langues). (E.Harding-Esh et P.Riley, 2008, 85)

Très souvent l'alternance de code fait partie d'une stratégie de communication. Le bilingue mène un discours dans une langue A et intègre un mot ou une phrase d'une langue B. Ainsi il combine les langues et peut par exemple créer un effet d'animation sur un auditoire tout en ayant un usage correct des deux langues (Hagège, 2005, 240-241).

On rencontre aussi ce phénomène au sein de famille ou de communautés bilingues qui utilisent cette alternance langagière lors de conversation ce qui peut rendre la compréhension particulièrement difficile pour les non initiés.

4.3. Identité culturelle

Une langue n'est pas qu'un simple moyen de communication, elle est aussi un vecteur culturel. Indissociable d'une nation et de son histoire, elle est aussi pour un individu ce qui le lie à son environnement, sa famille, sa vie sociale et culturelle. Elle constitue une part de l'identité culturelle. Le bilinguisme crée donc l'occasion d'un rapprochement avec une autre culture.

Les raisons qui nous lient à une seconde langue sont diverses, elles peuvent avoir toute sorte d'origine - familiales, professionnelles etc. Les liens culturels avec la seconde langue peuvent donc être plus ou moins intenses. La sensibilité aux normes d'une nation, à ses valeurs, son patrimoine culturel, ses traditions, à son art de vivre dépendent fortement du lien qui nous y rattache. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 51-53)

On s'identifie avec une culture ou une nation au travers de la langue. «La langue parlée est un facteur puissant d'identification et de catégorisation sociales, culturelles ou ethniques ...» (Hamers et Blanc, 1983, 176). Les jeunes enfants arrivés dans un nouveau pays s'intègrent rapidement dans la nouvelle société et assimilent souvent une nouvelle culture dans peu de temps. Dans majorité des cas ils s'identifient avec cette culture. Par contre les adolescents et les adultes dont l'identité est déjà plus ou moins construite, n'acceptent pas si facilement une nouvelle culture. Bien entendu ils sont influencés par celle-ci et leurs attitudes et habitudes changent. Même s'ils ne s'identifient pas pleinement avec la nouvelle culture, nous pouvons constater qu'il y a toujours un grand enrichissement culturel. (Deprez, 1994, 96-97)

4.4. Oubli de la langue

Nous avons pu voir que la maîtrise des langues chez les bilingue est très rarement équilibrée. Une langue est souvent dominante par rapport à l'autre. Cela est dû à l'exposition déséquilibrée aux langues. Chez les bilingues précoces, il arrive souvent que la langue de l'école (et de la société) devienne plus forte que la langue de la famille. Si le contact avec la langue faible n'est pas suffisant, cela peut même aboutir a grande érosion de celle-ci.

Est-il possible d'oublier sa langue maternelle? Un contact avec la langue maternelle jusqu'à la puberté permet d'en maintenir une bonne connaissance même si l'environnement dans lequel l'enfant grandit jusqu'à cet âge est dominé par une autre langue. Toutefois l'exposition à une seconde langue avant la puberté sans avoir une pratique régulière de la langue maternelle peut en affaiblir la maîtrise, voire même provoquer un oubli. (B. Abdelilah-Bauer, 2008, 138-139)

5. Études de cas

Dans cette partie, nous présentons trois études de cas. Nous y analyserons trois cas concrets du bilinguisme franco – tchèque. Chaque étude montre un type de bilinguisme : la première présente le bilinguisme précoce simultané, la deuxième le cas de bilinguisme précoce consécutif et la dernière le bilinguisme tardif. Toutes les études nous présentent des personnes concrètes et leur situations langagières, le processus d'acquisition des langues / de la seconde langue et leur attitude vis-à-vis du bilinguisme.

5.1. Étude de cas 1 : Bilinguisme précoce simultané

Klára est née dans un couple mixte - sa mère est Tchèque et son père est Français. Ses parents ont décidé de lui offrir une éducation bilingue dès sa naissance, elle développe donc le bilinguisme précoce simultané. Klára a 3 ans et 8 mois et elle fréquente une école maternelle à Bruxelles. Elle a le même niveau dans les deux langues.

A la fin de cette étude, nous analysons un enregistrement de son discours pour montrer son niveau dans ses deux langues à l'âge de 3 ans et 3 mois.

5.1.1. Méthode d'éducation

5.1.1.1. Une personne – une langue

Les parents de Klára appliquent la méthode «une personne – une langue». La mère parle uniquement tchèque avec elle, son père s'adresse à Klára uniquement en français. Ils ne mélangent jamais les langues. Grâce à cette méthode, Klára a pu créer des associations entre une langue et une personne de son entourage. Aujourd'hui, elle ne se trompe pas et choisit la bonne langue en fonction de son interlocuteur.

La présence des deux parents auprès d'elle n'est pas égal. La mère passe plus de temps avec ses enfants car le père est plus occupé par le travail. En conséquence, au début le tchèque dominait beaucoup et encore aujourd'hui les parents remarquent un peu plus grand lexique dans celui-ci.

5.1.1.2. Maintien de la langue minoritaire

Vu que Klára grandit dans l'environnement francophone et le tchèque pratique régulièrement seulement avec sa mère, le tchèque deviendra pour elle la langue minoritaire, menacée par la dominance du français. Les parents en sont conscients et soutiennent sa langue tchèque. Sa mère lui lit beaucoup d'histoires et de poème en tchèque et aussi elle chante souvent des chansons dans sa langue maternelle avec elle. Les parents essaient surtout qu'elle côtoie également d'autres personnes parlant tchèque : par exemple ils prennent jamais des nounous francophones, mais toujours tchèques ou slovaques. Ils veulent aussi l'inscrire plus tard à l'*Ecole tchèque sans frontières*. C'est une école du dimanche pour les enfants tchèques expatriés à Bruxelles.

5.1.2. Processus d'acquisition des deux langues

5.1.2.1. Développement du langage

Son **premier mot** a apparu à 13 mois. Ses premiers mots étaient tchèques : «máma», «to» et «tady»²⁵. Elle a commencé à dire son premier mot en français «papa» plus tard, vers 20 mois. Elle ne disait pas trop de mots incompréhensibles, en tout cas pas du tout au début, quelques «créations» sont venues plus tard et sont restées limitées.

Elle a construit ses **premières phrases** (comme «Kde je... ?»²⁶) à **20 mois**. A deux ans elle disait déjà beaucoup de mots comme : «bagr», «cihly», «houba», «hačí», «sýr», «babi», «děda», «teta», «auto», «kolo»²⁷, «bébé», «pomme», «encore», «hají/dodo», «máma/maman», «táta/papa». Elle produisait quelques petites **phrases à deux et trois mots**, telles que : «pas là», «il est là». A 25 mois elle a commençait à raconter des petites «histoires» créées de nombre restreint de mots qu'elle connaissait, par exemple : «Babi, teta bus.»²⁸ ce qui veut dire «Mamie est allée accompagner la tante à la station de bus.» A 27 mois elle a dit sa première **phrase un peu plus élaborée** : «Silvie a Benny odjeli do školy.»²⁹ Aujourd'hui à l'âge de 3 ans et 8 mois, elle crée des phrases composées dans les deux langues.

²⁵ En français ses mots signifient : «maman», «ça», «ici».

²⁶ «Où est...?»

²⁷ «excavateur», «briques», «champignon», «assis», «fromage», «mamie», «papie», «tante», «voiture», «vélo»

²⁸ «Mamie, tante bus.»

²⁹ «Silvie et Benny sont partis à l'école»

Nous pouvons constater qu'elle a commencé à parler à peu près au même moment que les enfants monolingues et que le développement langagier ne semble pas être en retard par rapport à celui des unilingues.

En ce qui concerne la position des langues, ses premiers mots étaient tchèque et pendant les deux premières années, cette langue est restée dominante – elle disait plus de mots en tchèque. C'était dû à une plus grande exposition à celle-ci pendant ce temps - elle passait plus de temps avec sa mère tchèque qu'avec son père français.

5.1.2.2. Séparation des langues

Au début de la production linguistique, comme presque tous les enfants bilingues, Klára ne distinguait pas ses deux langues et les a mélangeaient.

Avant l'âge de 2 ans, Klára est passée par la **première phase**, décrite par Volterra et Taechner³⁰. Elle possédait un seul système lexical qui comprenait des mots des deux langues et elle ne distinguait pas encore le français du tchèque. Elle n'a jamais créé des mélanges de deux mots et «des doublets».

A deux ans, elle était déjà pleinement consciente de l'existence de deux codes distincts car elle distinguait clairement qui parlait quelle langue. Une preuve de la conscience de deux langues était la traduction d'une langue à l'autre, par exemple lorsqu'elle chantait avec sa mère la chanson «Skákal pes» (= «Le chien sautait») et son papa arrivait, elle lui l'a traduit en disant «il saute».

Elle a commencé à séparer les deux systèmes lexicaux et est passé donc, d'après Volterra et Taechner, à la **deuxième phase**. Elle connaissait quelques mots dans une langue, comme «bagr» en tchèque ou «encore» en français, mais elle ne connaissait pas encore ses équivalents dans l'autre langue. Pour certains mots, elle a déjà appris leurs équivalents, par exemple pour les mots «máma/maman» et «táta/papa».

Il arrivait qu'elle mélangeait des mots de deux langues dans une phrases : «Marco, houpy³¹, pas là, Marco, dodo» (par laquelle elle voulait dire : «Marco n'est pas venu jouer au balançoire, parce qu'il dort.») Les mélanges n'étaient pas probablement dues à la confusion des langues (car elle les distinguait déjà) mais plutôt au manque de vocabulaire. Une autre raison des mélange était le fait qu'elle choisissait pour chaque mot la langue

³⁰ Volterra et Taechner (1972) ont distingué 3 phases de la séparation des langues (voir chapitre Bilinguisme précoce simultané)

³¹ «houpy» est une interjection par laquelle Klára exprimait en tchèque le mot le «balançoire» ou «se balancer»

dans laquelle le mot se prononçait plus facilement : par exemple elle disait plus tôt «sýr» que le «fromage» ou «auto» avant de dire la «voiture».

Lors de cette phase, il arrive qu'une langue influence l'autre et les enfants créent les interférences. Dans le cas de Klára, les interférences étaient rares. Parfois elle déclinait en tchèque les verbes français, mais cela n'arrivait que très rarement.

Environ à 3 ans, Klára est passée à la **troisième phase** où ses langues étaient bien séparées et ne les mélangeait que rarement. A 3 ans et 4 mois elle parlait très bien dans les deux langues et demandait clairement quand elle ne connaissait pas un mot ou ne savait pas comment désigner quelque chose.

Aujourd'hui elle utilise chaque langue selon le contexte : avec sa mère elle parle tchèque, avec son père elle parle français et à l'école elle parle français. Klára a un petit frère de 1 an et 8 mois (qui ne parle pas encore) avec lequel elle est parlez en français même s'ils sont dans l'environnement tchèque (avec sa mère). C'est parce qu'elle est habituée de jouer avec des enfants en français et pas en tchèque car elle a surtout des copains à l'école. Donc sa langue de jeu est le français.

Elle semble vraiment avoir la conscience des deux langues et est aussi sensible pour reconnaître quand d'autres personnes parlent d'autres langues encore (le flamand, l'anglais – elle demande même comment dire ceci ou cela en anglais).

5.1.2.3. Niveau de ses langues aujourd'hui

Le français qui était la langue faible au début de son apprentissage du langage, est devenu plus «forte » lorsque Klára a commencé à fréquenter l'école maternelle où elle a beaucoup enrichi son vocabulaire en français. En même temps elle progresse toujours en tchèque parce que sa mère s'occupe beaucoup de son développement.

Aujourd'hui elle a à peu près **le même niveau dans les deux langues**.

Elle a un vocabulaire semblable dans ces deux langues. Elle fait parfois des fautes dans les deux, peut-être un peu plus en tchèque. Il s'agit des erreurs que font aussi des enfants monolingues : en tchèque par exemple dans les conjugaisons ou prépositions, en français également dans la conjugaison (elle dit «J'ai tombé»). Les interférences apparaissent encore par exemples sur le plan lexical : elle fait la traduction littéral du français de la phrase «J'ai 3 ans» en «Mám 3 roky» (au lieu de dire correctement «Jsou mi 3 roky»). Mais comme nous l'avons dit, les interférences sont plutôt rares chez elle. En ce qui concerne la prononciation, elle est correcte dans les deux langues. En tchèque, elle ne

prononce pas encore les sons «r» et «ř», mais même les enfants monolingues tchèques n’y arrivent pas à cet âge.

Nous pouvons constater que Klára parle aussi bien que les autres enfants de son âge.

5.1.3. **Enfant multiculturel**

Klára grandit non seulement en deux langues, mais aussi avec deux cultures : avec la culture tchèque et française. En plus, vivant en Bruxelles elle est également influencée par la culture belge.

Chaque parent lui transmet sa culture. Il n’est pas toujours facile de lui transmettre toute la culture en dehors de son contexte environnemental. Les parents donc mettent accent aussi à l’éducation «culturelle». Sa mère lui lit des histoires tchèques exclusivement des auteurs tchèques (des classiques de la littérature pour enfant tchèque tel que Hrubín). Klára passe aussi des vacances chez les grands-parents en France et en République tchèque où elle apprend les rites de ces cultures.

5.1.4. **Analyse de l’enregistrement de Klára**

Nous avons enregistré et analysé un discours de Klára afin de montrer le niveau de son langage et sa capacité à distinguer ses deux langues. Lors de l’enregistrement, Klára a 3 ans et 3 mois.

Nous avons travaillé avec ses parents. Ils ont regardé avec elle des images dans un livre et les ont commentées. A tour de rôle les parents ont posé des questions à Klára. Elle a donc été obligée de réagir à deux langues lors d’un discours. (La transcription entière du discours est disponible dans l’annexe.)

Nous avons pu observer qu’elle distinguait bien les deux langues. Dans la majorité des situations, elle a été capable de changer rapidement de langue en fonction de celle de son interlocuteur. Cet exemple nous montre que la méthode d’éducation «**une personne – une langue**» a été efficace avec elle. Il faut rappeler que les parents ont strictement appliqué, depuis le début, ce principe. En effet, ils n’ont jamais mélangé les langues lorsqu’ils parlaient avec elle. Nous savons que les mélanges qui perdurent chez les enfants bilingues sont souvent dues au fait qu’ils évoluaient dans un environnement où il n’y avait pas de cadre strict. Ce qui n’a été pas le cas de Klára.

Nous voyons bien comment elle distingue ses langues par exemple dans cette partie du discours :

Le père : *D'accord, et ça s'est quoi?*

Klára : *Une pomme.*

La mère : *A jakou má barvu to jablíčko?*

Klára : *Zelenou!*

Le père : *Et ça c'est une...*

Klára : *Une poire.*

Le père : *Ok.*

La mère : *A to má jakou barvu?*

Klára : *Žlutou!*

Malgré sa bonne capacité d'adapter la langue en fonction de son interlocuteur, il est arrivé qu'elle s'est trompée. Elle s'est adressée à sa mère tchèque en français :

Le père : *Et les glaces à quoi tu aime bien?*

Klára : *Eeeh... aux fraises!*

Le père : *Aux fraises.*

La mère : *Jakou máš ráda?*

Klára : *Aux fraises.*

La mère : *Já tomu nerozumim Kláří.*

Klára : *... euh au-haj au jahůdku.*

La mère : *Jahůdkovou.*

Klára : *Jahůdkovou.*

Dans cette partie elle a oublié de changer le code langagier. D'après les parents, c'est rare chez elle. Nous supposons qu'elle ne se concentrait plus car il y avait trop de changements des langues dans ce discours. Pour cela, elle a fait cette «erreur». Enfin, elle s'est rendue compte que sa mère ne la comprenait pas et elle a choisi la bonne langue. Mais encore, ce n'était pas correct. Elle a **mélangé** les langues : «..au-haj au jahůdku» Elle a ajouté «au» en français au mot tchèque «jahůdku» (= «la fraise») pour exprimer ainsi l'adjectif «jahůdkovou» (=«aux fraises»). En effet, il s'agit d'une **interférence** : elle a appliqué la construction française de l'adjectif pour créer l'adjectif en tchèque.

Nous avons observé que son **lexique** contenait des expressions dans les deux langues comme «zmrzlina» /«la glace». Elle était consciente du fait que ces deux dénominations expriment une chose. Nous l'avons vu quand elle a **traduit** sans problème cette expression :

La mère : *Ale co to je tady?*

Klára : *Zmziny.*

La mère : *To jsou zmrzliny vid'?*

Le père : *Ouais.*

La Mère : *A zeptej se táty, jestli má rád zmrzlinu.*

Klára : *Tu aimes bien la glace?*

Le père : *Ouais, papa aime bien les glaces.*

Nous avons aussi vu qu'elle ne maîtrisait pas encore tous les mots dans les deux langues. Par exemple elle savait dire le mot tchèque «rajčátka» (= «les tomates»), mais elle ne connaissait pas son équivalent en français :

La mère : *... A co mají v tom košíku? Co tam mají? Mají tam..*

Klára : *Banán, jablíko, huška a rajčátka*

La mère : *A rajčátka, ano. A jak tomu říká táta, těm rajčátkům?*

Klára : *Eehm..*

La mère : *Ty už si to nepamatuješ?*

Klára : *Ne.*

La mère : *Ne? Tak se zeptej táty, jak se tomu říká.*

Klára : *Comment on dit ça?*

Le père : *Comment on appelle ça? Tomates.*

Klára : *Tomates.*

Nous avons trouvé qu'elle ne connaissait certains mots dans aucune de ses langues comme «la paille» / «brěko». Il ne s'agit pas de retard dans son langage car les enfants de son âge ne connaissent pas encore tous les mots.

En ce qui concerne le niveau de son langage, nous pouvons noter qu'il était à peu près au même niveau que celui d'un enfant monolingue de son âge. Elle faisait encore des petites erreurs : par exemple dans la phrase française «Il boit de jus pomme» elle n'a pas utilisé l'article partitif et elle a oublié la préposition «de». Nous avons également observé des fautes sur le plan de prononciation. Elle prononçait mal quelques sons que nous avons pu apercevoir par exemple dans les mots «rajt'átka», «zmziny», «slunič(n)ice» etc. Il faut noter que ces erreurs n'étaient pas graves à son âge.

5.2. Étude de cas 2 – Bilinguisme précoce consécutif

Silvie présente un cas de bilinguisme précoce consécutif. Elle est devenue bilingue à l'âge de 3 ans. Elle est née en République tchèque, puis elle est partie en France avec sa famille pour des raisons professionnelles de son père. Ils sont rentrés en République tchèque quand Silvie avait 6 ans. A l'âge de 16 ans, elle a déménagé en Allemagne. Aujourd'hui elle a 21 ans et elle est trilingue : le tchèque et l'allemand occupent les places dominantes, le français est devenu la langue faible. Nous allons montrer le développement de son bilinguisme franco-tchèque.

5.2.1. Assimilation de la langue française

Elle est arrivée en France à l'âge de 3 ans et elle ne parlait que tchèque. Les premiers mois elle est restée à la maison et le seul contact qu'elle avait avec des locuteurs français se faisait au terrain de jeu avec les enfants. Tabors³² considérerait qu'elle y est passée par la première phase : elle a essayé de communiquer dans sa langue maternelle avec d'autres enfants. Elle a bientôt compris qu'ils ne parlaient pas la même langue qu'elle.

Au bout de six mois, elle a commencé à fréquenter l'école maternelle. Lorsqu'elle s'est rendue compte qu'elle ne comprenait même pas les enfants à l'école, elle est devenue «muette», c'est-à-dire qu'elle a arrêté de communiquer verbalement. Elle est passée, d'après P. Tabors, à la **deuxième phase** d'apprentissage, la phase appelée «**muette**». Elle se joignait aux enfants français et les observait sans parler. Nous savons qu'en écoutant les autres elle a voulu comprendre et décrypter la nouvelle langue. Les maîtresses à l'école ne la forçaient pas à parler car elles savaient que son mutisme n'était pas nocif mais au contraire très important pour le développement de la nouvelle langue. Les maîtresses avaient l'habitude de recevoir un nombre important de nouveaux enfants étrangers qui ne connaissaient pas le français. Elles ont témoigné que tous ses enfants passaient par ce stade de mutisme.

Trois mois plus tard, Silvie est sortie de son mutisme. Nous n'avons pas de témoignage concernant la **troisième étape**, celle du **langage télégraphique**. Toutefois nous supposons qu'elle y est passée. Cette phase a certainement été courte puisque Silvie

³² P. Tabors a distingué 4 phases d'apprentissage (voir dans le chapitre Bilinguisme précoce consécutif)

s'est mise à parler correctement en utilisant même des phrases complexes. Elle est donc passée à la **quatrième phase** : celle de la **production correcte**. A ce moment là elle n'a eu plus aucune difficulté à communiquer, elle pouvait utiliser tous les temps et n'avait pas d'accent étranger. Au bout d'un an, elle parlait comme ses pairs français de même âge, comme un locuteur natif.

Nous avons pu voir que Silvie a passé toutes les **quatre phases** décrites par P. Tabors. Nous pouvons aussi considérer que Silvie a appris rapidement à parler français. La motivation de comprendre et parler cette nouvelle langue le plus tôt possible a été son besoin de se faire accepter par les autres et de se faire de nouveaux amis afin de pouvoir participer aux jeux. Les **facteurs sociaux** jouent un rôle clé dans l'acquisition de la seconde langue par les jeunes enfants comme Silvie.

5.2.2. Stagnation de la langue tchèque

Nous pouvons noter que Silvie est devenue **bilingue**. A la maison la famille communiquait uniquement en tchèque. Bien que Silvie ait eu un contact quotidien avec le tchèque, cette langue est bientôt devenue **faible**. Par contre le français est devenu la langue dominante.

Ses parents ont voulu qu'elle parle parfaitement français afin de s'intégrer dans le nouvel environnement et soutenaient donc son apprentissage, par exemple, en lisant des livres français avec elle. Par contre le tchèque a été un peu négligé. Les parents portaient moins d'attention au maintien du tchèque qu'au développement du français. En conséquence, son lexique tchèque s'est réduit et s'est restreint seulement au répertoire de mots utilisés quotidiennement à la maison.

Silvie n'était pas capable de décrire en tchèque des situations qui se déroulaient hors de la maison comme la vie scolaire car elle ne connaissait pas de mots pour en parler. Quand ses parents lui ont demandé (en tchèque) ce qu'elle avait fait à l'école, elle ne répondait rien. S'ils ont posé la même question en français, elle a raconté tout.

5.2.3. Retour au pays d'origine

Silvie est rentrée en République Tchèque à l'âge de 6 ans. Elle a tout de suite été intégrée à l'école primaire. Pendant la première année elle a eu de grandes difficultés parce qu'elle avait beaucoup oublié sa langue maternelle.

Le contact insuffisant avec le tchèque a provoqué d'importantes lacunes dans celui-ci. Elle avait des difficultés de compréhension et il lui était difficile de s'exprimer en tchèque. Au cours de la première année, elle a beaucoup mélangé les deux langues. Lorsqu'elle ne pouvait pas s'exprimer en tchèque, elle le faisait en français. Son lexique français était assez riche pour qu'elle puisse s'exprimer sur n'importe quel sujet tandis que le lexique tchèque s'étant très réduit, s'exprimer dans cette langue lui était difficile. A son retour en République tchèque l'usage de la langue tchèque est devenu problématique dans de nombreuses situations car le lexique dans cette langue n'avait pas ou peu été alimenté pendant le séjour en France.

Les parents ont observé des **interférences** dans la langue tchèque, c'est-à-dire que Silvie se servait de sa langue dominante, du français, pour construire son discours en tchèque. Ce phénomène a été particulièrement remarqué au niveau de la **construction grammaticale** de ses phrases : en parlant tchèque elle plaçait les adjectifs derrière les noms comme on le fait en français. Elle utilisait aussi très souvent l'expression «il y a» traduite littéralement en tchèque pour construire ses phrases. Les interférences sont également apparues dans le **plan lexical**. Elle traduisait par exemple la phrase figée «J'ai froid» en «Já mám zimu» au lieu de traduire correctement «Je mi zima». Enfin, il y avait aussi des interférences au niveau de la **prononciation** : l'expression orale du tchèque était marquée par un accent français.

La dominance du français a aussi causé les confusions entre la grammaire tchèque et la grammaire française. Étant donné que le français n'a pas de déclinaison, Silvie a eu de grandes difficultés pour décliner les mots tchèques et ne maîtrisait pas bien la conjugaison non plus. Elle a créé par exemple la phrase : «Já mít rád tvůj bratr.»³³

Nous avons pu voir que le phénomène d'interférences est très souvent présent chez les apprenants de la seconde langue. Dans leur cas, ils emploient des éléments de leur langue maternelle dans la seconde langue. Dans le cas de Silvie, le rôle des langues a été inversé : la langue seconde a influencé la production de la langue maternelle. Cela peut arriver quand la seconde langue devient dominante par rapport à la première.

Au début du séjour en République tchèque, les parents ont voulu maintenir le français de Silvie. Ils lui lisaient des livres français, lui faisaient écouter des histoires dans

³³ «Moi aimer ton frère»

cette langue et son père communiquait en français avec elle. Lorsqu'ils ont aperçu que leur fille avait de difficultés à parler tchèque, ils ont changé la stratégie et ont mis accent plutôt sur le développement de celui-ci. Grâce à ce soutien, son tchèque s'est amélioré et Silvie a bientôt atteint le niveau d'un locuteur tchèque de son âge (y compris l'accent tchèque). Toutefois elle a encore eu de difficultés en cours de tchèque à l'école pendant plusieurs années.

Nous voyons que la langue maternelle de Silvie a été très affaiblie, même presque oubliée. Nous savons qu'avant la puberté, la langue maternelle est «menacée» par l'érosion si elle n'est pas assez pratiquée. Mais l'on se met à la pratiquer de nouveau, il y a de fortes chances que sa maîtrise reviendra.

5.2.4. Affaiblissement du français

Faute de contact avec le français, Silvie a commencé à l'oublier, mais elle ne l'a jamais complètement perdu. Une partie de sa famille vit en France et grâce à eux elle reste en contact avec cette langue. Aujourd'hui elle est capable de mener une conversation en français, mais son vocabulaire est restreint. Malgré son âge, son lexique français est au niveau d'un petit enfant de six ans, parce que c'était dans cette période où elle était exposé à cette langue. Il faut souligner qu'elle n'a jamais perdu une prononciation parfaite en français.

Nous pouvons constater que son bilinguisme n'était jamais équilibré. Une des langues s'est toujours développée au détriment de l'autre. Nous avons pu voir que la langue dominante peut facilement devenir la langue faible et vice-versa.

5.2.5. Identité culturelle

En ce qui concerne l'identité culturelle, Silvie se sentait comme Française les premières années après le retour de la France. Aujourd'hui, après avoir vécu cinq ans en Allemagne elle dit : «Je me sens comme Allemande avec l'origine tchèque». Elle avoue que maintenant elle connaît mieux la culture allemande que la tchèque dont elle s'est beaucoup éloignée.

5.3. Étude de cas 3 – Bilinguisme tardif

Kristýna est un bilingue tardif franco-tchèque. Elle a assimilé une deuxième langue à l'âge de 16 ans. Elle est née en République tchèque et elle est partie à 16 ans en France avec sa famille. Elle n'est plus revenue dans son pays natal. Elle s'est installée en France où elle a d'abord fréquenté un lycée, puis une grande école. Elle y est restée pour travailler et enfin elle s'y est mariée à un Français. Aujourd'hui elle a 32 ans et vit en Belgique à Bruxelles. Elle a deux enfants avec lesquels elle communique en tchèque et son mari en français.

Il est difficile chez elle de distinguer quelle langue est faible et laquelle est dominante. Son bilinguisme est plutôt équilibré.

5.3.1. Classe d'accueil

Avant de partir en France, elle avait suivi un cours de français en République tchèque pendant un an. Les cours ont été menés par un locuteur natif et lui ont donné des bases de français (comme comprendre des choses de la vie courante). Quand elle est arrivée en France, ses connaissances du français étaient assez sommaires. Elle a échoué le test de français et d'autres matières pour pouvoir passer en classe «normale» de Première. Elle a donc dû d'abord aller dans une classe de Seconde non francophone (*la classe d'accueil*). La classe d'accueil était composée d'étrangers uniquement, plus particulièrement des nationalités qui ne possédaient pas de lycée propre à Paris. Le niveau de la langue française mais également le niveau dans les autres matières enseignées y étaient très inégal, du débutant complet au quasiment bilingue. Les méthodes d'apprentissage de la langue française y étaient très classiques : des cours de français avec l'accent mis sur la grammaire avec des exercices «type» et vu la diversité des niveaux, il fallait commencer par le niveau le plus bas.

Après deux mois passés en France elle a commencé à se «débrouiller» assez bien dans les conversations de la vie quotidienne. Elle n'a pas suivi pendant ces premiers mois de cours de français (en dehors de l'école) mais elle travaillait de son côté pour améliorer la langue et elle a également utilisé toutes les sources d'apprentissage disponibles, notamment pour la compréhension orale, telles que la télévision, la radio et aussi la presse. Ainsi elle a rapidement progressé et au bout de 4 mois elle n'avait plus rien à apprendre dans la classe d'accueil. Elle voulait changer au plus vite la classe car le niveau de français

mais surtout des autres matières enseignées dans cette classe d'accueil était extrêmement bas. Elle a été donc intégrée dans une classe de Seconde normale.

5.3.2. Progrès en français

A cette classe francophone Kristýna n'a pas rencontré des grandes difficultés car elle avait déjà une bonne compréhension du français. Elle a pris, pour améliorer encore son niveau de français, des cours de soutien scolaire dans un centre bénévole qu'elle fréquentait hebdomadairement.

Après six mois, elle communiquait en français sans grand problème et elle comprenait quasiment tout. Elle faisait encore beaucoup de fautes. Au bout d'un an, elle maîtrisait le français au niveau bien avancé. Elle ne faisait pas beaucoup d'erreurs. Deux ans après son arrivée en France, son français commençait à être proche de celui des Français de naissance. Mais elle avait toujours un accent étranger. Son accent a mis beaucoup plus de temps à s'atténuer.

Kristýna constate aujourd'hui que les progrès qu'elle a effectués pendant les premiers six mois équivalaient au moins à quelques années d'apprentissage d'une langue étrangère dans son pays d'origine. Nous pouvons noter qu'elle a vraiment avancé rapidement, ce qui n'est pas toujours le cas des apprenants dans la même situation. Elle a pu progresser bien évidemment grâce à l'**immersion totale** et le contact avec les Français, mais aussi grâce à son activité et le travaille en plus par elle-même afin de perfectionner la langue.

Malgré son léger accent qu'elle garde toujours, nous pouvons constater qu'aujourd'hui son niveau de français est le même comme celui d'un locuteur natif. Elle peut s'exprimer en français aussi bien qu'en tchèque car la langue française est devenue naturelle pour elle.

Elle distingue toujours les deux langues et elle ne pratique jamais l'**alternance des codes**.

5.3.3. Processus d'acquisition : erreurs et interlangue

Pendant le processus d'acquisition sont apparues des **interférences** sur le plan de la **phonétique** qui se manifestaient comme un accent étranger. Son accent s'est beaucoup atténué, mais l'on reconnaît toujours qu'elle n'est pas une Française de naissance.

Notamment toutes les consonnes „nasales“ lui posent toujours des problèmes (par exemple la différence de prononciation entre «étendre» et «éteindre»).

Cela correspond à la théorie de la période critique de Claude Hagège. Cette théorie démontre que si l'on assimile une seconde langue après l'âge de 12 ans, on ne peut plus avoir une prononciation parfaite d'un locuteur natif et on gardera toujours un accent étranger.

Quant aux interférences au niveau de la **grammaire** et du **lexique**, Kristýna trouve qu'elle ne faisait pas beaucoup d'erreurs qui seraient dues à sa langue maternelle. Elle faisait plutôt des **erreurs développementales** dont la cause n'était pas l'influence de la langue tchèque.

Au début de l'acquisition elle est passé par le stade de **l'interlangue**, c'est-à-dire une forme incomplète de la langue française qui contenait des simplifications et des erreurs. L'évolution de l'interlangue chez Kristýna ne s'est pas arrêtée, au contraire elle a rapidement évolué vers la forme correcte de la langue française.

5.3.4. Langue tchèque

Aujourd'hui les deux langues de Kristýna sont **dominantes**. Elle a parlé quotidiennement tchèque jusqu'à l'âge de 20 ans, parce que jusqu'à cette âge elle a habité chez ses parents. Lorsque ses parents sont retournés dans leur pays natal, elle a perdu le contact régulier avec le tchèque. Malgré le contact restreint avec sa langue maternelle, celle-ci n'était pas visiblement affaiblie. Depuis les cinq dernières années, elle a beaucoup d'occasions de parler tchèque: avec ses jeunes enfants et avec ses collègues tchèques au travail.

Elle rencontre pourtant certaines difficultés à parler en tchèque sur des sujets spécifiques: par exemple il est beaucoup plus simple pour elle de rédiger une dissertation d'économie en français qu'en tchèque car elle a fait ses études supérieures d'économie en France et elle ne connaît donc pas tous les termes techniques exacts en tchèque.

5.3.5. Identité culturelle

Pour Kristýna, la connaissance approfondie d'une deuxième langue ouvre la porte d'une nouvelle culture. Elle dit que «la connaissance d'une langue étrangère est enrichissante car grâce à cette connaissance vous découvrez littéralement un autre monde

avec ses valeurs, sa culture, ses mœurs, son histoire. Cela vous donne un autre regard sur le monde qui vous entoure.»

Même si elle a vécu la majorité de sa vie à l'étranger, elle se sent Tchèque : «Je me sens toujours Tchèque. C'est quelque chose profonde qui constitue mon identité. En même temps je me sens proche de la culture française mais je ne suis pas Française. Par contre, je ne me sens pas du tout Belge.»

Conclusion

L'objectif du travail a été de présenter le processus de développement du bilinguisme à des âges différents et de démontrer que le processus d'acquisition de la seconde langue diffère en fonction de l'âge où on l'intègre. Nous nous sommes intéressés à 3 types de bilinguisme en fonction de l'âge d'intégration de la seconde langue : le bilinguisme précoce simultané, précoce consécutif et le bilinguisme tardif.

Dans le cas du bilinguisme précoce simultané, nous avons constaté que les enfants exposés à deux langues dès la naissance développaient leur langage de la même manière que les enfants monolingues. Le développement du langage suit la même vitesse et les mêmes étapes passant lui aussi par les phases réceptives et productives. L'enfant bilingue, à la différence de l'enfant monolingue, assimile deux systèmes linguistiques. Avant de distinguer ses deux langues, il les mélange. La séparation des langues passe par 3 phases (décrites par Volterra et Taeschner, 1972). A la fin les bilingues sont capables de distinguer leurs langues et les mélanges disparaissent.

Le deuxième type que nous avons analysé était le bilinguisme précoce consécutif. L'enfant qui intègre une deuxième langue entre 3 et 6 ans passe par 4 étapes d'apprentissage. Tout au début, il tente d'utiliser sa langue maternelle, ensuite il devient «muet». Lorsqu'il se met à parler, il utilise le langage «télégraphique» qui aboutit à la fin à la production complexe et correcte. Si nous comparons l'acquisition consécutive à l'acquisition simultanée, nous pouvons constater qu'elle n'est pas identique. L'enfant qui commence à apprendre une deuxième langue vers 3 ans a déjà une expérience linguistique. Il a aussi des compétences cognitives mieux développées. Il fait appel aux compétences linguistiques déjà acquises. Dans le cas de bilinguisme dès la naissance, l'enfant construit son langage à partir de «rien», c'est-à-dire sans avoir une expérience linguistique.

Le troisième type de bilinguisme sur lequel nous nous sommes penchés était le bilinguisme tardif. Étant donné qu'il y a une grande variété de processus d'acquisition dans ce type, nous n'avons pas pu distinguer une succession des stades particuliers. Nous pouvons néanmoins relever que l'apprenant ayant plus de 6 ans développe la seconde langue à partir des constructions les plus simples et évoluent vers des constructions plus complexes. Lors du processus d'acquisition, le transfert de la langue maternelle qui est

plus fort que chez les apprenants précoces joue un rôle très important. Le transfert peut être positif mais aussi négatif. L'apprenant fait des erreurs développementales (indépendantes de l'influence de la langue maternelle) et des erreurs dues au transfert néfaste de la langue maternelle, c'est-à-dire des interférences. Il crée d'abord l'interlangue, c'est-à-dire une forme incomplète de la langue. L'interlangue est un processus qui évolue et se rapproche ainsi de plus en plus de la forme correcte.

Les caractéristiques relevées chez les bilingues tardifs comme les simplifications au début de l'apprentissage, les interférences, les erreurs de développement et l'interlangue sont aussi présentes dans l'apprentissage précoce. Mais les interférences sont, en général, moins marquantes dans celui-ci car le transfert de la langue maternelle n'est pas si fort chez les petits enfants. Aussi l'interlangue évolue plus rapidement chez les enfants exposés à une seconde langue précocement.

Nous avons observé que le processus d'acquisition tardive diffère de celui du bilinguisme précoce car il se fait de manière moins intuitive. Les apprenants tardifs ont acquis une conscience métalinguistique (grâce aux compétences dans leur langue maternelle) qui leur permet de réfléchir sur le langage et sa production. L'acquisition tardive est donc un processus moins naturel, plus conscient et volontaire.

Nous avons prouvé cette théorie par trois études de cas. Ces études ont montré trois cas concrets des trois types de bilinguisme abordés.

La première étude a montré le cas de Klára, une fille qui a développé le bilinguisme précoce simultané. Cette étude a démontré que son langage se construisait de la même manière que chez les enfants monolingues. Nous avons pu constater qu'elle a suivi les 3 étapes de la séparation des langues que nous avons proposées dans la partie théorique. Nous avons seulement observé de petites différences dans ce processus. L'analyse de l'enregistrement de son discours a montré que Klára était capable de distinguer ses deux langues et était capable de les changer en fonction de son interlocuteur.

La deuxième étude a présenté un cas de bilinguisme précoce consécutif. Nous avons pu conclure que Silvie, le sujet observé, a suivi la même succession des 4 étapes d'acquisition de la seconde langue qui a été proposée par P. Tabors (1997).

Dans la troisième étude nous avons analysé un cas concret de bilinguisme tardif. Chez Kristýna, nous avons observé certaines caractéristiques typiques de l'acquisition tardive de la seconde langue comme des erreurs développementales et des interférences

phonétiques. Un autre transfert négatif de sa langue maternelle (par exemple dans la construction grammaticale) n'était que très faible, ce qui est plutôt rare chez les apprenants tardifs. Ce fait prouve qu'il y a une grande variété des processus d'acquisition dans cette catégorie de bilinguisme.

Le processus d'acquisition chez ces trois personnes avait plus ou moins le même caractère comme nous l'avons décrit dans la partie théorique. Mais nous avons pu aussi observer des différences qui n'entraient pas dans ce cadre théorique. Ces différences sont dues au caractère unique de chaque individu et aux conditions dans lesquelles l'apprentissage s'est déroulé.

Les trois cas démontrent l'existence de la période critique sur le plan de la prononciation (théorie de C.Hagège, 2007). Klára a assimilé une bonne prononciation dans ses deux langues. Silvie qui a aussi intégré la deuxième langue précocement a une prononciation correcte dans celle-ci. Kristýna qui a intégré sa seconde langue après l'âge de 12 ans, c'est-à-dire après la période critique, n'a jamais acquis une prononciation parfaite. On reconnaît toujours un petit accent chez elle. Par contre elle a une bonne maîtrise dans d'autres domaines (comme la grammaire). Ce fait correspond donc aussi à la théorie de la période critique de Hagège qui prouve que d'autres aspects linguistiques (sauf la prononciation) peuvent être appris sans difficulté après 12 ans. Mais cela ne correspond pas à d'autres théories qui disent le contraire.

Les études de cas prouvent que la langue dominante des bilingues est souvent celle qui est parlée par la société. Nous avons pu voir que la langue forte peut devenir faible si l'on n'est pas assez exposé à celle-ci. Cela peut même finir par des érosions, voire à l'oubli. Les études ont aussi montré que la langue est liée à la culture. Celui qui apprend une autre langue est également enrichi par une nouvelle culture.

Ce travail tente d'illustrer les grandes étapes du développement du bilingue à des âges différents. Ces recherches nous ont permis de constater que l'âge où l'on intègre une deuxième langue détermine le caractère de l'acquisition de celle-ci.

Le phénomène de bilinguisme est un sujet bien vaste. Nous nous sommes intéressés seulement à une partie de cette problématique. Si nous voulions aborder d'autres parties de ce thème, nous pourrions traiter par exemple les avantages et les inconvénients du bilinguisme, les effets du bilinguisme – les effets sur le psychisme ou encore l'influence du bilinguisme sur l'intelligence.

Résumé

Tato práce se zabývá vývojem bilingvismu, konkrétně procesem simultánního osvojení dvou jazyků a procesem osvojení druhého jazyka. Zjišťuje, zda tento proces probíhá stejně v každém věku. První čtyři kapitoly jsou teoretické. Vycházejí z teorií a výzkumů lingvistů, kteří se zabývají bilingvismem, bilingvní výchovou a vývojem dětské řeči. Pátá kapitola vychází z praktického výzkumu.

V první kapitole se věnujeme definici bilingvismu. V této kapitole se dozvídáme, že neexistuje pouze jedna definice tohoto fenoménu, ale že je jich více a že některé si dokonce protirečí. Uvádíme zde několik definic různých lingvistů podle několika kritérií: podle kritéria kompetence, původu, identifikace, kritéria situace a potřeb.

Druhá kapitola uvádí typy bilingvismu. Ty jsme také vymezili podle různých kritérií: podle kritéria prostředí osvojení, míry ovládnutí jazyků, sociálního statusu a podle kritéria věku, ve kterém integrujeme druhý jazyk.

Třetí kapitola se zabývá procesem osvojení jazyků. Je složena ze čtyř podkapitol. Každá z nich se zaměřuje na jednu věkovou kategorii. První podkapitola se zaměřuje na jednojazyčné děti, ostatní části na typy bilingvismu, které jsme definovali podle věku osvojení druhého jazyka.

První podkapitola se zabývá jednojazyčnými dětmi a procesem učení se řeči od narození. Těmto dětem se zde věnujeme proto, abychom ukázali základní mechanismy osvojování si jazyka. Tato podkapitola popisuje fáze učení se řeči. Nejdříve se zabýváme receptivní fází, kdy se dítě křikem a žvatláním připravuje na pozdější produkci slov. Žvatlání se na konci této fáze přiblíží po zvukové stránce mateřskému jazyku. Poté analyzujeme produktivní fázi, která začíná u prvních slov vyslovených kolem 1. roku, dále se objevují krátké věty o dvou slovech, delší jednoduché věty a okolo 5. roku dítě již tvoří souvětí. Dále poukazujeme na individuální rozdíly, které můžeme pozorovat v úrovni jazyka dětí.

Další podkapitola se věnuje ranému simultánnímu bilingvismu, tedy bilingvním dětem, které si osvojují dva jazyky od narození nebo integrují druhý jazyk nejpozději do 3 let. Zaměřujeme se tu na bilingvismus, který se u dítěte rozvíjí od narození. Nejčastější

případ, kdy dochází k simultánnímu osvojení, je, když se dítě narodí „dvojazyčnému“ páru a každý z rodičů mluví na dítě svým rodným jazykem.

Nejdříve se zabýváme metodami bilingvní výchovy. Nejčastěji aplikovaná metoda je princip „jedna osoba – jeden jazyk“, který spočívá v tom, že každý rodič mluví na dítě jen jedním jazykem a nikdy jazyky nemíchá. Ukazujeme ještě další dva typy výchovy, které jsou méně aplikované. Jedná se o „časovou“ a „prostorovou“ strategii. Zmiňujeme také, že někteří rodiče žádnou metodu neaplikují. Dále tato podkapitola analyzuje proces simultánního osvojení dvou jazyků. Konstatujeme, že fáze receptivní a produktivní probíhají stejně jako u jednojazyčných dětí. Rozdíl je v tom, že slovní zásoba bilingvních dětí se skládá ze dvou jazyků a dítě si musí také osvojit dvě odlišné gramatické struktury. Zpočátku si bilingvní dítě neuvědomuje, že používá dva jazyky a často je míchá. Vymezili jsme tři fáze, během kterých postupně rozlišuje oba jazyky a odděluje je od sebe.

Třetí podkapitola pojednává o raném sukcesivním bilingvismu, tedy o dětech, které si začnou osvojovat druhý jazyk mezi 3. – 6. rokem života. Vymezili jsme dva případy, kdy k tomuto typu bilingvismu může dojít. V této podkapitole jsme se zaměřili na případ předškolního dítěte, které se se svými rodiči přestěhuje do jiné země a tam se integruje do mateřské školy, kde si musí osvojit nový jazyk.

Poukázali na rozdíly mezi osvojením jazyků od narození a sukcesivním osvojením. Konstatovali jsme, že hlavní rozdíl je v tom, že dítě ve 3 letech má již určitou jazykovou zkušenost a rozvinutější kognitivní schopnosti, které využívá při učení se dalšímu jazyku. Dále jsme zjistili, že nejdůležitějším faktorem pro osvojení si druhého jazyka ve věku od 3 do 6 let jsou sociální vztahy. Až poté, co si dítě vybuduje sociální vztahy a je akceptováno druhými, začne rozvíjet novou řeč. Osvojení řeči probíhá ve čtyřech fázích: v první se dítě pokouší mluvit svým jazykem, ale zjišťuje, že mu nikdo nerozumí; ve druhé fázi se stává „němě“, tedy nekomunikuje verbálně, jen poslouchá ostatní a snaží se „rozluštit“ novou řeč; ve třetí fázi začne zkoušet nový jazyk a komunikuje prostřednictvím „telegrafického“ jazyka, ve čtvrté fázi začne mluvit správně novým jazykem.

Ve čtvrté podkapitole jsme se zaměřili na pozdní bilingvismus. Ten je charakteristický pro osoby, které se začnou učit druhý jazyk po 6. roce života. Zabývali jsme se hlavně případy osvojení druhého jazyka v přirozeném prostředí, například v případě imigrace. Vymezili jsme základní rozdíly mezi raným a pozdním osvojováním jazyka. Na osvojování druhého jazyka má vliv jazyková zkušenost a kognitivní schopnosti,

kteřé jsou rozvinutějši u staršich osob. Poukázali jsme na to, že v případě pozdního osvojování je učení méně intuitivního charakteru.

Vzhledem k tomu, že tato kategorie zahrnuje děti od 6 let, dospívající i dospělé, je tedy velmi široká a proces osvojování jazyka se může v rámci toho typu bilingvismu velmi lišit. Nemohli jste tudíž vymezit specifické fáze učení se druhému jazyku jako v předchozích částech. Ukázali jsme alespoň určité charakteristiky, které provázejí pozdní osvojení jazyka. Mezi tyto charakteristiky patří velký vliv mateřského jazyka, který může být pozitivní i negativní. Negativní vliv se projevuje jako interference. Další charakteristiky, které jsme vymezili, jsou chyby, které nejsou způsobeny vlivem mateřského jazyka, zjednodušování a vznik přechodného stadia jazyka, které představuje neúplnou formu jazyka osvojovaného. Tato neúplná forma, která zahrnuje chyby, interference a zjednodušování, se vyvíjí a přibližuje se správné formě jazyka.

Čtvrtá kapitola představuje jevy, které se týkají bilingvismu. Prvním z nich je kritické období, tedy období, během kterého je osvojení druhého jazyka snazší a kvalitnější. Zjistili jsme, že neexistuje jediná teorie tohoto období. Někteří lingvisté tvrdí, že toto období existuje, že trvá přibližně do 12 let a že po jeho překročení se už nemůže naučit druhý jazyk v plném rozsahu. Jiní dokládají, že toto období je odlišné pro různé aspekty jazyka (pro výslovnost, rozvoj gramatiky a slovní zásoby). Podle některých odborníků žádným kritickým obdobím neprocházíme a druhý jazyk se tedy můžeme kvalitně naučit v každém věku.

Dále jsme se v této kapitole věnovali přepínání mezi jazyky, kulturní identitě a zapomínání jazyka.

Pátá kapitola představuje tři případové studie. Tyto studie byly vytvořeny na základě praktického výzkumu, který byl proveden formou dotazníků, rozhovorů a nahrávky jazykového projevu. Cílem studií bylo ukázat konkrétní případy třech typů bilingvismu, které jsme analyzovali v teoretické části a porovnat data z praktického výzkumu s daty z výzkumu teoretického.

První studie představuje konkrétní případ raného simultánního bilingvismu. Analyzovali jsme jazykový vývoj holčičky Kláry, která byla vystavena od narození českému a francouzskému jazyku. Nejdříve jsme uvedli metodu bilingvní výchovy, kterou praktikují její rodiče. Dále jsme ukázali, jak se u ní vyvíjela slovní zásoba a gramatická struktura. Konstatovali jsme, že tento vývoj proběhl stejně jako u jednojazyčných dětí.

Dále jsme analyzovali oddělení jazyků. Zjistili jsme, prošla třemi fázemi, které jsme vymezili v teoretické části. Shledali jsme pouze malé rozdíly. Poté jsme zhodnotili její aktuální jazykovou situaci (ve 3 letech a 6 měsících) a kulturní aspekt jejího bilingvismu. Na závěr této studie jsme analyzovali nahrávku jejího jazykového projevu, kterou jsme pořídili, když Kláře byly 3 roky a 3 měsíce. Cílem analýzy bylo ukázat úroveň jejích jazyků a schopnost přepínat mezi svými jazyky.

Druhá studie se zabývá případem raného sukcesivního bilingvismu. Ve studii jsme analyzovali případ Silvie, které je dnes 21 let, a která si začala osvojovat druhý jazyk ve 3 letech. Silvie je české národnosti a do styku s francouzštinou se dostala ve francouzské mateřské škole. Studie pojednává o osvojení francouzského jazyka, o oslabení rodného jazyka, o situaci obou jazyků dnes a o kulturní identitě. Zjistili jsme, že Silvie prošla všemi čtyřmi fázemi osvojování druhého jazyka, které jsme charakterizovali v teoretické části zabývající se tímto typem bilingvismu. Shledali jsme pouze jeden rozdíl ve třetí fázi, která u Silvie proběhla nebývale rychle.

Poslední studie prezentuje konkrétní případ pozdního bilingvismu. Studie nás seznamuje s Češkou Kristýnou, která si začala osvojovat francouzský jazyk v 15 letech poté, co imigrovala do Francie. Studie se věnuje jejímu pobytu ve třídě pro cizince, osvojování francouzského jazyka, udržení českého jazyka a situaci jejích jazyků dnes, kdy je Kristýně 32 let. Na závěr se zmiňujeme o kulturní identitě. Konstatovali jsme, že osvojení druhého jazyka mělo některé charakteristiky, které jsme uvedli v teoretické části o pozdním bilingvismu. Interference se u ní objevily jen zřídka, a to hlavně ve výslovnosti. Ještě dnes lze u ní zpozorovat lehký přízvuk, což potvrzuje teorii kritického období v oblasti fonetiky.

V této práci jsme ukázali, jak se stáváme bilingvními v různém věku. Teorii jsme doložili případovými studii. Došli jsme k závěru, že druhý jazyk si osvojujeme v každém věku jiným způsobem.

Bibliographie

Monographies

- Abdelilah-Bauer Barbara, *Le défi des enfants bilingues*, Paris : La Découverte, 2008
- Bialystok Ellen, *Bilingualism in development : language, literacy, and cognition*, New York : Cambridge University press, 2001. Sur <http://www.books.google.com>
- Deprez Christine, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier, 1994
- Deshays Elisabeth, *L'Enfant bilingue*, Paris : Robert Laffont, S.A, 1990
- Geiger-Jaillet Anemone, *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris : L'Harmattan, 2005
- Grimaldi Calire, *Accueillir les élèves étrangers*, Paris : L'Harmattan. 1998
- Grosjean François, *Life with two languages : an introduction to bilingualism*, Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1982. Sur <http://www.books.google.com>
- Hagège Claude, *L'Enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob, 2005 (2^e édition) [1996]
- Hamers Josiane F., Blanc Michel, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983 (2^e édition)
- Harding-Esh Edith, Riley Philip, *Bilingvní rodina*, Prague : Portál, 2008. Traduit par Le Roch Pavla, Zavadilová Alice
- Hervé Adami, *La formation linguistique des migrants*, Paris : CLÉ International, 2009
- Kutálková Dana, *Vývoj dětské řeči krok za krokem*, Prague : Grada Publishing, 2005
- Lietti Anna, *Pour une éducation bilingue*. Paris : Payot, 1994
- Nebeská Iva, *Úvod do psycholingvistiky*, Prague : H&H, 1992
- Skutnabb-Kangas Tove, *Bilingualism or not : the education of minorities*, Clevedon : Multilingual Matters, 1981. Traduit par Malberg Lars, Crane David. Sur <http://www.books.google.com>
- Štefánik Jozef, *Jeden člověk, dva jazyky : Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutočnosti*, Bratislava : Academic Electronic Press, 2000
- Van Overbeke Maurice, *Introduction au problème du bilinguisme*, Paris : Fernand NATHAN, 1972

Vyštejn Jan, *Dítě a jeho řeč*, Beroun : BAROKO & FOX, 1995

Sources internet:

Angelmiro Galindo, Lina María Moreno, *L'Hypothèse de la Période Sensible Et Le Développement de la Langue Maternelle Et Seconde : Un Cadre De Référence Pour Le Bilinguisme Chez L'Individu*, *Revista de Investigaciones* N°17, 2007. Sur http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/ccb6_N1704.pdf, (5.6. 2011)

Oppilard, Thierry. *Bilinguisme, compétences et outix informatix. Les Actes de Lecture* n°94, 2006. Sur http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL94/page80.PEDF, (9.6. 2011)

Průdek M., *Avantages of bilingual education*, 2006. Sur <http://www.bilingualbaby.com>, (15.4. 2011)

Volterra Virginia, Taeschner Traute, *The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children*, *Journal of Child Language*, 5 (2): 1978. Sur <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=1834652#>, (13.3. 2011)

<http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinapositi/lexikologie.htm#Slo%C5%BEen%C3%AD%20slovn%C3%AD%20z%C3%A1soby>, (25.3. 2011)

www.vivre_bilingue.fr, (6.2. 2011)

<http://www.klinickalogopedie.wz.cz/poruchy.htm>, (20.3. 2011)

www.bilingvismus.cz, (2.5. 2011)

www.enfantsbilingues.cz, (8.4. 2011)

<http://cshbo.qc.ca/parlerlireecrire/glossaire.htm>, (25.5. 2011)

http://www.francoisgrosjean.ch/Czech_Tch%E8que.pdf, (20.5. 2011)

<http://www.cshbo.qc.ca/parlerlireecrire/glossaire.htm>, (25.5.2011)

http://is.muni.cz/th/84397/pdf_m/Text_diplomove_prace_Word.txt, (28.5. 2011)

Annexe

Enregistrement de Klára

K = Klára

M= Mère

P= Père

P : ça c'est quoi?

K : Une pomme

M : A jakou má barvu to jablíčko?

K : Zelenou!

P : Et ça c'est une...

K. Une poire.

P : Ok.

M : A to má jakou barvu?

K: Žlutou!

M : Žlutou.

P : Et ça? C'est quoi ça?

K : Hmm...

P : C'est quoi? C'est un (?) rouge. Et là ils font quoi? Petit ourson brun et sa maman, qu'est-ce qu'ils font?

K : Pique-nique.

M : No a kde to sedí? Co to je?

K : Travička.

M : A jaká?

K: Zelená.

M : Hmm.. A co je tohle?

K: Košík.

M : Ano. A co maj' v tom košíku? Co tam mají? Mají tam..

K : Banán, jablíko, huška a rajčátka.

M : A rajčátka, ano. A jak tomu říká táta, těm rajčátkům?

K : Eehm..

M : Ty už si to nepamatuješ?

K : Ne.

M : Ne? Tak se zeptej táty, jak se tomu říká.

K : Comment on dit ça?

P : Comment on appelle ça? Tomates.

K : Tomate.

P : Et petit ourson brun, qu'est-ce qu'il fait là?

K : Il boit de jus pomme.

P : Il boit du jus de pomme. Avec quoi?

K : Avec...

P : Comment ça s'appelle ça? Tu aime bien, tu fais des bulles avec.

M : Co to je tohle?

K : Eehm.. Už si to nepamatuju.

M : Brčko.

K : Brčko!

M : A táta, jak tomu říká?

K : Eh.. Už si to nepamatuju.

M : Tak se ho zeptej.

K : Comment on dit?

P : Une paille

K : Une paille!

P : Voilà.

M : Ehm, tak dobře... Uá , a co je tohle? Co to je?

K : Cervená.

M : Ale co to je tady?

K : Zmziny

M : To jsou zmrzliny, vid'?

P : Ouais.

M : A zeptej se táty, jestli má rád zmrzlinu.

K : Tu aimes bien la glace?

P : Ouais, papa aime bien les glaces.

K : Moi aussi.

P : Et les glace à quoi tu aime bien?

K : Eeeh.. aux fraises!

P : Aux fraises.

M : Jakou máš ráda?

K : Aux fraises.

M : Já tomu nerozumím Kláří.

K : ... eh au-haj au jahůdku.

M : Jahůdkovou.

K : Jahůdkovou.

M : No a tady! Co to tady mají, medvídci?

K : Des(n)ík.

M : To není deštník. Co je tohle? Když svítí sluníčko, tak tomu říkáme jak?

K : Ehhh..

M : Slu-

K : Slunič(n)ice

M : Slunečnice ne, to je tak kytička. Ale to je podobný. Jak tomu říkáme? Slu-ne-

K : Sluneč(n)ice.

M : Ne, slunečník!

K : Slunečník