



Le bilinguisme chez l'enfant

Author(s): Christine de Heredia-Deprez

Source: *La Linguistique*, Vol. 13, Fasc. 2 (1977), pp. 109-130

Published by: Presses Universitaires de France

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/30248876>

Accessed: 02-03-2019 19:45 UTC

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

Presses Universitaires de France is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *La Linguistique*

LE BILINGUISME CHEZ L'ENFANT

par Christine de HEREDIA-DEPREZ

L'état actuel de la question

Parmi les premières études mentionnables sur l'acquisition du langage par l'enfant figurent celles dont les observations ont porté sur des enfants bilingues. Avant Antoine Grégoire dont les travaux publiés en 1937 et 1947 font date encore à présent, parallèlement aux observations d'Oscar Bloch, de Maurice Grammont, de Marcel Cohen et de Karl Bühler qui portaient sur des enfants unilingues, il faut citer les travaux de Jules Ronjat en 1913 dont le fils était bilingue français-allemand, ceux de Milivoïe Pavlovitch en 1920 (serbe-français), ceux de Clara et William Stern en 1928 (allemand-anglais), ceux de Madorah Smith (de 1931 à 1939) à Hawaï.

Parmi les contemporains de Grégoire, il faut mentionner Adèle Kenyeres qui a étudié le bilinguisme enfantin hongrois-français, Werner Léopold bien sûr en 1940 sur l'anglais et l'allemand, Désirée Tits aussi en 1948 (français-espagnol). Plus récemment, Andrée Tabouret-Keller avec le cas d'enfants alsaciens et Emilio Alarcos Llorach dont le fils apprit à parler en français et en espagnol ont apporté à partir d'études d'enfants bilingues de très larges contributions à notre connaissance actuelle de l'acquisition du langage par l'enfant.

Le cas du bilinguisme semble apporter un éclairage particulier fort intéressant à l'étude de l'acquisition en général. La question que l'on se posera ici sera donc de savoir si une langue seconde s'apprend de la même façon ou non qu'une langue première et si l'acquisition simultanée (quand elle existe) de deux langues se fait différemment de l'acquisition d'une seule langue maternelle.

Remarque : on sait que les enfants jeunes apprennent plus facilement une deuxième langue que les adultes. On a insisté sur l'idée que seuls les bilingues précoces, bilingues avant leur dixième année,

étaient de vrais bilingues au sens strict du terme, c'est-à-dire pouvant être considérés comme ayant deux langues maternelles. Ceci corrobore l'hypothèse d'une période propice à l'acquisition linguistique mais seulement propice car ce qui semble vrai pour la fonction linguistique définitivement perdue si la langue n'est pas acquise à 14 ans, selon les neurologues, ne l'est pas pour l'acquisition d'une langue seconde que l'on peut apprendre plus tard, même à un âge adulte, avec succès. Mais cela ne constitue pas une preuve suffisante pour admettre *a priori* deux *processus* d'acquisition distincts.

*Quelles sont les notions
qui ont accompagné les premières études
sur le bilinguisme ?*

En prenant comme matériel de départ les différents fichiers de la Sorbonne ainsi que les bibliographies d'Einar Haugen, de Monique Béziers et Maurice Van Overbeke, et de William F. Mackey¹, on s'aperçoit que le phénomène du bilinguisme était avant tout étudié par les linguistes du point de vue de l'*emprunt* et de l'emprunt lexical, le plus apparent. Cet emprunt (le terme lui-même est révélateur) se fait entre deux langues par l'intermédiaire d'une notion très importante : celle d'*influence* qui sous-tend entre elles deux un rapport d'inégalité. Une langue A influence (activement, terme positif) une langue B qui emprunte (passivement, terme négatif). On étudie alors dans la langue B l'apparition des éléments de l'autre langue, A, et leur mode éventuel d'insertion (on dit encore de traitement, d'intégration) grammaticale ou phonétique. Cette influence ne peut se produire qu'au cours d'un *contact* : à la suite du titre du livre d'Uriel Weinreich on retrouve le terme partout.

« Emprunt », « influence », « contact » : que recouvrent ces notions ? Globalement il y a toujours, derrière les trois, l'idée de deux langues en présence qui sont distinctes, différentes, indépendantes. Langue, ici plurisable en langues, s'entend bien sûr au sens courant donné à « langue française », « langue allemande », etc. Les langues sont ainsi posées comme des entités abstraites mais en

1. Respectivement dans : *Bilingualism in the Americas : a bibliography and research guide*, Alabama, 1956 ; *Le bilinguisme, guide bibliographique*, Louvain, 1968 ; *Bibliographie internationale sur le bilinguisme*, Québec, 1972.

même temps personnalisées ainsi qu'en témoignent des expressions comme : « la langue emprunte », « elle influence », « elle envahit » ou les notions de « famille » ou de « parenté » de langues dont on peut délimiter les aires d'extensions géographiques.

La notion d'« emprunt lexical », elle, est souvent teintée d'anti-ou de non-structuralisme. On n'envisage pas la rencontre de deux systèmes globalement mais le passage, l'infiltration d'éléments isolés d'une langue dans une autre. Bien entendu, ce passage ne se fait pas dans n'importe quel sens. Il est très souvent conditionné par des données historiques et économiques : l'arabe emprunte au français qui, lui, emprunte à l'américain. Mais en même temps derrière la notion d'emprunt il y a celle d'infériorité de la part de la langue réceptrice, celle de non-créativité personnelle : on est obligé de prendre ailleurs ce qu'on n'est pas capable de fabriquer soi-même. De même derrière la notion d'influence il y a l'idée d'une supériorité latente.

Il est intéressant de remarquer que la plupart des études de ce siècle, qui font appel à ces trois notions d'emprunt, d'influence et de contact, portent le plus souvent sur des couples de langues disparates comme l'anglais et le garo, l'anglais et le gallois, l'arabe et le hausa, l'arabe et le tigre, l'espagnol et le quechua, l'italien et le maltais, le français et le créole, etc., des couples constitués par une langue de prestige et une langue commune.

Dans ces cas-là parler simplement de « contact » semble bien euphémique. On pose à présent les problèmes plus clairement en parlant non plus d'influence mais de domination ou même d'impérialisme linguistiques. Si ce sont toujours les mêmes qui influencent et toujours les mêmes qui empruntent, on ne fait que reproduire un mécanisme bien huilé, connu par ailleurs ; mais ce qui est grave, ce sont, comme nous l'avons vu, les jugements afférents à cette situation.

Comment voir les choses à présent ?

C'est sans doute le développement des communications, l'extension des programmes d'apprentissage de langues étrangères dans les écoles et aussi la nouveauté des phénomènes migratoires au xx^e siècle qui ne sont plus des mouvements de colonisation mais des transferts de main-d'œuvre vers les pays les plus industrialisés qui ont fait évoluer les concepts en usage à propos du bilinguisme.

Les études portent plus fréquemment à présent sur la rencontre de deux langues de prestige comparable : l'anglais et l'espagnol aux Etats-Unis, l'arabe et le français en France ou au Maghreb, le français et l'anglais au Canada. Il s'agit moins maintenant d'exporter sa langue que d'importer sur son territoire celle des autres, moins d'imposer que de conserver sa langue hors de chez soi. Les travaux sur le bilinguisme prennent une nouvelle orientation qui peut englober à la fois l'étude du bilinguisme des travailleurs immigrés et de leurs enfants et celle des régions ou des pays traditionnellement bilingues ou trilingues comme l'Alsace ou la Belgique. Ils prennent alors en compte non seulement la langue mais l'individu qui la parle et sa communauté, c'est-à-dire son histoire, son économie, sa politique². Même si les données historiques et politiques étaient évoquées dans les travaux de grammaire comparée, elles y venaient à titre d'adjuvants explicatifs. A présent on assiste à un renversement. Le bilinguisme ne peut plus s'étudier comme un simple contact de langues. Une situation bilingue ne peut plus se définir par des critères linguistiques internes, on est constamment amené à y ajouter des critères externes d'ordre psychologique, tels que l'appréciation des locuteurs sur leur situation linguistique, ou sociologique comme l'extension géographique ou sociale de tel usage, etc. Pour reprendre la formule d'Andrée Tabouret-Keller, la compréhension du bilinguisme présente toujours trois facettes indissociables : elle « requiert de faire appel non seulement à l'étude structurale du processus de contact et de ses conséquences, mais également aux faits sociologiques qui définissent la situation de contact et sa transformation ainsi qu'aux faits psychologiques qui touchent au locuteur et aux groupes de locuteurs et aux rapports originaux qu'ils entretiennent avec les différentes langues »³.

Toutes différences gardées, devrait-il en être autrement pour l'étude de l'acquisition du langage en général ?

Mais, pour ne pas nous écarter de la question actuelle du bilinguisme, on retiendra un point de vue triple :

— sociologique : on parlera alors volontiers de « conflit » ou de « choc » de langues (le mot apparaît pour la première fois

2. Voir notre article Pour une étude des rapports aux langues maternelles dans la migration, *Langue française*, n° 29 (févr. 1976), Larousse, pp. 31-44.

3. Andrée TABOURET-KELLER, Plurilinguisme et interférences, in *Guide alphabétique de linguistique*, Denoël-Gonthier, 1968, pp. 304-310.

- en 1972 à propos du Canada) comme on parle de conflit ou de choc de cultures. Langues et cultures se retrouvent associées⁴ ;
- psychologique : on parlera d'individus bilingues, souvent d'enfants. Dans leur monographie on utilisera les notions de motivation, de choix, d'équilibre psychique, de réactions affectives, d'effets sur l'intelligence, de comportement, de capacités, de développement mental ou cognitif, de pensée, etc.⁵ ;
 - linguistique, mais sous l'angle nouveau d'une parole socialisée, c'est-à-dire de la production d'un discours en situation.

Ce qui caractérise cette nouvelle orientation est son objectif interdisciplinaire et sa perspective dynamique, dialectique et créative. « La situation de contact linguistique, de bi- ou de plurilinguisme, est dans son principe même une situation de changement »⁶. « Quelle est la place que le bilinguisme occupe dans la sociolinguistique ? Centrale, car il est la donné de base des conflits, des phases de constitution »⁷.

« Changement », « constitution », voilà des termes que l'on retrouve pour l'acquisition du langage par l'enfant. On peut dire que *l'enfant bilingue* est le carrefour, le lieu privilégié d'observation de ces phénomènes.

Vers une typologie des travaux actuels sur le bilinguisme

A la lecture des bibliographies récentes sur le sujet, il faut reconnaître que les études restent encore assez spécialisées dans l'une de ces trois branches (qui toutes recourent des réflexions éducatives). L'aspect psychologique a été traité tout particulièrement par les anglophones, le plus souvent en référence au processus d'apprentissage (cf. Wallace Lambert, Richard Tucker *et al.* ; voir aussi les développements de Renzo Titone dans son dernier ouvrage)⁸. En France, c'est le côté sociologisant, dirons-nous, qui

4. Voir les travaux de Josuah FISHMAN et de son école.

5. Tous ces termes ont été relevés dans des titres d'articles récents traitant du bilinguisme.

6. Andrée TABOURET-KELLER, Plurilinguisme : revue des travaux français de 1945 à 1973, in *La Linguistique*, 1975/2, P.U.F., pp. 123-137.

7. Joseph SUMPF, Le bilinguisme, in *Ethno-Psychologie, revue de psychologie des peuples*, juin-sept. 1973, pp. 137-141.

8. Renzo TITONE, *Bilinguisme précoce et éducation bilingue*, Bruxelles, Dessart, 1974, 478 p.

prime sans aucun doute avec l'écllosion notable de deux très vifs et très nouveaux courants :

- l'un sur les bilinguismes régionaux : ceux de l'Alsace, de l'Occitanie et de la Bretagne⁹ ;
- l'autre sur le bilinguisme des immigrés¹⁰.

Le relevé des contextes dans lesquels apparaît le mot bilingue ou bilinguisme donne la liste suivante : « aliénation, avantage, assimilation, acculturation, adaptation, biculture, coéducation, déstructuration des groupes, déracinement, domination, facteurs sociaux (âge, profession, habitat), fonctions sociales, intégration, isolement, industrialisation, identité culturelle, insertion sociale, interculture, minorités, marginalité, marginalisation, pluralisme culturel, privilège, réussite, relations interculturelles, situations sociales, socialisation ». C'est cette prise en compte massive des facteurs sociaux qui fait à présent séparer distinctement, à la suite de Charles Ferguson, bilinguisme et diglossie.

Essai de typologie des cas de bilinguisme enfantin

En s'inspirant du classement proposé par Andrée Tabouret-Keller dans son article « Plurilinguisme : revue des travaux français de 1945 à 1973 »¹¹, on peut essayer de ranger les différentes études en français sur le bilinguisme des enfants en fonction de ses conditions d'apparition ; donc avec un critère social :

a) Le bilinguisme exceptionnel, individuel, familial : c'est celui des enfants européens, issus de mariages mixtes ou ayant vécu à l'étranger (pour la carrière du père par exemple, enfants de colons ou de militaires) ou ayant une nurse ou une nourrice étrangère. Tout aussi exceptionnels sont les cas d'enfants scolarisés très tôt dans des écoles internationales ou ayant suivi des expériences d'enseignement de l'anglais en classes maternelles.

b) Les bilinguismes régionaux ou nationaux : citons, en dehors des études sur les périphéries de l'hexagone, les travaux sur la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, le Canada et sur nos ex-colonies d'Afrique du Nord, d'Afrique noire ou des Caraïbes.

9. Voir les n^{os} 18 et 25 de la revue *Langue française* sur les « Parlers régionaux » et l'« Enseignement des langues régionales ».

10. Voir le n^o 29 de la même revue consacré à l'« Apprentissage du français par les travailleurs immigrés ».

11. Référence ci-dessus.

c) Le bilinguisme scolaire : il concerne l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue à l'école. Notons qu'à la suite des remarques de William Labov sur le « non-standard english » des Noirs américains et des enfants des ghettos apparaît l'idée de considérer le « français parlé dans la famille » surtout parmi les dites « couches défavorisées » et le « français parlé à l'école » comme deux véritables langues ou du moins comme deux variétés de langues très éloignées. On admettrait donc un certain type de diglossie (« high »-« low ») à l'intérieur d'une situation apparemment unilingue.

Le cas du bilinguisme des enfants d'immigrés relève en fait des trois catégories : phénomène individuel par rapport à la situation linguistique du pays d'origine mais aussi phénomène social puisque les immigrés et leurs enfants sont nombreux et souvent regroupés, phénomène scolaire enfin puisque la coupure maison/école est encore plus nette ici.

La plupart de ces études sur le bilinguisme précoce ont encore un caractère polémique ou prescriptif : pour ou contre le maintien des langues minoritaires ? Faut-il ou ne faut-il pas apprendre deux langues aux jeunes enfants ? A partir de quel âge ? La langue y est sans cesse reliée à autre chose qu'on défend : l'intelligence, la culture, une représentation sociale.

Nous devons remettre ici en question la définition restrictive que donne Leonard Bloomfield du bilingue : celui qui maîtrise avec une égale aisance deux ou plusieurs langues, qui parle deux langues maternelles pour ainsi dire (le fameux « native-like speaker »), celui qu'on appelle encore l'équilingue (« ambilingual »). Une enquête effectuée auprès d'enfants de travailleurs immigrés et d'universitaires en France montre les différents cas suivants à partir de l'espagnol, du portugais et de l'arabe :

a) L'enfant qui comprend et qui parle les deux langues aussi bien l'une que l'autre (il s'agit souvent d'Espagnols) mais plutôt avec un accent français : c'est l'exemple de l'informatrice de notre thèse.

b) L'enfant qui comprend ses parents dans leur langue mais qui leur répond en français uniquement ou par exemple en français et en portugais parfois.

c) L'enfant qui commence à oublier, en quelques mois d'ail-

leurs, même vers 6 ans, sa langue maternelle et qui se voit obligé de demander à ses parents pour des objets usuels : *Ça comment ça se dit en arabe déjà ?*

d) L'enfant qui comprend le français mais qui ne comprend de la langue maternelle familiale que le « mélange » parlé par ses parents et a des difficultés à comprendre et à se faire comprendre au retour dans son pays d'origine¹².

e) L'enfant qui parle correctement en français et qui « mélange » en arabe ou en portugais.

f) L'enfant qui parle français avec de fortes traces de l'arabe (assez rare), etc.

Toutes ces descriptions de cas concrets n'épuisent pas la réalité. Ils sont fonction des expériences de chacun : âge à l'arrivée en France, durée de séjour, séparation des langues dans la famille, extension de la famille : frères, ascendants, modèle linguistique fourni par l'entourage : langue « pure » ou « mélangée » par les parents, les copains, fonction sociale, prestige de chacune des langues dans le contexte de l'enfant, etc. L'attitude pédagogique des proches compte beaucoup : certains veulent conserver leur langue d'origine et la transmettre intacte à leurs enfants : « Ici on passe la frontière en franchissant le seuil de la porte », disait une mère immigrée espagnole ; d'autres s'efforcent à ne parler que le français, du moins leur français, à la maison pour faciliter l'insertion et les études des enfants en France ; d'autres enfin n'ont pas d'option et parlent n'importe quoi selon les circonstances. N'oublions pas les circonstances personnelles : le bilingue enfant moins que quiconque a un comportement linguistique statique, figé. Un retour même de courte durée au pays, un déménagement, un changement de classe ou d'amitiés peuvent remodeler les rapports perçus entre les langues. Rappelons-nous qu'une langue maternelle peut se perdre définitivement.

En conclusion, tous les enfants placés dans des situations où on parle deux langues ne deviennent pas nécessairement les mêmes bilingues, certains même ne le deviennent pas du tout : voir l'exemple des fils de « pieds-noirs » en Algérie ou au Maroc. Nous rejoignons ici la critique de l'imprégnation (« exposure ») que l'on peut faire pour toute acquisition linguistique : un enfant seul devant

12. Exemple des « petits Français » du Portugal.

une radio ou une télé n'apprendra pas à parler tout seul sa langue, de même on peut rester, même très jeune, plusieurs années dans un pays sans en parler la langue.

Etude des productions : point de vue normatif

C'est celui qui, sous-tendu implicitement par la conception la plus stricte du bilingue (« native like speaker »), idéal vers lequel il tendrait mais qui, s'il l'atteignait, détruirait ce point de vue lui-même, sélectionne parmi les productions des apprentis-vrais-bilingues celles qui par rapport à la norme de la langue du côté de laquelle on se place constituent des difficultés, des points d'achoppement, des problèmes, des écarts, des formes déviantes, des incorrections, bref, disons-le sans honte, des fautes !

Cependant, s'il est facile de décrier les conceptions normatives, il faut bien admettre d'abord qu'il est difficile de s'en dégager totalement (changer le critère de la correction pour celui de la compréhension ne fait que repousser le problème) et qu'ensuite les points de vues normatifs n'ont pas eu que des effets négatifs : l'antinorme se fonde sur la norme — un bel exemple, le livre de H. Frei ! — et si on a une visée pédagogique on est bien obligé de se situer par rapport à la langue dominante à maîtriser, dans notre cas, le français.

Une enquête qui a été effectuée à Aubervilliers dans la banlieue parisienne¹³ dans cette perspective sur les productions d'une centaine d'enfants étrangers, supposés alors bilingues, maghrébins, espagnols et portugais, donne matière à une réflexion nouvelle. Menée au départ en vue de mieux cerner les problèmes entre autres pédagogiques et linguistiques de ces enfants, l'enquête avait pour corpus les enregistrements d'entretiens semi-directifs avec une psychologue à l'école, situation certes critiquable mais somme toute assez proche de la situation scolaire habituelle. Tous les enfants, sauf ceux des classes d'initiation, étaient en France depuis plusieurs années : certains, Maghrébins, étaient nés en France et n'avaient jamais connu le pays de leurs parents, ce qui, aussi paradoxal que cela puisse paraître à première vue, ne les avantageait guère sur le plan de l'expression en français par rapport à leurs camarades espagnols par exemple.

13. A.T.P. sur « Les problèmes psychopédagogiques et médico-sociaux des enfants de travailleurs migrants », 1973.

Les difficultés phonétiques et phonologiques rencontrées sont mineures quand elles existent. On remarque chez tous les enfants, c'est-à-dire indépendamment de leur origine, des difficultés avec les voyelles nasales et les voyelles dites secondaires du français. Les problèmes avec les consonnes sont en général éphémères, sauf pour l'opposition /s/-/z/ chez les Espagnols. Mais c'est la courbe mélodique de la phrase française qui est souvent mal reproduite et entraîne une gêne (légère) dans la communication.

Plus intéressantes sont les observations faites sur la première articulation. Pour la morphologie nominale on a remarqué tout spécialement les difficultés concernant le genre de l'article ou de l'adjectif : *un chambre, un poule, la courage, une arbre, la stylo, c'est un petite copain, toutes les samedis, la petit salle, de l'eau chaud* ; les amalgames : *à les* pour *aux*, *à le* pour *au* ; les variations du pronom personnel : *il/elle* (confusions très fréquentes) et *le/lui* : *je le fais rien, on le donne une télé, me laisser taper (la)* ; ou on a omission ou réduction à *le* seulement ; les découpages : *les lassiettes, il a taqué, le noiseau, ça splose*.

Pour la morphologie verbale, on observe des confusions très fréquentes entre *être* et *avoir* : *il a resté, il a parti, il a venu, j'ai monté, ils ont pas espagnols* ; des confusions entre les personnes : *je m'assis, j'iras, on dorme* ; des neutralisations de l'emploi du subjonctif : *elle veut que je lis ça, il dit que c'est bien que je pars*.

Notons que nos observations sur les verbes sont très largement recoupées par celles de Dalila Morsly et de Marie-Thérèse Vasseur tirées de corpus d'adultes¹⁴. On remarque ces mêmes fautes chez tous les enfants quelle que soit leur langue supposée maternelle, y compris chez les enfants français (peut-être avec un décalage d'âge ?). Les adultes français unilingues n'en sont eux-mêmes pas exempts si l'on en croit (et on a toutes raisons de le faire) les études de Henri Frei et les corpus de Denise François.

Tout ceci nous incite à voir à l'origine de ces fautes la pression du système français lui-même et non pas l'influence d'une autre langue en contact : sur le système français s'opèrent des structurations « logiques » parfois abusives par rapport à la norme. Ce qui est conséquent avec la définition martinétienne de la morphologie adoptée ici : tous les choix non pertinents du point de vue de la

14. In *Langue française*, n° 29 : « L'emploi des verbes français par des travailleurs immigrés arabophones et portugais », pp. 80-92.

première articulation. Là où il y a identité de fonction (choix non pertinents) il y a reconnaissance d'équivalence au niveau des choix paradigmatiques, d'où confusions fréquentes.

En ce qui touche au lexique des enfants étrangers, on a tendance à le juger en général trop pauvre, sans savoir en fait très bien comment on peut mesurer le vocabulaire de quelqu'un et sans savoir non plus si cette pauvreté est due à la connaissance d'une autre langue que le français ou au milieu socioculturel d'origine ; facteur aussi important pour les enfants de migrants qui sont rarement fils de diplomates ! Dans notre enquête l'exploitation d'un entretien individuel en milieu scolaire avec un adulte à peu près inconnu ne permet en aucune manière de mesurer l'étendue du vocabulaire d'un enfant, même en le comparant aux enfants français placés dans la « même » situation¹⁵. En se limitant à l'examen des productions des enfants, on fait trois observations :

a) La présence de mots non compréhensibles pour un franco-phone unilingue, comme *loquer*, *courdeur*, *janelle*, *fitted* (portugais), *pasquette* (marocain), *bugna*, *tufes*, *grougrou*, *choubatchouss*, *clipeau* (informatrice espagnole de 4 ans) ;

b) L'aveu du manque : *sais pas il s'appelle comment, comment il s'appelle en français* (portugais), *je sais pas dire le nom en français* (portugais) ;

c) De très nombreux termes approchés, sur lesquels il est intéressant de travailler : *je vas debout* pour *je me lève*, *dire* pour *demande*, *balance* pour *balançoire*, *grand* pour *loin*, *salle à coucher* pour *chambre*, *courir* (voiture) pour *rouler*, *faire la douche* pour *prendre une douche*, *j'ai descendu* pour *je me suis baissé*, *invitants* pour *invités*, *parler* pour *dire*, *siffler* pour *souffler* (dans une trompette), *il fait vite venu*, *bavarder* pour *parler*, *jour* pour *mois*, *deviner* pour *inventer*, *beaucoup* pour *très*, *partir* pour *passer* (en sixième). Ces premiers exemples sont tirés des entretiens avec les enfants maghrébins, les suivants avec les enfants portugais : *vient* pour *revient*, *apporte* pour *rapporte*, *faire* pour *avoir* (7 ans), *va* pour *rentre*, *vouloir plus mieux* pour *préférer*, *montre* pour *réveil*, *très* pour *trop*, *monnaie* pour *argent*, *entendre* pour *écouter*, *électrophone* pour *magnétophone*, *dire* pour *demande*, *manger* pour *boire*, *pleuvoir* pour *être mouillé*, *beaucoup* pour *longtemps*, *beaucoup* pour *très*, *voir* pour *lire*, *voir* pour *regarder*, *mettre* pour *faire* (la guerre), *four* pour *feu*, *rien* pour *personne*, les *mangers* pour les *repas*.

15. Voir à ce sujet les réticences de William Labov et de Cazden.

Les derniers exemples sont tirés du corpus de notre informatrice espagnole de 4 ans : *longue* pour *grande*, *bol de fleurs* pour *vase*, *cacher* pour *fermer* (les yeux), *voir* pour *regarder*, *pattes* pour *jambes*, *répéter* pour *copier*, *imiter*, *entendre* pour *écouter*, *disque* pour *bande magnétique*, *venir* pour *aller*, *parler* pour *dire*, *vacances* pour *année*, *trompette* pour *flûte*, *faire* pour *donner* (des fessées), *savoir* pour *connaître*, *demandeur* pour *dire*.

La plupart des termes « remplacés » sont attestés dans le reste des corpus à la même époque, ce qui élimine l'hypothèse de la lacune pure et simple. À partir de cette longue liste d'exemples on remarquera qu'aucun n'est spécifique aux bilingues (sauf les premiers) même si leurs fautes semblent plus constantes et plus fréquentes que pour les petits Français dans certains domaines.

a) Les exemples a) nous placent dans le cadre non de la pauvreté mais dans celui de l'enrichissement soit par l'emprunt (*janelle* pour *fenêtre*, en portugais *janela*), soit par la création pure (voir les exemples de la petite Espagnole).

b) L'aveu du manque est révélateur quand il porte sur des mots usuels chez des enfants déjà âgés (chez notre informatrice de 4 ans il portait sur des lexèmes comme : *couturière*, *fusée*, *caramel*, *facteur*, *carotte*). On nous a rapporté l'anecdote d'une fillette espagnole de cours préparatoire qui ignorait le mot français *riz* alors qu'elle en mangeait souvent. L'aveu du manque est alors l'indice d'un cloisonnement des langues dans des usages spécifiques : l'espagnol parlé à la maison (*arroz*) et le français parlé dans la rue ou à l'école, avec une séparation nette des thèmes : on ne parle pas de cuisine en classe. D'où l'ambiguïté de l'institution scolaire : on a tendance à faire comme si l'enfant ne savait rien de sa propre langue en arrivant à l'école et en même temps on suppose un savoir extérieur à l'école sur lequel on ne revient pas. Il faut donc distinguer entre l'aveu du manque qui apparaît comme une absence de réponse à une question précise de l'adulte et le manque lui-même auquel il peut être suppléé dans la conversation spontanée par une périphrase.

c) Pour ces derniers exemples, on comprend facilement comment se fait le passage d'un terme à l'autre : il y a toujours entre le mot produit et celui qu'il remplace quelque chose de commun : ils font partir du même champ sémantique : *montre*|*réveil*, *argent*|*monnaie*, *dire*|*demandeur*. On peut essayer sur les bases d'une

analyse classique en sèmes de retrouver le trait commun à *courir* et *rouler* : le mouvement, *descendre* et *se baisser* : mouvement vers le bas, *tout de suite* et *bientôt* : proximité dans le temps, *rien* et *personne* : négation. Il s'agirait alors d'une difficulté à combiner les traits sémantiques (tout comme on peut avoir une mauvaise combinaison des traits phonologiques dans [potoŋ] pour *moto* comme l'a présenté E. Alarcos-Llorach¹⁶ : *rien* = neg + nom-hum. ; *personne* = neg + hum. ; *dire* = parole + fait ; *demander* = parole + ? ou même simplement de mauvaises combinatoires au niveau des contraintes syntaxiques nécessaires (exemple : *beaucoup loin* ou *très* pour *trop*).

D'autres confusions comme celle de *faire* pour *prendre* ou le remplacement d'un terme spécifique comme *bavarder* par un autre plus général comme *parler* (« hyponymie ») ont fait l'objet de deux hypothèses :

1) Selon E. A. Levenston et Shoshana Blum¹⁷ l'hyponymie correspond à un manque en début d'apprentissage : l'enfant ne connaît pas le terme spécialisé, il utilise le terme général qui peut s'employer dans un plus grand nombre de contextes. Plus tard, quand l'hypothèse du manque devient improbable l'hyponymie apparaît par influence des premières acquisitions, les plus « prégnantes », en fonction de l'expérience personnelle, très importante si l'acquisition se fait sur le tas, ou pour éviter des productions considérées comme difficiles (prononciation, irrégularités morphologiques, non-existence d'un équivalent sémantique en L.M., etc.).

2) M. Van Overbeke¹⁸, lui, fait une hypothèse plus générale selon laquelle les bilingues plus portés à l'économie que les unilingues utiliseraient un vocabulaire plus polyvalent, plus « utile », plus susceptible de participer au plus grand nombre d'emplois : on trouverait chez eux moins de diversité et de spécificité dans les termes. Il nous renvoie ainsi à une problématique de la valence lexicale : en présence de deux vocabulaires à mémoriser, les bilingues auraient intérêt à ne retenir que le moins de mots possible, donc seulement les termes les plus généraux (ex. du verbe *faire* ou

16. Dans *Le langage de la Pléiade* (sous la dir. d'André MARTINET), 1968 : « L'acquisition du langage par l'enfant », pp. 323-366.

17. E. A. LEVENSTON et S. BLUM, *Aspects of lexical simplification in the speech and writing of advanced adult learners*, communication au V^e Colloque de Linguistique appliquée de Neuchâtel sur « The notion of simplification » du 20 au 22 mai 1976 (12 p.).

18. Entropie et valence de la parole bilingue, in *Actes du I^{er} Colloque AIMAV de Bruxelles (23-25 septembre 1970)*, Didier, 1971.

du *machin* passe-partout) ou les homonymes entre les deux langues comme *venir* en français et en espagnol. Cette hypothèse reste à vérifier scientifiquement¹⁹. De toute façon elle n'élimine pas la question des contraintes combinatoires : les termes les plus fréquents sont ceux, on le sait, qui apportent le moins d'information ; à partir du moment où la fonction globale du verbe (puisque ces confusions portent préférentiellement semble-t-il sur les verbes : 33 exemples sur 56), verbe à la limite sans sens propre, simple support comme certains fonctionnels, est comprise et les équivalences perçues, les contraintes combinatoires étant spécifiques au contraire, peu généralisables, doivent être emmagasinées une par une. Leur faible rendement (prédictibilité nulle) en fait des pièges idéaux pour les enfants. On a ici la preuve de l'existence de traits signifiés qui portent uniquement sur les possibilités combinatoires à côté de traits sémiques.

En conclusion : après l'essor de la linguistique contrastive la critique de l'analyse des productions des étrangers en terme d'erreurs a déjà été largement faite depuis 1970. Nous en soulignons ici deux éléments :

a) La langue cible y est systématiquement surévaluée. En fait, ce sont les difficultés fonctionnelles de la langue cible qui sont mises en relief plus que l'inaptitude de l'enfant. Le français dans notre cas est prioritaire : on se sert d'un français standard mal défini comme d'une grille, d'une passoire qu'on plaque sur les productions des enfants et au travers de laquelle on les juge.

b) L'analyse d'erreurs œuvre dans un cadre figé : on n'étudie pas un processus dynamique de constitution d'un outil de communication mais un produit fini. On se place dans la perspective de l'objet (à connaître) non du sujet lui-même.

Ces points névralgiques pour nous limitent le terrain d'application des analyses d'erreurs et nous font chercher dans d'autres directions des analyses complémentaires.

Etude des productions : les interférences

Pour parler des interférences, il nous semble bon de partir de l'article de Claude Debyser, « La linguistique contrastive et les

19. R. LOWIE en 1945 parlait déjà de manque d'aisance, de recherche du mot juste et de vocabulaire trop général dans *A case of bilingualism*, *Word*, t. 1.

interférences»²⁰, et d'y relever deux problèmes fondamentaux pour nous afin de mieux cerner le parti que nous pouvons tirer de ce type d'étude en toute rigueur.

a) Bien que visible, matérialisée dans la parole au niveau du message achevé, linéaire, l'interférence est expliquée par la langue. L'accent est mis sur la langue et non pas sur l'individu parlant. Née de la grammaire comparée et surtout des structuralistes américains, la linguistique contrastive coupe la langue de son usage social, en juxtaposant simplement des descriptions formelles, et voit les différences essentiellement en terme de présence ou d'absence (comme pour la marque du genre par exemple). La linguistique contrastive, dite aussi différentielle, extériorise la langue du locuteur. Elle confronte sur le papier deux systèmes standards, en fait normatifs, celui du français et celui de l'espagnol, mettons, alors que pour l'individu et surtout pour l'enfant bilingue les choses se passent autrement. Sinon, pourquoi les deux questions suivantes resteraient-elles en suspens ? Pourquoi doit-on toujours en revenir au *distingo* entre fautes potentielles et fautes réalisées puisqu'elles ne coïncident pas exactement ? Et pourquoi tous les individus au contact des deux mêmes langues ne réalisent-ils pas les mêmes fautes ? Pourquoi le même contact produit-il des effets différents ?

Le bilingue est d'abord détenteur d'un idiolecte de sa L.M. (L_1) qui ne s'identifie pas avec la langue L_1 des grammairiens et il se voit confronté à des échantillons plus ou moins vastes et homogènes de L_2 qui ne s'identifient pas non plus avec la langue L_2 que les grammairiens vont prendre comme objet de comparaison (ceci dans le cas de l'acquisition d'une seconde langue ; pour les bilingues précoces, voir *infra*). Or, dans la plupart des cas, on a une assez grande méconnaissance des variétés réellement en contact chez un individu donné. D'où il s'avère que la comparaison des systèmes standards, même si elle est séduisante parce qu'unificatrice sur le plan pédagogique (en didactique des langues), est insuffisante et même occultante pour nous. Une mauvaise connaissance des systèmes réellement en présence s'accompagne souvent d'une description incomplète ou erronée de ceux-ci. Ainsi la simple comparaison des systèmes phonétiques du français et du portugais ne permet pas de comprendre pourquoi les enfants portugais confondent en français le /s/ et le /ʃ/ puisque dans les deux langues les deux sons

20. In *Langue française*, n° 8 : « Français, langue étrangère ».

existent. Seule une analyse phonologique, abordant les neutralisations, permet de comprendre leur identification, d'où l'emploi de l'un pour l'autre. Autre exemple : pourquoi les petits Tunisiens roulent-ils le [ʁ] français alors que le [ʁ] d'arrière existe en arabe (le « ghayn ») ? Deux réponses sont possibles : ou bien ce ghayn n'existe pas dans l'idiolecte de l'enfant, ce que nous ignorons, ou bien s'il existe, encore faut-il tenir compte des emplois sociaux, historiques, etc. du [r] (« ra ») et du [ʁ] (« ghayn ») en arabe. Au contraire, une théorie forte doit être prédictive. Seul le cadre phonologique de l'espagnol permet par le rétablissement des corrélations de comprendre des productions comme [dʒon] pour *jaune*, [nwaʃ] pour *nuage*, puisque les sons [ʃ] et [dʒ] n'existent pas en espagnol.

b) L'explication des difficultés en terme d'interférences suppose un appareil théorique et métalinguistique assez général et assez unitaire pour rendre compte d'objets différents. Si les deux langues confrontées sont proches, comme le français et le portugais, la tâche est aisée puisque la base analogique minima est assurée. Mais lorsque les langues n'ont aucun lien de parenté entre elles et n'ont que des points de ressemblance fortuits, on peut penser que c'est tout le système des représentations, du domaine du sens (toute la « vision du monde » dirait Benjamin Lee Whorf) qui est ébranlée même si cela ne se traduit en surface que par des fautes de grammaire. Ainsi la confrontation d'un système verbal à dominante aspectuelle avec un système verbal à dominante temporelle n'engendrera apparemment qu'un maniement un peu difficile des conjugaisons et des règles de concordance des temps avec quelques phrases jugées « bizarres » ou « gauches » par rapport au contexte, des phrases qu'un unilingue n'aurait pas dites ; pourtant, en profondeur que s'est-il passé ? Prenons le cas de langues très différentes comme le français et le bambara (langue du groupe mandé parlée au Mali). Si on se contente de plaquer notre modèle descriptif habituel sur cette langue on risquera les erreurs de nos précurseurs²¹ qui, n'ayant pas perçu les différences tonales, en ont fait une langue à vocabulaire réduit, très polysémique. Là où il avait deux ou trois mots différents qui se distinguaient clairement pour les bambarophones par leur ton, ils n'en voyaient qu'un qu'ils chargeaient de toutes les significations des autres réunis.

21. Voir le *Dictionnaire* de Mgr BAZIN de 1906.

Le cadre que pose Weinreich²² pour le bilinguisme est le suivant :

- « — décrire les divers systèmes en contact ;
- « — rechercher dans les différences entre systèmes quelles sont les sources de difficultés qui surgissent à propos du double contrôle ainsi que prévoir les formes d'interférences que le contact des systèmes entre eux est susceptible de produire ;
- « — et enfin décrire dans le comportement des bilingues des déviations des normes unilingues qui seraient dues à leur bilinguisme. »

De ce plan de travail se dégage une impression finalement un peu négativiste, le bilinguisme y étant présenté comme producteur de difficultés et de déviations et l'unilingue comme le détenteur de la norme.

Si on restreint l'interférence à ses applications seulement possibles, entre systèmes comparables, à ses conséquences négatives (fautes), sa valeur explicative, même dans ce cadre est faible ou difficilement exploitable : tous les étrangers butent en français sur l'emploi des genres (arbitraires), sur le partitif, sur la morphologie verbale (verbes irréguliers) sur l'emploi juste de prépositions polyfonctionnelles peu sémantisées, etc. Et ce, quelle que soit leur langue maternelle²³. Des études menées par Ferguson et d'autres Américains sur les pidgins nés du contact de langues très variées et sur les « foreigners talk » tendent à faire apparaître des « universaux de simplification » que l'on retrouve partout. En voici quelques exemples : omission de l'article, de l'accord, de la copule, procédés de parataxe privilégiés par rapport à l'hypotaxe, avec élimination des conjonctions, etc., remplacement de *mon* par *de moi* ; pronom sujet = pronom complément : *je = me = moi*, réduction des catégories verbales : les formes qu'on identifie comme infinitives sont très fréquentes ; l'interrogation se fait exclusivement par l'intonation montante, jamais par inversion, etc.²⁴. Les similitudes sont

22. In *Le langage* de la Pléiade (*op. cit.*) : « Unilinguisme et multilinguisme », pp. 647-684.

23. Voi aussi les catalogues de fautes singulièrement concordants relevés par Pierre ALEXANDRE et Jacques CHAMPION en Afrique pour l'anglais et le français. Notons cependant que dans les milieux immigrés les enfants peuvent apprendre d'un autre étranger des formes d'interférences, sans les créer lui-même, par répétition.

24. In Dell HYMES (ed. by), *Pidginisation and creolisation of languages*, Cambridge University Press, 1971, 530 p.

frappantes avec notre parler bébé (*tata gentil*) ou avec notre petit nègre (*toi aller parler patron*).

Il semble qu'il y ait des stratégies d'acquisition très certainement liées aux modèles, qui relèvent peu de l'interférence *stricto sensu*. La conception selon laquelle on n'apprend pas une langue seconde comme une langue maternelle, qu'une fois la L.M. établie l'acquisition de la L₂ se fait comme une sorte de greffe par référence au cadre de la L.M. de façon plus conceptuelle, moins spontanée, est peut-être à réviser. Faut-il alors abandonner cette notion d'interférence et l'idée de réalisations spécifiques à un locuteur d'une L.M. donnée ?

Non, car ce serait contraire aux plus élémentaires observations. Si notre informatrice, pour prendre plusieurs exemples enfants, dit :

roté pour *cassé*
perre pour *chien*

c'est bien par analogie avec les termes espagnols : *roto* et *perro* de signifiés à peu près identiques à ceux du français et c'est bien parce que cette analogie a fonctionné dans de très nombreux cas avec de bons résultats. Le processus d'interférence, à base analogique, se réalise partout et pas seulement là où la faute le rend manifeste. Réciproquement, la petite Espagnole dira *lourdo* pour *pesado* et *pulas* pour *gallinas*. Plus intéressantes sont les interférences lexicales avec changement de signifié. L'existence d'un terme unique *día* en espagnol face à la distinction française entre *jour* et *journée* amène l'enfant à produire un énoncé comme : « Oui il vient pas tous les journées » où l'explication de Weinreich est fort adaptée : « Quand pour des raisons sémantiques générales un bilingue a l'occasion de rapprocher un mot de L. Source d'un mot de L. Cible, il est vraisemblable qu'il fera participer le mot C aux privilèges syntaxiques et aux limitations du mot S avec lequel il a établi l'équivalence, bien souvent au mépris des règles de C »²⁵. Ici la règle algébrique « si $a = b$ et $c = b$, $a = c$ » joue avec les mots : si *journée* = *día* et si *jour* = *día* alors *journée* = *jour*.

Dans le domaine morpho-syntaxique les exemples sont plus douteux il est vrai et en l'absence de comparaison valable avec des enfants français et espagnols unilingues, il est parfois difficile

25. *Op. cit.*

d'attribuer au contact d'une autre langue ce qui pourrait ne correspondre qu'à une étape d'acquisition interne. Par exemple, les oppositions : *porque* / *pourquoi* face à l'esp. *porque, como* / *comment* face à *como, para/por* face au français *pour*, peuvent être la cause d'énoncés comme : « non, pourquoi je fais des dessins pas trop jolis », « es por sepillarse », « comme je vais le mettre celui-là ? ». Mais peut-être pourrait-on les entendre dans la bouche d'enfants unilingues ? Dans d'autres cas le contact peut se révéler positif. Notre informatrice maniait sans problème l'opposition : *sur/sous* peut-être renforcée par l'opposition *sobre/débajo*, plus claire phonétiquement en espagnol, à l'âge où les unilingues français ne l'emploient qu'avec difficulté. Par ailleurs, que penser de l'absence de subjonctif avant 4 ans ? Il reste que les interférences les plus claires et les plus nombreuses (400 exemples relevés sur 6 000 énoncés) se situent chez les enfants au niveau lexical. Dans les autres domaines on ne sait ce qu'il faut attribuer à une phase de constitution ou à une influence extérieure. Ainsi en phonologie, les interférences dans la langue espagnole portaient justement sur les phonèmes acquis tardivement par les unilingues : la jota, la distinction /r/-/r/, ou celle entre /s/ et /θ/.

Chez l'enfant, plus encore que chez tout autre, la notion d'interférence est utile mais difficile à manier car on ne peut identifier chez le bilingue précoce, avant 4 ans, deux pôles linguistiques différents et perçus comme différents, qui se heurteraient dans sa tête. *Chacune des deux langues est en constitution* et, s'il est vrai que les premières étapes du développement linguistique sont parallèles chez tous les enfants du monde, *chacune d'entre elles est en cours de différenciation*.

Y a-t-il une langue dominante chez les enfants ?

Il nous a été impossible de dégager chez notre informatrice sur des critères linguistiques internes une langue dominante et une langue secondaire (sur le modèle qu'on propose en pédagogie : langue source et langue cible) même dans une situation de communication isolable et répétée (même cadre, mêmes interlocuteurs). Le français semble l'emporter pour ce qui est de la seconde articulation mais c'est la morphologie et la syntaxe espagnoles qui sont les plus puissantes. Pour le vocabulaire, les emprunts purs et simples se font plutôt dans le sens français-espagnol mais les mots

hybrides ou bâtards (du genre *cava*) se font plutôt dans l'autre sens de l'espagnol vers le français. La maîtrise relative de l'un ou l'autre système ne permet pas non plus de trancher et nous avons jugé le critère quantitatif (la proportion était deux tiers de français contre un tiers d'espagnol) insuffisant étant donné les conditions d'enregistrement (en France, avec une Française, etc.).

On voit mal d'ailleurs comment l'enfant si jeune pourrait séparer nettement des langues en cours d'acquisition, ni même comment il pourrait identifier clairement des énoncés comme appartenant à telle ou telle langue, alors que son entourage familial ne le fait pas toujours : les mélanges de langues sont particulièrement fréquents dans les familles immigrées. L'enfant est alors confronté à deux sources d'énoncés : ceux du milieu scolaire ou de la rue en général : français avec plusieurs registres (cours de récréation, salle de classe, télévision, etc.), ceux du milieu familial où on parle soit l'espagnol, soit un mélange de français et d'espagnol, soit un « français approché »²⁶.

Si les modèles en contact ont déjà des ressemblances entre eux comme c'est le cas pour le français et l'espagnol, le portugais et même l'arabe dialectal, la reconnaissance précoce de deux systèmes nettement séparés est inconcevable. L'enfant en témoigne elle-même de deux façons :

a) Elle a du mal à traduire à la demande, alors qu'elle le fait de façon spontanée, et à identifier un mot (ou une personne ce qui revient au même) comme français ou espagnol. Voici deux extraits de notre corpus enregistrés le même mois :

Q. — Elle est Française ou elle est Espagnole Carmen ?

R. — [ɛlespaɲɔl]

Q. — Elle parle espagnol ?

R. — [wɛ]

Q. — Et toi tu parles quoi ?

R. — [mwa lø Fʁãsɛ]

Q. — Et la maîtresse ?

R. — [la metʁɛs de Fwa pɑʁle ɛspa:ɲɔl]

Q. — Elle parle en espagnol ?

R. — [wi la metʁɛs]

26. Voir l'article de Colette NOYAU, in *Langue française*, n° 29 (pp. 45-60).

Les deux dernières réponses sont manifestement fausses : à l'époque la maîtresse ignorait que l'enfant n'était pas française !

Q. — Tu eres española o francesa ?

R. — ...

Q. — Y tu madre es española o francesa ?

R. — [ɛpaɾola]

Q. — Y la abuela ?

R. — [ile Fɾãses]

Q. — La abuela que ?

R. — [ele Fɾãnses]

Q. — Elle est Française la abuela ? Pourquoi ?

R. — [ɸaskø ɸaskø ɸaskø wi]

Q. — Et moi ?

R. — [Fanide] (?)

Q. — Et toi tu sais parler français ?

R. — [nø]

Il est parfois difficile de savoir quelle langue elle parle, par exemple dans : *pero no se t'as pas vu celui-là ? si se veia pero le he dicho a la maîtresse qu'elles étaient neuves, non no c'est pas vrai no son iguales me me gustan los libros que que de pas dessiner attends, je vais sacar las otras.*

L'interférence *stricto sensu* qui découle de la distinction claire de deux systèmes est donc à écarter ou alors elle ne serait qu'un modèle explicatif abstrait qui ne correspondrait pas à ce qui se passe dans la tête de l'enfant.

Bien maniée au contraire elle est la preuve de l'existence d'une structuration plutôt que d'une structure d'un processus d'acquisition actif qui porte sur ce qui peut être actif : les combinaisons, les structures, et non pas sur les formes qui, elles, sont données de façon extérieure, passive, par le milieu, avec une tendance à l'élargissement (généralisation).

Toute donnée linguistique nouvelle est confrontée aux acquis linguistiques faits antérieurement. Si le sujet est unilingue et ne connaît donc que sa langue maternelle, tout énoncé nouveau sera interprété par lui linguistiquement (nous éliminons ici le rôle de la situation bien sûr) en fonction du système de sa L.M. qu'il s'est constitué à ce stade et y sera intégré dans un processus continu de destructurations et de restructurations successives, ce qui explique les phénomènes de régressions, de passage à vide. Si aucune interprétation n'est possible en L.M. l'énoncé nouveau est rejeté par

incompréhension : ce n'est pas français. Par les enfants il est même nié : « C'est du charabia ça ! » et ils se mettent en colère quand on leur parle une langue étrangère : pour eux la fonction du langage s'identifie encore à l'utilisation de leur propre langue. Pour les enfants bilingues selon Titone²⁷ : « La coexistence de deux systèmes linguistiques différents détermine une nouvelle composition des structures linguistiques en rapports transsystémiques. » Les deux catégories d'énoncés que produisent leurs entourages leur permettent de construire un système complexe avec des règles ou des notions « tronc », des règles d'équivalences absolues et des règles d'équivalences plus souples, de correspondances situationnelles entraînant des modifications du signifiant ou du signifié. Ce que nous appelons « règles » fonctionnent comme telles puisqu'elles permettent la production d'énoncés mais ce ne sont en même temps que des hypothèses puisqu'elles pourront être reformulées face à des énoncés nouveaux « déstructurants » ou à des corrections émanant de l'entourage. En ce qui concerne les notions que nous appelons « tronc », il peut s'agir de notions de type « universel » et par universel nous entendons produit par des conditions génétiques, perceptives et sociales identiques (dans le cadre d'un constructivisme piagétien par exemple) comme les notions d'actants, de procès, de détermination, etc., ou bien il peut s'agir de catégories plus précises comme le sujet ou l'adjectif ou même de traductions mot à mot (*bouteille* = *botella*, *merci* = *gracias*) selon l'apparenté des langues et le stade d'acquisition de l'enfant²⁸.

Il ne s'agit pas là de récupérer la coupure traditionnelle entre bilinguisme composé et bilinguisme coordonné mais de voir que fondamentalement le mécanisme d'acquisition est le même pour un enfant unilingue que pour un enfant bilingue, pour une langue maternelle ou pour une langue seconde, qu'il porte simplement sur des matériaux différents, structurables différemment.

27. *Op. cit.*

28. Ce modèle est inspiré de celui que présente Pit Corder.