



**HAL**  
open science

## Compétences et variation chez des enfants bilingues

Maria Kihlstedt

► **To cite this version:**

Maria Kihlstedt. Compétences et variation chez des enfants bilingues. Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, 2012, L'éventail des compétences linguistiques et la (dé)valorisation des performances, 21, pp.117-134. <halshs-01078628>

**HAL Id: halshs-01078628**

**<https://shs.hal.science/halshs-01078628v1>**

Submitted on 18 Nov 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

MÉMOIRES  
DE LA  
SOCIÉTÉ DE LINGUISTIQUE  
DE PARIS

---

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXI

L'ÉVENTAIL DES COMPÉTENCES  
LINGUISTIQUES ET LA (DÉ)VALORISATION  
DES PERFORMANCES

---

PEETERS

2012

## TABLE DES MATIÈRES

FRANÇOIS Jacques. Avant-Propos .....	7
HAWKINS John. Les relations entre compétence et performance en syntaxe .....	13
WEBER Heinrich. La compétence linguistique chez Eugenio Coseriu et la tradition de la linguistique .....	35
CHEVROT Jean-Pierre. Que reste-t-il de la distinction compétence-performance dans les théories fondées sur l'usage? .....	49
WAUQUIER Sophie. «Compétence-performance» et représentations symboliques en phonologie.....	69
LACHERET Anne. La compétence prosodique en français: de quoi parle-t-on? Formes, fonctions, usages .....	91
KIHLSTEDT Maria. Compétences et variation chez des enfants bilingues	117
SAUSSURE Louis de. Compétence et contre-performances pragmatiques	135

## COMPETENCES ET VARIATION CHEZ DES ENFANTS BILINGUES

### Abstract

This paper deals with competence and variation in bilingual children. Following Baker (2006), an essential distinction is made between language ability and language use. After a general survey of the most important issues in the field, such as the separate development hypothesis, codemixing and transfer, a discussion of why and how child bilingualism sheds new light on the competence / performance distinction follows. It is argued that bilingual children can not be reduced to a question of one linguistic (grammatical) competence, similar to that of monolinguals. On the contrary, the variations in performance should be considered as part of a diversity of competences which characterizes bilingual children and make it necessary to consider them in their own right rather than as incomplete monolinguals. Some results from a new research project on simultaneous and successive bilingualism concludes the paper, showing that the age of onset of acquisition interacts with several factors, such as acquisition context, input, task demands and linguistic component (e.g morphology versus semantics), that would need to be better accounted for in the future.

### 1. Introduction

La question d'un éventail de compétences linguistiques s'avère particulièrement pertinente dans le cas des enfants bilingues. Dans cet article, je me propose de faire le point sur les compétences qui caractérisent ces enfants. Après un aperçu théorique sur les interrogations soulevées par la capacité fascinante et intrigante qu'est l'expression précoce en deux langues, je voudrais montrer comment le bilinguisme infantin nous oblige à aller au-delà de la distinction compétence / performance pour rendre compte des variations liées au contexte d'acquisition, à la tâche linguistique ainsi qu'à la composante linguistique en jeu. Ces types de variations sont examinés dans un projet de recherche récent, qui sera présenté vers la fin de mon propos.

Les recherches sur la *compétence* bilingue s'articulent autour de la question de savoir si l'acquisition bilingue initiale affecte la faculté de langage et comment? L'exposition à deux langues environnantes pendant la période de la construction du langage entraîne-t-elle un retard développemental par rapport aux enfants monolingues? Si oui, s'agit-il d'un développement linguistique non seulement ralenti mais aussi qualitativement différent par rapport aux monolingues? L'enfant bilingue, arrive-t-il dès le début à

différencier ses deux langues où y a-t-il des mélanges entre les deux? Voilà quelques enjeux fondamentaux qui animent le débat actuel.

Du côté de la *performance*, il est généralement admis, par la réalité des faits, que la compétence bilingue est fortement déterminée par l'usage, et ce indépendamment d'école de pensée. Une personne bilingue n'utilise jamais ses deux langues exactement avec la même fréquence, ni dans les mêmes circonstances, ni pour les mêmes besoins. Les spécialisations fonctionnelles différentes de chacune des langues font qu'une des deux langues est la plupart du temps dominante, même si cette dominance est variable et peut changer au cours de la vie.

L'idée d'un bilinguisme parfaitement équilibré est un artefact d'une perspective qui prend comme point de référence le modèle monolingue. En effet, si l'enfant pouvait utiliser une de ses langues dans toutes les circonstances de sa vie quotidienne, et avec tous ses interlocuteurs, il cesserait d'être bilingue, car il n'en aurait plus besoin (Jisa 1999: 12). Le bilinguisme naît d'un besoin communicatif.

C'est la raison pour laquelle Baker (2006) préconise une distinction entre la *compétence* et l'*usage* bilingue. En particulier, Baker met en garde contre le danger d'évaluer les performances des bilingues à la lumière de celles des monolingues. Cela engendre le risque de stigmatiser les bilingues en termes de défaillance, plutôt qu'en termes de différence. Les bilingues ne sont ni des monolingues «défaillants» ni des semilingues, mais tout simplement des personnes avec un profil linguistique différent, composé des deux langues.

La coordination systématique des deux langues en temps réel oblige à considérer les enfants bilingues comme disposant d'une diversité des compétences, ou, dans les termes de Genesee (2002), d'une sorte de compétence qui dépasse celle des monolingues:

“the systematic online coordination of two languages [...] that most bilingual children engage in reveals a kind of linguistic competence that exceeds that which is demonstrated by monolinguals.” (Genesee 2002:192)

Cela revient à dire que les bilingues savent surtout faire *autre chose* que les monolingues. Ils disposent d'une compétence linguistique qui est entièrement déterminée par l'usage: les exigences pragmatiques et conversationnelles particulières auxquelles fait face la personne bilingue, enfant ou adulte, dans toute activité de parole, efface ainsi la distinction traditionnelle entre performance et compétence dans ce groupe de locuteurs.

## 2. Bilinguisme simultané et successif

Une grande partie des recherches dans ce domaine se penchent sur les différences et les similitudes entre enfants monolingues et enfants bilingues dits *simultanés* (deux langues depuis la naissance), accentuant souvent les

similitudes entre les deux groupes, tout au moins dans la langue dominante (Genesee 2003, de Houwer 2005, Schlyter & Håkansson 1994). Plus récemment, un nombre croissant d'études commencent à s'intéresser aux enfants issus du bilinguisme *successif* (une première langue, puis une seconde). Dans l'absolu, les deux groupes se différencient, étant donné que ceux-là grandissent avec deux langues maternelles, alors que ceux-ci sont confrontés à une langue seconde lorsque que le développement de la langue maternelle est déjà entamé. Les bilingues *successifs* s'opposent à leur tour aux adultes qui acquièrent une langue seconde: ces derniers possèdent déjà un système cognitif entièrement développé au début de l'apprentissage, alors que l'enfant issu du bilinguisme *successif* évolue sur les deux plans linguistique et cognitif au cours de la période d'acquisition.

Une tendance récente consiste à comparer les trois modes d'acquisition bilingue, chacun impliquant différemment la notion de développement linguistique et cognitif. Le tableau suivant résume les modes d'acquisition pertinents et donne les sigles par lesquels j'y référerai par la suite:

Mode d'acquisition	sigle
Première langue ou langue maternelle	L1
Deux premières langues = bilinguisme simultané	2L1
Une première langue, puis une seconde = bilinguisme successif	enfant L2 ou eL2
Une langue seconde acquise à l'âge adulte	adulte L2 ou aL2

Tableau 1: Modes d'acquisition comparés

Commençons notre réflexion par le bilinguisme simultané. Les études sur l'acquisition des deux langues dès la naissance ont une histoire longue. Déjà en 1913, Ronjat a publié une description détaillée du développement de son fils, Louis, qui a grandi avec le français et l'allemand. Louis a montré des progrès rapides dans ses deux langues et peu de confusion entre les deux. Ronjat a attribué le manque de confusion au fait que les deux parents ont adhéré au principe «un parent – une langue»: chaque parent s'adressait à leur enfant dans sa langue maternelle.

L'hypothèse d'une séparation complète des deux langues dès le début a été mise en doute par Léopold en 1949. Malgré l'application du principe «un parent-une langue», sa fille, Hildegard, est passée à travers un stade où elle utilisait des mots de ses deux langues. Léopold a interprété ce comportement comme une confusion au sein d'un système uniforme, donc plutôt comme une acquisition monolingue.

## 2.1 *Le bilinguisme simultané — séparation et interdépendance*

Derrière les observations contradictoires de Leopold et Ronjat se cachent deux hypothèses distinctes: celle d'un «système uniforme» et celle d'une

«séparation complète». Initialement, les recherches ont été inspirées par l'hypothèse d'un système uniforme. Selon Volterra & Taschner (1978), les deux langues ne sont pas différenciées lors d'une première phase. Celle-ci est suivie d'une deuxième phase, caractérisée par une séparation du lexique, alors que la syntaxe reste commune aux deux langues. Enfin, vers 2-3 ans, on observe une troisième phase, où l'enfant utilise les deux langues de manière différenciée aussi bien en lexique qu'en syntaxe. Pour ces chercheurs, il s'agirait initialement d'une acquisition monolingue.

Plusieurs études ultérieures, qui ont comparé systématiquement l'acquisition bilingue avec l'acquisition monolingue des mêmes langues ont opté pour l'hypothèse d'une séparation complète dès le début, de telle sorte que chacune des langues se développerait comme chez un enfant monolingue (de Houwer 1995, Meisel 1989).

Ainsi, contrairement à l'hypothèse initiale d'un système uniforme, un grand nombre d'études s'accordent aujourd'hui à penser que les enfants bilingues acquièrent tôt les propriétés grammaticales respectives de leurs deux langues. Pour ne mentionner qu'un exemple, Paradis & Genesee (1996) montrent que des enfants âgés de 2 à 3 ans qui acquièrent simultanément l'anglais et le français utilisent des formes finies de façon précoce et correctement dans les deux langues au même moment. De plus, à la même phase du développement que les monolingues, ils placent la négation de manière correcte dans leurs deux langues: en position postverbale en français (*aime pas*) et préverbale en anglais (*do not like*).

Un recensement exhaustif des études en faveur de l'hypothèse d'un développement séparé précoce des deux langues a été réalisé par de Houwer (2005). Elle résume une cinquantaine d'études empiriques longitudinales sur 29 enfants issus du bilinguisme simultané, âgés d'1 à 4 ans, dans 13 domaines morphosyntaxiques. Pour éviter le syndrome de «tout-anglais», elle a inclus 12 langues dans 13 combinaisons différentes. Toutes les études supportent unanimement l'hypothèse d'un développement morphosyntaxique séparé dès le début. De plus, cette différenciation s'accompagne de la compétence de faire un choix approprié de langue très tôt: déjà à 2 ans, l'enfant sait quelle langue parler à qui et dans quel contexte. Il change sans difficulté de langue selon l'interlocuteur, et ce même dans des situations où l'interlocuteur est une personne inconnue, qui parle la langue non dominante de l'enfant (Genesee 2002).

Il semblerait que la stratégie «un parent – une langue» aurait un effet facilitateur pour la séparation et le choix approprié des langues (Nicoladis 1998). Quoiqu'il en soit, selon de Houwer (2005), de jeunes enfants bilingues prêtent une attention toute particulière à la nature variable de l'input linguistique qu'ils rencontrent, ce qui leur confère un avantage pragmatique et une compétence sociolinguistique rudimentaires très tôt dans le développement.

## 2.2. *Langue forte et langue faible, influences inter-linguistiques et codemixing*

Même si personne ne croit plus à un système uniforme initial, il ne s'agit pas non plus d'une séparation complète. A un moment donné de leur développement, les enfants bilingues sont influencés par la langue dominante, au détriment de la langue dite «faible». Dès 1993, Schlyter avance l'hypothèse d'une langue forte et une langue faible chez les enfants bilingues. A partir de ses investigations sur le développement des enfants bilingues français-suédois, âgés de 1 et 4 ans, elle a pu constater qu'autour de deux ans et demie, une «période faible» survient, où l'une des deux langues prend le dessus et devient «langue forte». Dès lors, l'enfant préfère utiliser une de ses deux langues plus que l'autre. Le développement de la langue forte suit celui observé chez les enfants monolingues, aussi bien en ce qui concerne le rythme que l'ordre d'apparition des phénomènes grammaticaux: il s'agit d'un développement rapide et sans erreurs.

La langue faible, en revanche, non seulement se ralentit, mais montre également un développement différent. Elle présente des traits communs à un apprenant qui acquiert la même langue en tant que L2 à l'âge adulte, comme par exemple des erreurs de genre et de'accord, ainsi que l'acquisition tardive des subordonnées et de la morphologie temporelle (Schlyter 1993). De plus, la morphosyntaxe de la langue forte est souvent «empruntée» par la langue faible (Bernardini & Schlyter 2004). Dans la même veine, Petersen (1988) et Döpke (2000) montrent comment les enfants incorporent des structures grammaticales de leur langue dominante dans leur langue non dominante.

Le facteur de dominance interagit de diverses manières avec les caractéristiques typologiques des langues en question. Un débat récent s'articule autour des conditions spécifiques des influences inter-linguistiques d'une langue sur l'autre. Selon une optique récurrente, ces influences se manifestent typiquement dans l'interface entre la syntaxe et la pragmatique (Müller & Hulk 2001, Sorace 2011). Un exemple souvent cité est celui des enfants qui acquièrent deux langues dont une est une langue dite *pro-drop*, qui permet l'omission du sujet, comme par exemple l'espagnol, et l'autre ne le permet pas, comme l'anglais, où le sujet est obligatoirement préverbal et jamais omis. Dans les langues *pro-drop*, certaines conditions discursives et pragmatiques déterminent quand le sujet peut être explicité, comme par exemple lors de la topicalisation de l'agent. Le cas le plus fréquent est cependant son omission, et la morphologie verbale ou des critères sémantiques des noms (animé/non-animé) prennent en charge l'expression de l'agent de la phrase. A titre d'exemple, mentionnons l'étude de Paradis & Navaro (2003), qui montre comment des enfants bilingues espagnol-anglais optent pour le modèle anglais dans leurs deux langues, créant ainsi des phrases pragmatiquement très inappropriées en espagnol. Ces chercheurs s'alignent sur l'explication avancée par Müller & Hulk (2001) et Sorace

(2011) pour dire qu'il est question d'un phénomène intrinsèquement linguistique: la structure optionnelle d'omission du sujet, définie par des critères pragmatiques, crée une ambiguïté relevant de l'interface syntaxe/pragmatique. Cette ambiguïté serait trop complexe et pas encore accessible aux plus jeunes enfants (entre 2 et 4 ans) dont il est question dans la plupart de ces études. L'influence de l'anglais l'emporte ainsi pendant une période du développement, et ce, semble-t-il, indépendamment de la langue dominante.

Des phénomènes similaires ont été observés par Döpke (2000). Les enfants bilingues anglais-allemand qu'elle étudie surgénéralisent le schéma S + Aux + V + O de l'anglais à l'allemand, ce qui aboutit à des phrases erronées en allemand:

- (1) *\*ich möchte tragen dich*  
 '«je voudrais porter te»  
 'je voudrais te porter'

En allemand, le schéma S + V + O coexiste avec le schéma S + Aux + O + V. Dans des phrases déclaratives simples, l'objet succède au verbe fini mais précède l'infinitif lié à un auxiliaire ou un modal:

- (2) *ich möchte dich tragen*  
 'je voudrais te porter'

En anglais, le schéma est S (+ Aux) + V + O, comme dans *I (want to) carry you*, indépendamment du caractère du verbe fini. Pour ces exemples, l'interface pragmatique/syntaxe ne peut expliquer la préférence des enfants bilingues pour le schéma «V-O». Döpke en rend compte en faisant valoir que l'indice «V-O» est renforcé et doté d'une haute validité, car présent dans les deux langues, même s'il est le seul possible en anglais et en concurrence avec l'indice «O-V» en allemand. On reconnaîtra dans ce raisonnement les postulats du modèle de la compétition (Bates & Mac Whinney 1989). Ce modèle fonctionnaliste et probabiliste attribue des poids différents aux indices lexicaux, sémantiques et grammaticaux des langues. Le poids, ou la validité (*cue strength*), de l'indice permet de faire des prédictions sur le traitement que va faire l'enfant quand il rencontre tel ou tel indice. La tâche de l'enfant, lors de l'acquisition de sa (ou ses) langues(s) maternelle(s), est de découvrir la validité de l'indice et d'apprendre à gérer le recouvrement des formes et fonctions spécifique à sa (ou ses) langue(s). Dans l'étude de Döpke, l'indice «V-O» a une haute validité car il est fréquent et accessible dans l'input des deux langues. Ainsi, les enfants le privilégient au détriment de l'indice «O-V» pendant une période de leur développement.

Ces influences inter-linguistiques ne sont pas visibles de prime abord, car l'enfant ne change pas de langue. Il en va autrement avec le phénomène de *codemixing*. Le bilinguisme infantin est une situation des langues en contact

comme une autre et ainsi sujet à des mélanges entre les langues impliquées. La plupart des chercheurs qui ont examiné le *codemixing*<sup>1</sup> s'accordent sur trois points: premièrement, c'est un phénomène qui s'observe au développement initial. Passé quatre ans, les enfants ne mélangent pratiquement plus, à l'exception des dénominations éparses utilisées par toute la famille pour des phénomènes typiques du quotidien du pays où vit la famille (par exemple *le goûter* inséré dans un énoncé dans l'autre langue de la famille). Deuxièmement, les mélanges font partie intégrante d'un processus de socialisation de l'enfant. Les parents bilingues recourent fréquemment à des mélanges des deux langues dans le contexte familial: c'est pour ainsi dire le «lecte» typique d'une famille bilingue. Il est adopté et intégré par les enfants. Compte tenu de leur haute sensibilité aux variations dans l'input, ils ne font que refléter cet état-de-fait (Lanza 1997).

Troisièmement, les énoncés avec des éléments des deux langues sont linguistiquement contraints, prévisibles et systématiques. Ils ne sont en aucun cas le résultat d'une confusion. Bien au contraire, il s'agit d'une illustration de la compétence spécifique des enfants bilingues, qui consiste à puiser dans la totalité de leurs ressources linguistiques. Une langue dite «matrice», souvent la langue forte de l'enfant, donne le cadre morphosyntaxique et la langue d'emprunt, souvent la langue faible, donne les éléments lexicaux (Myers-Scotton 1993, Bernardini & Schlyter 2004). Voici un exemple:

- (3) *Hay oiseux en el ciel*  
'il y a des oiseaux dans le ciel'

Le cadre grammatical de la phrase vient de l'espagnol (*hay* 'il y a', *en el* 'dans le'). Le français fournit les éléments lexicaux, *oiseaux* et *ciel*.

Selon l'optique de la grammaire générativiste, les influences inter-linguistiques et le *codemixing* ne mettent pas en cause l'hypothèse principale d'un développement séparé précoce des deux langues. Ce qui prime, c'est l'existence d'une compétence sous-jacente, unifiée et invariable, qui vient du dispositif d'acquisition linguistique inné, et qui expliquerait les similitudes entre enfants monolingues et bilingues et la séparation précoce. Ainsi, tout en discutant les études traitant des énoncés mixtes qui, par définition, n'existent pas chez les enfants monolingues, de Houwer (2005) attire surtout l'attention aux ressemblances morphosyntaxiques entre les deux groupes d'enfants. Elle attribue les occurrences de *codemixing* essentiellement à des différences individuelles et fait valoir leur faible fréquence globale. Dans tous les cas, c'est un phénomène qui n'affaiblit aucunement l'idée centrale de de Houwer dans son recensement de 2005:

1. Les enfants font souvent des mélanges au niveau intra ou interphrastique. Pour cette raison, j'opte pour le terme de *codemixing* (voir Genesee 2002). Le terme plus connu de *codeswitching* (ou alternances des codes) réfère à des changements de code délibérés et volontaires, typiques des conversations, entre adultes bilingues.

“Those similarities [entre bilingues et monolingues] highlight the robust nature of the primary language development process, which seems immune to whether a child is growing up learning two languages or just one” (2005:42).

Bref, une même compétence sous-jacente, un système d’acquisition linguistique abstrait et dans l’ensemble harmonieusement invariable, qui vient de la nature robuste du processus d’acquisition primaire immunisé au fait que l’enfant grandisse avec une ou deux langues. C’est comme cela qui s’explique la facilité des enfants d’acquiescer et séparer simultanément deux langues dans les postulats générativistes.

En contraste avec cette vue se trouve l’affirmation de Cosériu (2007:4) qui accorde un rôle plus important aux performances, variables selon le contexte: «les contextes doivent être constatés et réalisés séparément à chaque fois». De plus, l’idée selon laquelle le système linguistique est toujours saisi de façon *partielle* (Cosériu 2007) s’applique bien aux enfants bilingues dans une grande partie de leurs activités de parole. Les occurrences de *codemixing* et les influences inter-linguistiques nous renseignent en effet sur les différentes facettes de la compétence bilingue, qui est essentiellement variable et diversifiée. Malgré les ressemblances avec les monolingues dans le développement morphosyntaxique initial, les enfants bilingues savent surtout faire *autre chose* que les monolingues. Dans les termes de Dalgalian (2000), être bilingue se résume essentiellement à savoir «piocher intelligemment» dans deux langues. Tout dépend d’où on veut mettre l’accent: sur les ressemblances — sur LA compétence — ou sur les compétences spécifiques qui caractérisent les enfants bilingues.

### 3. Le bilinguisme successif — la même chose ou différent?

De manière générale, les différents types de bilinguisme précoce présentent en eux-mêmes des problématiques spécifiques qui ne sont que partiellement explorées dans les recherches actuelles.

Certains chercheurs expliquent l’acquisition bilingue simultanée aussi bien que successive par des facteurs neurocognitifs d’ordre général: la faculté de langage est considérée comme une faculté cognitive parmi d’autres. La malléabilité du cerveau du jeune enfant, ou plus précisément la formation des synapses, est en plein essor jusqu’à 7 ans. Le développement cognitif et linguistique s’effectuent pendant cette période en parallèle et le fait de découvrir le monde et le langage par un, deux, voire trois volets ne change pas grand-chose à l’affaire. Dalgalian (2000) résume de façon suggestive le phénomène du bilinguisme tout entier: «Avant sept ans, on apprend du langage, après 7 ans on n’apprend que des langues» (2000:25). Si l’acquisition d’une L2 est entamée après 7 ans, on fait forcément un détour par sa langue maternelle, déjà bien en place.

On parle du bilinguisme successif à partir du moment où l’acquisition de la L2 commence à un âge très précoce, entre 3 et 6 ans. Comme on va le

voir, il n'est pas sûr qu'il s'agisse d'une distinction absolue. En effet, là est précisément toute la question: si le bilinguisme simultanée, commencé à la naissance, donne des résultats analogues à l'acquisition monolingue, tout au moins dans la langue dominante, qu'en est-il des enfants qui commencent leur acquisition d'une langue seconde pendant les premières années de la vie? Comment se situe, d'une part, leur développement par rapport aux enfants 2L1, et par rapport aux adultes qui acquièrent la même langue en tant que L2 d'autre part?

Nous disposons d'assez peu de réponses à ces questions, malgré les enjeux majeurs qu'elles représentent, aussi bien sur le plan théorique (période critique, programmation innée ou acquisition graduelle) que sur le plan de l'application sur le terrain (moyens de rémediation, âge propice pour introduire une L2 dans l'enseignement etc.)

Un projet international entre l'université de Paris Ouest Nanterre – La Défense et l'université de Lund, Suède s'est penché sur ces questions. Ce projet, intitulé STUF - *Startålder och utveckling i franska* 'Age du début de l'acquisition et développement en français', examine les élèves d'un même établissement scolaire, le Lycée Français de Stockholm. Les élèves sont dans la même classe, ont le même input d'enseignement, mais différent en ce qui concerne leur mode d'acquisition de français : il y a des élèves monolingues (expatriés, qui ne parlent pas suédois), des élèves issus du bilinguisme simultané (2L1) avec un parent francophone et un parent suédophone, chacun parlant sa langue à l'enfant, et, enfin, des élèves suédophones, nés dans des familles suédoises mais scolarisés en français (eL2). Par un croisement systématique entre ces trois modes d'acquisition (L1, 2L1, eL2), une première étude (Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt 2007) a montré que les bilingues successifs présentent initialement des similarités avec l'acquisition L2 adulte et ce malgré leur âge très précoce du début de l'acquisition: 3-4 ou 5-6 ans. On s'est concentré, dans cette étude pilote, sur certains domaines morphosyntaxiques bien documentés dans la littérature sur l'acquisition du français L2 (l'accord verbal, le marquage morphologique du passé, les objets clitiques et le genre).

Faut-il interpréter ces résultats comme une différence fondamentale entre le bilinguisme simultané et successif? Et si une telle différence existe, où se trouve l'intervalle crucial (angl. *cut-off point*) à partir duquel l'acquisition est plus de nature «L2» que «2L1»? Quels phénomènes sont concernés? Voilà les questions adressées au sein du projet suite à cette première étude. Avant de présenter quelques éléments de réponse à ces questions, abordons le facteur qui sous-tend ces interrogations, celui d'une période critique pour l'acquisition.

### 3.1 *La période critique et le bilinguisme successif*

La question d'une période critique continue à susciter un grand intérêt et de vifs débats. Dans sa version forte, elle postule qu'au-delà d'une période donnée, au cours de la maturation du langage, l'acquisition d'une langue

supplémentaire des mécanismes différents de ceux de la ou les L1, met en œuvre de manière irréversible des mécanismes différents de ceux de la ou les L1 (Meisel 2009). Meisel défend une différence fondamentale entre (2)L1 et toute acquisition L2 ultérieure, adulte ou enfant. Or, il précise que la période critique est à considérer comme «un ensemble de périodes sensibles, n'affectant que *certaines domaines spécifiques* de la grammaire et à *des périodes différentes*<sup>2</sup> au cours du développement. Des changements importants semblent intervenir vers 4 ans, puis à nouveau vers 6-7 ans environ.» (Meisel 2009:268).

Tout en admettant que nous manquons d'études empiriques suffisantes, il fait valoir que les trois-quatre premières années de vie semblent décisives pour une acquisition morphosyntaxique à long terme dans les deux langues. L'explication se situerait dans le domaine de la maturité neurale: certaines parties cruciales du dispositif d'acquisition linguistique ne seraient plus accessibles en tant que L1 au delà de 4 ans.

Selon d'autres chercheurs, il n'y a pas de différence fondamentale entre l'acquisition L1 et L2, précoce ou tardive: la faculté d'apprendre une langue diminue avec l'âge mais reste possible toute la vie (Montrul 2008, Singleton 2003). Selon Tracy & Thoma (2009), ce sont d'autres facteurs, tels que la quantité et la qualité de l'input qui rendent compte des différences entre les enfants bilingues simultanés et successifs

Par ailleurs, la question est peu examinée en dehors du domaine morphosyntaxique au sens strict, et seulement dans certains couples de langues. Cet état de fait limite les généralisations possibles. De même, la variation interlangue pour exprimer le même contenu peuvent varier et influencer le développement monolingue et bilingue, un fait qui a été mis en évidence à plusieurs reprises (voir par exemple Berman & Slobin 1994, Hickmann 2003). Enfin, l'importance de l'âge doit être pondérée par certains traits cognitifs communs à tous les bilingues, qui font partie de leur compétence spécifique. Le fait que les deux langues des bilingues soient activées et disponibles à chaque instant exige un mécanisme de contrôle inhibiteur qui empêche la langue momentanément non utilisée d'interférer avec la langue utilisée (Bialystok 2009). Ce mécanisme est particulièrement coûteux lors de la compréhension en temps réel, comme le montrent quelques travaux récents sur les locuteurs monolingues et bilingues à différents âges et avec différentes couples de langues (Kail 2012, Kail, Kihlstedt & Bonnet 2011). La nature exacte de ce mécanisme, y compris son éventuelle diminution avec l'âge, mérite des examens plus approfondis.

En résumé, il n'existe pas de consensus général sur l'âge ou les âges cruciaux pour acquérir une L2 de la même manière et avec le même niveau de réussite que les enfants (2)L1. Les études qui se sont penchées sur la question ne sont pas concluantes (voir Unsworth 2005 pour un résumé). Je tiens à souligner, à l'instar de Paradis (2007) et Ågren, Granfeldt & Thomas

2. C'est moi qui souligne.

(soumis), que les effets de l'âge dans l'acquisition L2 n'est pas controversable en eux-mêmes: la plupart du temps, les adultes L2 n'arrivent pas au même niveau de maîtrise que les enfants qui ont commencé tôt. La question est celle de savoir si l'effet de l'âge du début de l'acquisition (angl. *age of onset of acquisition* ou AoA) permet à lui seul de rendre compte de ces différences, et, sinon, définir le poids explicatif d'autres facteurs, tels que l'input bilingue. Ce facteur, et en particulier les méthodes appropriés pour le mesurer avec certitude, commence à faire de plus en plus l'objet des interrogations, afin de mieux départager entre l'effet de l'âge et l'effet de l'input dans le bilinguisme successif (voir par exemple Munoz & Singleton 2011 et Ågren *et al.* soumis).

### 3.2 *Illustration empirique: le cas des formes et fonctions temporelles en (2)L1, eL2 et aL2*

Comme mentionné ci-dessus, les bilingues successifs présentent initialement des similarités avec l'acquisition adulte L2, se différenciant par là même des bilingues simultanés. Pour ce qu'il y a de la temporalité, il convient de séparer deux phénomènes: le marquage morphologique des formes, où les eL2 ressemblent initialement aux adultes L2 par opposition aux enfants 2L1 qui, quant à eux, suivent un développement similaire à celui des enfants L1 (Kihlstedt & Schlyter 2009). En revanche, les enfants L2 semblent avantagés par rapport aux adultes L2 en ce qui concerne les fonctions aspecto-temporelles exprimées par ces formes (Kihlstedt 2009). C'est cet aspect que je souhaiterais développer dans cette dernière partie.

Dans mes études au sein du projet STUF, je me suis surtout attardée sur les enfants L2 qui ont dépassé les phases initiales, et qui, de ce fait, se prêtent mieux à un examen de l'effet du début de l'âge de l'acquisition à long terme. Deux des enfants, Lena et Nancy, dont l'âge de début de l'acquisition se situaient entre 3 et 4 ans, étaient déjà relativement avancées dans leur maîtrise de la morphologie temporelle au début de l'enquête (Granfeldt *et al.* 2007). Elles avaient alors 6 ans. Deux ans plus tard (à 8-9 ans), elles se sont encore rapprochées des enfants L1 et 2L1, notamment en ce qui concerne l'emploi de l'*imparfait*. En les comparant à des adultes suédophones L2 d'un niveau avancé (Kihlstedt 2009), j'ai constaté une maîtrise nettement plus prononcée de l'*imparfait* d'un point de vue morphologique (plus de verbes différents), sémantique et fonctionnel (plus de fonctions exprimées) chez les enfants par rapport aux adultes.

Ce résultat indique que les enfants L2 finissent par rattraper leurs camarades L1 et 2L1, avec un certain retard et après plusieurs années d'exposition continue au français en contexte scolaire.

Cependant, il s'est avéré que l'explication n'est pas si simple et que la variation liée aux tâches linguistiques joue un rôle. Comparons les deux exemples suivants de Lena, âgée ici de 8 ans. Dans l'exemple (4), prélevé

d'une conversation spontanée avec l'institutrice, elle produit de sa propre initiative un petit récit de ses dernières vacances:

(4) Lena: Et il y avait un chose de pierre et un trou dans ce pierre // qui était à l' envers sur le toit.

L'institutrice: Au plafond de la grotte?

Lena: Oui, et au dessus du bassin il *tombait* de l' eau verte [...] comme du ketchup vert qui *tombait* dans le bassin. Et le bassin était vert de ketchup // et je *j' ai tombé* dans le ketchup vert. (Lena 2, 8;9)

Le verbe *tomber* est ici utilisé tantôt à l'*imparfait*, tantôt au *passé composé*. Tout se passe comme si Lena se sert de la distinction aspectuelle *passé composé/imparfait* à son gré, en faisant varier juste le morphème qu'elle ajoute à *tomber*. De par sa sémantique inhérente (son *Aktionsart*), le verbe *tomber* décrit un procès ponctuel et borné. C'est pourquoi il se marie mal avec l'*imparfait* qui, lui, désigne un procès non-limitatif et fait abstraction des bornes.

En français, contrairement à d'autres langues, il y a des généreuses possibilités combinatoires. En effet, tout verbe, indépendamment de son *Aktionsart*, peut en principe apparaître aux deux formes aspecto-temporelles, le *passé simple/composé* et l'*imparfait*. Or, certaines combinaisons donnent lieu à des incompatibilités sémantiques qui exigent des stratégies d'interprétation particulières (Smith 1991, Vet 1994). Celles-ci ne sont pas toujours accessibles aux apprenants de français, même avancés.

Dans (4), la phrase '*il tombait de l'eau*' l'interprétation qui s'impose est celui d'un procès itératif, qui se répète. La borne inhérente au procès *tomber* s'estompe, à la fois grâce au morphème de l'*imparfait* et à la nature du nom massif non borné qui suit (*de l'eau*). Le *passé composé*, quant à lui, présente un procès comme borné, limité dans le temps, comme dans *j'ai tombé dans le ketchup vert*. Il y a alors compatibilité sémantique entre le sens du morphème aspectuel et l'*Aktionsart* du verbe. Lena maîtrise les deux cas de figure: à l'exception de l'erreur morphologique qui persiste sur l'auxiliaire dans *j'ai tombé*, rien ne donne à penser qu'au niveau des fonctions aspecto-temporelles exprimées dans (4), elle se distinguerait d'un enfant monolingue du même âge.

Or, immédiatement après cet entretien, Lena a effectué un test de complétion des phrases. La tâche consistait à produire des formes verbales du *présent*, du *passé composé*, de l'*imparfait* et du *futur simple*, induites à partir d'un support imagé, dans le but de voir si les enfants avaient généralisé l'emploi de la morphologie temporelle à toutes sortes de verbes, comme le français le permet. Dans l'exemple (5), l'institutrice donne le contexte censé induire une réponse à l'*imparfait*:

(5) L'institutrice: Et pendant qu'il marche il se souvient qu'il y a très longtemps alors beaucoup plus petit que maintenant hein...?

Lena: *Il peint* des petites voitures en rouge.

L'institutrice: Oui *il peignait* de petites voitures en rouge. (Lena 2, 8;9)

Lena répond avec une forme du présent et ne saisit pas la forme correcte. Elle fait de même pour pratiquement tous les exemples de l'imparfait dans le test. Le *futur simple* présente des difficultés similaires.

Comment concilier, chez la même apprenante et au même moment, les exemples du type (4) avec la difficulté manifeste de l'imparfait au niveau de sa réalisation morphologique constatée dans (5)? Plus généralement, pourquoi, au niveau conceptuel des fonctions temporelles, les enfants L2 examinés dans cette étude ont-elles moins de difficultés, et se rapprochent davantage de leurs camarades L1 et 2L1?

La différence de tâche explique en partie ce résultat. Dans la conversation spontanée, les enfants peuvent donner libre cours à ce qu'ils souhaitent exprimer en réponse à des questions sur le passé, ce qui est moins exigeant cognitivement que de fournir la forme correcte dans un test. De plus, certaines formes du test sont peu fréquentes en français natif, comme on témoigne les réponses des enfants 2L1. Ces derniers ont toujours répondu avec le temps attendu, en laissant souvent un autre verbe que celui du support porter la marque morphologique, comme par exemple *pouvait peindre* à la place de *peignait*.

Mais la complexité de la tâche n'explique pas tout. Je pense qu'il faut aussi tenir compte de la différence entre deux types de compétences morphologiques: celle liée à la réalisation matérielle ou la pure instanciation de la forme au niveau structurel et celle qui consiste à pouvoir utiliser les formes d'une manière sémantiquement et fonctionnellement appropriée. Les bilingues simultanés ont les deux compétences, mais les successifs pas encore.

Il semblerait en effet que les bilingues successifs constituent un cas particulier, se situant entre les bilingues simultanés et les apprenants adultes L2. On pourrait résumer nos observations sur la temporalité comme ceci:

Réalisation morphologique:	L1 = 2L1 ≠ eL2 = aL2
Sémantique aspecto-temporelle:	L1 = 2L1 = eL2 ≠ aL2

Slabakova (2006) donne quelque appui à ces observations. Elle fait valoir que la plasticité neuronale est plus importante dans le cas de la sémantique que dans celui de la morphologie flexionnelle. De ce fait, la sémantique n'est pas traitée de la même façon que la morphologie dans le cerveau. A partir d'un certain nombre d'études allant dans le même sens, elle déduit que l'effet de l'âge du début de l'acquisition intervient de manière différente pour ces deux compétences. Cela permettrait d'expliquer pourquoi les

eL2 se différencient des 2L1 quant à la morphologie temporelle, mais leur ressemblent en ce qui concerne la sémantique aspecto-temporelle, comme dans les exemples (4) et (5) ci-dessus.

Ainsi, par rapport à l'interrogation initiale sur l'effet de l'âge du début de l'acquisition, nous sommes à même de dire que l'âge interagit étroitement avec les phénomènes examinés, en l'occurrence, la morphologie versus la sémantique. De cerner la nature exacte de cette interaction dans le domaine de la temporalité et ailleurs serait une piste pour de futures recherches, sur les différents types de bilinguisme enfantin et le rapport entre le bilinguisme successif et l'acquisition adulte L2.

#### 4. Conclusion

Il ressort de ce qui précède que l'influence relative des effets de l'âge, la durée et la nature de l'exposition aux deux langues, la tâche langagière et le phénomène linguistique en question sont tous des facteurs qui ont besoin d'être clairement définis et pondérés, afin d'augmenter nos connaissances sur les compétences bilingues en général, et sur le bilinguisme enfantin en particulier.

Enfin, par rapport à la thématique générale du volume, il est évident que les enfants bilingues ne se laissent pas capter par une simple dichotomie de compétence / performance. Ils sont dotés de plusieurs compétences, qui leur confèrent un profil linguistique spécifique et différent des enfants monolingues. Ces différences ne se résument pas à des «simples» variations individuelles dans leurs performances, mais font partie intégrante de la compétence bilingue au sens large. Si on s'arrête à l'idée traditionnelle d'un seul niveau de compétence linguistique invariable, qui s'oppose et diffère essentiellement de la performance, on est loin d'une description adéquate de ce qu'est réellement le bilinguisme.

#### Références bibliographiques

- ÂGREN, M, GRANFELDT, J. & THOMAS, A. (soumis) "Disentangling the effect of age of onset and input on the development of different grammatical structures: A study on simultaneous and successive bilingual acquisition of French", soumis à la revue *Linguistic Approaches to Bilingualism*.
- BAKER, C., 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BATES, E., & MACWHINNEY, B., 1989 (eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing*, New York, Cambridge University Press.
- BERMAN, R. & SLOBIN, D. I., 1994. *Relating Events in Narrative. A crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BERNADINI, P. & SCHLYTER S., 2004. "Growing syntactic structure and codemixing in the weaker language. The Ivy Hypothesis", *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 1-21.

- BIALYSTOK, E., 2009. "Bilingualism: the good, the bad and the indifferent", *Bilingualism: Language and Cognition*, 12:1, 3-11.
- COSERIU, E., 2007. "Du primat de l'histoire", *Texte* vol. XII n.2, 1-15.
- DALGALIAN, G., 2000. *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et Plurilingue*, Paris, Harmattan.
- DE HOUWER, A., 1995. «Bilingual language acquisition», in P. Fletcher, P & B. MacWhinney, (eds.), *The Handbook of Child Acquisition*, Oxford, Blackwell, 219-250.
- DE HOUWER, A., 2005. «Early bilingual acquisition. Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis», in J. Kroll & A. de Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches*, Oxford, Oxford University Press, 30-48.
- DÖPKE, S., 2000. "Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition", *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 209-225
- GENESE, F., 2002. "Portraits of the bilingual child", in V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon, Multilingual Matters, 167-178.
- GENESE, F., 2003. "Rethinking bilingual acquisition", in J.M. Dewaele (ed.), *Bilingualism: Challenges and Directions for Future Research*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 158-182.
- GRANFELDT, J., SCHLYTER, S. & KIHLESTEDT M., 2007. "French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children", *PERLES Lund University*, 24, 7-42.
- HICKMANN, M. 2003, *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JISA, H., 1999. "Some dynamics of bilingual language development", *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)* 11/1, 7-32.
- KAIL, M., 2012. "On-line sentence processing in children and adults: General and specific constraints. A cross-linguistic study in four languages", in M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (eds.), *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue?* Bristol, Multilingual Matters, 586-612.
- KAIL, M., KIHLESTEDT, M. & BONNET, P., à paraître. "Cue cost variations in sentence processing: Monolingual and Bilingual children (Swedish/French)", Communication présentée au colloque *ADYLOC*, Paris juin 2011.
- KIHLESTEDT, M., 2009. «L'imparfait, est-il plus facile pour les enfants? Etude comparative entre deux enfants et deux adultes en immersion en français L2», in P. Bernardini, V. Egerland, & J. Granfeldt, (eds.), *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65e anniversaire, Études romanes de Lund* 85, Centre de langues et de littérature, l'université de Lund, 179-196.
- KIHLESTEDT, M & SCHLYTER, S., 2009 «Emploi de la morphologie temporelle en français L2: étude comparative auprès des enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans», *AILE.LIA*, 1, 89-115.
- LANZA, E., 1997. *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective.*, Oxford, U.K, Clarendon Press.
- LEOPOLD, W.F., 1939-1949. *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record.* (4 volumes), Evanston, IL, Northwestern University Press.
- MEISEL, J., 1989., «Early differentiation of languages in bilingual children», in K. Hyltenstam & L. Obler (eds.), *Bilingualism across a Lifespan. Aspects of*

- Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 13-40.
- MEISEL, J., 2009. «Age du début de l'acquisition successive du bilinguisme: effets sur le développement grammatical»,. In M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (eds.), *Apprentissage des langues*, Paris, CNRS Editions, 245-272.
- MYERS-SCOTTON, C., 1993., *Duelling Languages; Grammatical Structures in Codeswitching*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- MONTRUL, S., 2008. *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the age factor*, Amsterdam, John Benjamins.
- MÜLLER, N. & HULK, A., 2001. "Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages", *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 1-53.
- MUNOZ, C. & SINGLETON, D., 2011. "A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment", *Language Teaching*, 44,1, 1-35.
- NICOLADIS, E., 1998. "First clues to the existence of two input languages: Pragmatic and lexical differentiation in a bilingual child", *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 105-116.
- PARADIS, J., 2007. "Second language acquisition in childhood", in E. Hoff & M. Schatz (eds.) *Blackwell Handbook of Language Development*, Oxford, Blackwell, 387-406.
- PARADIS, J. & GENESEE, F., 1996. "Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent"?, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-15.
- PARADIS, J. & NAVARRO, S., 2003. "Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English", *Journal of Child Language*, 30, 1-23.
- PETERSEN, J., 1988. "Word-internal codeswitching constraints in a bilingual child's grammar", *Linguistics*, 26, 479-493.
- RONJAT, J., 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion.
- SCHLYTER, S., 1993. "The weaker language in bilingual Swedish-French children", in K. Hyltenstam, & Å. Viberg, A (eds.), *Progression and Regression in English. Sociolinguistic, Neuropsycholinguistic and linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 283-302.
- SCHLYTER, S., HÅKANSSON, G., 1994. "Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals", *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 9, 49-66.
- SINGLETON, D., 2003. "Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires", *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 18, 1-15.
- SLABAKOVA, R., 2006. «Is there a critical period for semantics?», *Second Language Research*, 22,3, 1-37.
- SMITH, C., 1991. *The Parameter of Aspect*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- SORACE, A., 2011. "Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism", *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1/1, 1-33.
- TRACY, R. & THOMA, D., 2009. "Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition", In P. Jordens & C. Dimroth (eds.), *Functional categories in learner language* Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 1-43.

- UNSWORTH, S., 2005. *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study of the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*, PhD, Utrecht, Lot.
- VET, C., 1994. "Petite grammaire de l'Aktionsart et de l'aspect», *Cahiers de grammaire*, 19, 1-17.
- VOLTERRA, V. & TASCHNER, T., 1978. "The acquisition and development of language by bilingual children", *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

Maria KIHLESTEDT  
UMR 7114 MoDyCo  
Université Paris Ouest Nanterre-La Défense  
maria.kihlstedt@u-paris10.fr