

~ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

**ENS d'Alger**

**Linguistique contrastive**

**2ème PEP/3ème PEM**

**4ème PES.**

## **Cours 4 : Bilinguisme précoce**

On dit d'un bilingue qu'il est précoce simultanément lorsque deux langues (L1, L2) sont présentes simultanément dans une période d'acquisition du langage (1 à 5 ans). Il s'oppose à d'autres types de bilinguisme. Pourquoi l'intérêt porté à ce genre d'étude ?

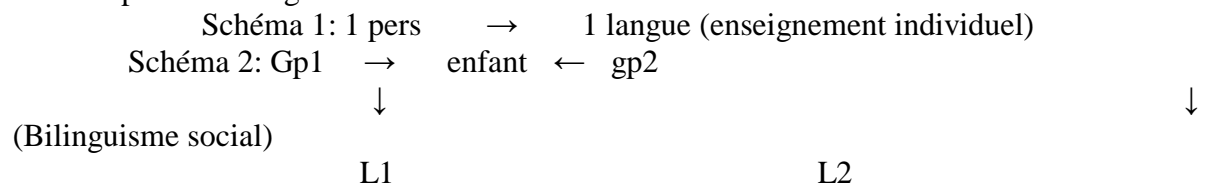
Nous sommes dans une ère où l'acquisition de plusieurs langues pour un enfant est fréquente;

On suppose que l'enfant a plus de facilité pour assimiler une langue.

Quel est l'impact du bilinguisme précoce sur l'enfant ?

Sur le plan psychologique: comment la personnalité de l'enfant bilingue va-t-elle se développer ?

Sur le plan éducatif: relations parents/ éducateur/ enfant ; quel serait l'avantage qu'aurait l'enfant en apprenant deux ou plusieurs langues?



### **L'étude menée par Ronjat**

Psychologue français, c'est le premier à avoir décrit en 1913 le développement linguistique d'un enfant bilingue en l'occurrence son enfant. Il a essayé de voir l'évolution de son enfant dont la mère est Allemande. Il a abouti à ces constatations :

L'aspect phonique : les parents ont constaté que la prononciation de leur enfant était celle d'un unilingue dans les deux langues ;

Le développement de la morphologie et de la syntaxe des deux langues a lieu de façon parallèle. L'enfant est très vite conscient de l'utilisation de deux codes linguistiques distincts, il est même capable de jouer le rôle de traducteur. Les mélanges entre les deux langues sont rares et tendent à disparaître avec l'âge.

Sur le plan cognitif l'enfant acquiert l'abstraction de la langue sans difficulté (schéma1).

Ronjat affirme que le bilinguisme précoce ne retarde aucunement le développement psychologique général de l'enfant. Cette conclusion est confirmée par une étude suédoise dans des familles mixtes avec Arnberg en 1981. L'équipe autour de ce chercheur adhère à ce point de vue, cependant, il est difficile selon eux d'atteindre un bilinguisme équilibré dans les deux langues si le contact avec une des deux langues est limité aux seules interactions avec un parent (schéma2)

### **L'étude menée par Léopold**

Il a étudié également le développement linguistique de sa fille par rapport à deux langues en contact à savoir l'allemand - langue du père - et l'anglais - langue de la mère. Les parents ont suivi le développement de leur enfant jusqu'à l'âge de deux ans puis ils se sont contentés d'observer les réactions de leur enfant jusqu'à l'âge de 16 ans.

D'emblée, ils remarquent un déséquilibre évident du fait que l'enfant vivait aux Etats-Unis d'Amérique où l'anglais se trouvait en situation de supériorité. Comment ce bilingue a-t-il évolué?

Pendant plus d'un an, il s'est servi d'un seul système de communication aggloméré d'éléments anglais et allemands (système linguistique mixte) ;

Séparation des deux langues à partir de la troisième année de vie : l'enfant a réussi à éliminer quasiment tous les mots d'allemand de son usage de l'anglais ; par contre, il n'a pas pu éliminer les mots anglais de son usage de l'allemand. Le milieu environnant où vit l'enfant est prépondérant.

En dépit de tout, Léopold signale que le développement linguistique de son enfant n'a pas été endommagé. Il signale même des avantages. Titone dira que Léopold souligne "une plus grande attention au contenu et moins à la forme, c'est-à-dire, une préoccupation plus marquée pour les choses et les situations exprimées par le langage plutôt qu'un culte de la parole elle-même".

### **Etude menée par Kenyers**

Elle a été menée sur une fille de six ans dont la langue maternelle est l'hongrois, installée à Genève d'où le contact avec la langue française. Il constate après dix mois de contact que :

La fillette parlait le français avec la perfection d'un natif ;

La langue hongroise est maintenue parce qu'elle est parlée en famille ;

L'acquisition de la langue seconde s'est faite d'une manière harmonieuse, sauf qu'elle n'a pas traversé les différents stades ;

La seconde langue exige un effort intellectuel moindre. Cependant dans ce cas-là d'apprentissage l'effort passe par la langue maternelle.

### **Etude menée par Tits**

Elle s'est faite sur une fillette espagnole de six ans immigrée en Belgique. Elle quitte un milieu d'origine hispanique pour atterrir dans un milieu francophone. Il constate que :

L'apprentissage est plus rapide par rapport à l'étude menée par Kenyers (moins de dix mois) ;

Le résultat d'acquisition est meilleur de celui d'un natif ;

Au bout de quelques mois, perte totale de sa langue d'origine ; la langue seconde s'enracine de plus en plus chez l'enfant.

Swain (1972) est arrivé à une conclusion selon laquelle l'acquisition simultanée de deux langues ne diffère pas de l'acquisition d'une seule langue. Les mêmes stratégies d'apprentissage sont mises en jeu.

Christine de HEREDIA-DEPREZ, « Comment est-on bilingue en famille ? Eléments de méthodologie »

La famille nucléaire, en Europe est le lieu privilégié de la transmission des langues aux enfants. On la considère traditionnellement comme le lieu où se conservent les langues minoritaires (ethniques, locales, régionales) L'étude de la communication familiale fournit donc un indice fiable de régression de ces langues lorsqu'elles n'y sont plus parlées et un indicateur sûr de progression d'une langue lorsqu'elle y pénètre.

Les premières enquêtes sociolinguistiques inspirées des modèles proposés par Fishman considéraient la famille comme un « domaine », comme un tout, au même titre que l'école ou le travail, avec lesquels elle rentrait en distribution fonctionnelle. A la langue parlée à la maison était alors attribué un

caractère intimiste, familial, informel, affectif. Son maintien était généralement affecté par des données sociodémographiques externes.

Cependant la vraie nature de la communication familiale bilingue restait généralement méconnue, sauf de la part des « linguistes-parents » (Burling, Léopold, Taeschner, Fantini, Slobin, Sanders, etc.) qui étudient les comportements de leurs propres familles dans la tradition initiée par Ronjat en 1913.

Les premières et encore récentes approches systématiques du « dedans » ont vite fait apparaître la question de l'identification de cette langue au vu de l'hétérogénéité des compétences et des pratiques langagières de chacun de ses locuteurs. Trop vite étiquetée de l'extérieur comme du portugais, du turc, etc., on ne (95) sait plus de l'intérieur si on a affaire à une langue, une variété, un parler ou une façon de parler reconnaissable pour tout un groupe, pour une famille ou parfois pour une seule personne.

La famille bilingue apparaît alors comme lieu d'élaboration des conduites langagières permettant la gestion de l'asymétrie des compétences entre les différents membres et avec l'extérieur.

Ce sont ces deux approches, sociolinguistique et interactionnelle que nous essayerons de mener *de concert*.

De ce double point de vue, la distinction entre bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse n'est plus à retenir à proprement parler comme variable externe puisque les mêmes problèmes d'aménagement de la communication familiale se posent dans les deux cas. On laissera aussi provisoirement de côté les variables classiques de classe d'âge, sexe, scolarisation, durée de séjour, etc., qui pour le moment brouillent notre entendement par la fragmentation, l'émiettement d'une réalité qu'on voudrait pour un temps garder compacte et entière – la frontière entre bilinguisme et monolinguisme étant déjà par elle-même, tout à la fois, trop forte et bien fragile. En conséquence tous les couples de langues pourront être pris en compte et comparés. Par contre on retiendra la distinction que fait Andrée Tabouret-Keller entre bilinguisme stable, à évolution lente (de type souvent régional), et bilinguisme instable, à évolution rapide (de type urbain et migratoire), pour nous intéresser exclusivement à ce dernier. Le lieu central de notre travail, c'est la ville d'immigration, cosmopolite, véritable vivier de langues et son personnage principal, c'est l'enfant en contact quotidien avec deux langues ou plus. Enfant -sujet (et non plus « informateur ») impliqué comme agent social dans des réseaux de communication familiaux et extra-familiaux parfois contradictoires quant aux modèles proposés et aux valeurs afférentes à des modèles à partir desquels il va développer ses propres compétences et stratégies langagières et construire avec et à travers elles son image identitaire.

Le travail est mené au premier abord de façon classique par questionnaires et entretiens auprès d'enfants de 10 à 16 ans. Les « terrains d'enquêtes » choisis sont Paris et Dakar. On s'intéresse principalement aux points suivants :

a/ la transmission des langues : aspect quantitatif et comparatif. (96) Quel est le taux de transmission des différentes langues de parents à enfants ? Y a-t-il des langues qui se transmettent mieux que d'autres ? Aspect prospectif aussi : quels sont les projets des enfants pour eux-mêmes et pour leurs propres enfants en matière de langues. Des études de cas permettent de dresser *l'arbre généalogique linguistique* de certaines familles et de pointer les maillons faibles ou forts de la chaîne de transmission dans son déroulement historique ;

b / les modalités de la transmission : qui apprend quelle langue à qui dans la famille, qui la parle avec qui ? Par-delà le simple dépouillement numérique des réponses sous forme de tableau, on arrive à dresser une sorte de typologie des familles en fonction de leur *politique linguistique familiale* et de la part que chacun y prend, en cherchant à pointer le rôle de l'enfant lui-même. *Les configurations dialogales* en étoile mettent en évidence, de façon visuelle, l'organisation des réseaux de communication des différents membres de la famille entre eux et avec les réseaux sociaux auxquels ils participent à l'extérieur.

*Quelques résultats* : ceux d'une enquête menée à Paris en 1987. Avec 300 questionnaires dépouillés,

on constate que :

- les langues d'origine étudiées (arabe, créole, kabyle, portugais, serbo-croate) sont largement parlées par les enfants et à peu près toutes dans les mêmes proportions (70 à 80 %);
- les couples « mixtes » ont un comportement nettement différencié des couples de parents de même langue première dans la transmission de leur(s) langue(s) qui apparaît bien moindre;
- dans la majorité des cas, la langue d'origine participe avec le français de la communication familiale. La plupart du temps les deux langues sont mélangées dans la conversation et chez une même personne, voire dans une même phrase.

Comme on le voit le refus de cloisonner l'enquête, langue par langue, dès le départ, c'est-à-dire au moment du recueil des données, permet d'avoir une approche globale du phénomène et de dégager des éléments récurrents dans la transmission.

*Le bilinguisme familial et le mélange apparaissent comme la règle, la disparition de la langue d'origine ou le cloisonnement langue de la famille/langue de l'environnement comme l'exception.*

Il est insatisfaisant de travailler sur des questionnaires sans (97) faire appel à des entretiens. Bon nombre d'interprétations hasardeuses sont sans doute évitées grâce aux explications ou aux pistes qu'ils apportent. La difficulté ne réside pas dans l'adoption de l'outil car on voit tout de suite qu'il est nécessaire d'aborder ou d'approfondir certains points de cette manière. Elle vient plutôt de la façon de traiter les informations ainsi recueillies, autrement dit comment éviter les pièges, les limites et les écueils de l'analyse de contenu, notamment l'aspect réductionniste de la paraphrase organisée par thèmes. La réponse que nous avons pour le moment apportée à ce problème est de superposer à l'analyse de contenu portant sur « attitudes et pratiques langagières », une analyse de type énonciatif (centrée sur les phénomènes prosodiques et sur les modalisations) et de type argumentatif (repérage des ambiguïtés et des contradictions) permettant d'évaluer la distance de l'énonciateur par rapport à ses propos.

Les entretiens suivent donc un protocole très détaillé en neuf parties:

- connaissance des langues,
- pratiques des langues,
- mode d'apprentissage,
- perception de la situation linguistique de l'environnement,
- contact avec le pays ou la région où se parlent ces langue- jugements sur les langues et les locuteurs,
  
- projets d'avenir,
- loisirs et langues associées,
- fiche d'identité linguistique.

Les questions portent autant sur des faits que sur des opinions. L'analyse de contenu permet de classer les sujets en fonction de leurs réponses, les seules variables prises en compte dans le tri de départ étant les langues déclarées connues par les parents.

Dans un second temps intervient un autre type d'approche qui tente de mettre en rapport attitudes et énonciation, en s'attachant aux marques de la subjectivité dans le discours, car *comment parler d'attitudes sans parler de subjectivité ?* On s'inspire donc des réflexions et des outils proposés par Catherine Kerbrat-Orrechioni (98) et par le CREDIF en s'attachant tout particulièrement à l'analyse :

a / des modalisateurs, notamment autour de la trilogie « pouvoir- vouloir -devoir » ;

b/ des pronoms personnels (cf. le “we do”/ “they do” ou l'étude du « on »);

c / des phénomènes prosodiques saillants : hésitations, pauses, interruptions, silences, débit, tempo ;

d / des adjectifs axiologiques (évaluatifs; affectifs).

Dans une perspective sémantique on s'attache à l'étude de :

- e/* la dénomination des langues et des locuteurs : le choix du prénom et l'usage des surnoms, sobriquets, etc. ;
- f/* marques de l'implication personnelle : la revendication de l'opinion, et sur le plan argumentatif, à l'observation :
- g/* des contradictions, des ambivalences et des ambiguïtés, sans oublier l'appareillage fourni par les analyses conversationnelles appliquées aux entretiens :
- h/* gestion des thèmes,
- i/* reprises, reformulations, etc.

Cette longue liste, en cours d'élaboration, est déjà partiellement utilisée sur une vingtaine d'entretiens. Elle permet de dégager non pas des attitudes par rapport à une langue mais des « sentiments » par rapport à une façon d' « être bilingue », de « vivre avec deux langues » pour reprendre les titres des ouvrages de Georges Ludi et Bernard Py et de François Grosjean. C'est-à-dire de déchiffrer l'inscription de l'expérience et du vécu dans le dire tout en sachant que « dire, c'est faire » et notamment fabriquer de l'identité. « Linguistics items are not just attributes of groups or communities, they are themselves the means by which individuals both identify themselves and identify with others; hence the existential locus of homo, be it individuals or groups, is in language itself » (R. B. Le Page et Andrée Tabouret -Keller) (99) Et sans doute l'entretien interethnique entre un natif et un interlocuteur (et non plus un informateur) potentiellement différents est-il un lieu de parole privilégié car c'est un lieu de confrontation et partant de définition identitaire.

*Quelques résultats :* - Ces entretiens individuels permettent ainsi de dégager des « profils » de bilingues nuancés et de travailler pour certains d'entre eux sur les ambivalences manifestées dans l'interaction. Ces profils deviennent à leur tour typologisables. A travers eux on voit aussi comment se dégage et évolue une « politique linguistique familiale » qui se négocie et se renégocie au fil des ans en fonction d'événements clefs, notamment en fonction des modifications dans la composition familiale et dans l'insertion des uns et des autres dans de nouveaux réseaux sociaux.

L'accent est mis sur la notion de *répertoire linguistique individuel et familial variable*, caractérisé en général par la dissymétrie. Cette dissymétrie est généralement compensée dans les interactions quotidiennes (cf. *infra* les analyses de conversations) mais pas toujours : parfois une langue est tue, mise en réserve, parfois un conflit éclate entre deux membres de la même famille et la dyade cesse de fonctionner.

Lorsque idéalement on réussit à s'entretenir avec différentes personnes d'une même famille ou d'une même fratrie, on observe toujours des différences très importantes entre les pratiques, les sentiments et les valeurs associées aux langues du répertoire familial. La différence entre les générations (parents -enfants) peut à la rigueur s'expliquer par l'histoire de chacun, synthétisée par l'aphorisme « Ton passé n'est pas mon présent », emprunté à Daniel Lesbet. La différence entre enfants d'âges proches, c'est-à-dire vivant pratiquement dans le même environnement, nous oblige à ré-aborder sous cet angle simple la question des rapports entre déterminisme linguistique et liberté langagière.

Des entretiens aux récits de vie, la dérive est facile, tentante avec certains adultes. Il suffit de faire de plus en plus de place à la non-directivité et de passer, pour le chercheur, du rôle de questionneur à celui de déclencheur -écouteur. Le discours de l'autre apparaît alors comme plus monologique, il s'organise apparemment sur lui-même suivant le principe de la dialogisation (100) intérieure développé par Bakhtine. La richesse énonciative de ce type de texte où le locuteur s'investit énormément et contrôle peu ses productions, tout à son sujet, c'est-à-dire à lui-même, est évidente. La rareté ou l'effacement des feedbacks verbaux de la part de son interlocuteur l'autorise à exprimer sans retenue ses prises de positions, sa subjectivité, ses propres contradictions qu'il serait amené à censurer dans un contexte plus dirigiste. Comment négliger alors le témoignage des écrivains bilingues ?

Comment passer sous silence Elias Canetti et son autobiographie *Histoire d'une jeunesse*, sous-titrée : *La langue sauvée* ? A côté de lui, Julien Green : *Le langage et son double*, Pascal Quignard : *Le salon*

de Wurtemberg, Nathalie Sarraute : *Enfance*. Enfance revisitée, analysée et réinterprétée par les souvenirs de l'adulte, ceux de Danièle Haase-Dubosc : « Identité et transmission », ou de Richard Rodriguez : « Souvenirs d'une enfance bilingue ».

Cependant le changement d'outil n'est pas sans conséquence, car les données ainsi recueillies ramènent sur le devant de la scène la dimension historique de l'individu, l'évolution, la diachronie, la dynamique. C'est donc tout naturellement vers les historiens, devenus ces derniers temps familiers de cette histoire « ordinaire », inspirés par ce nouveau et très ancien domaine de « la vie privée » que ces récits de vie (ou autobiographies langagières) nous portent à regarder. Arlette Fargequi reconstruit ces histoires de vie à partir des traces qu'elles laissent dans les archives judiciaires de Paris au XVIIIe siècle écrit, elle aussi, pour notre gouverne : « Dans l'énoncé des réponses, ou dans les explications verbales données, s'esquisse en premier la manière dont les comportements personnels et collectifs s'imbriquent (bien ou mal) dans les conditions formulées par le pouvoir. Ces fragiles trajets, exposés en peu de mots par des femmes et des hommes, oscillant entre médiocrité et génie, exposent le fonctionnement des ajustements nécessaires entre soi, le groupe social et le pouvoir. Bien sûr il y a mille façons de répondre lorsqu'on est interrogé... »

Mille façons de répondre certes, mais aussi mille « façons de (101) parler »: “forms of talk” de Goffman ou “ways of speaking” de Gumperz?

Parfois on arrive à se dégager de la situation d'entretien pour pénétrer dans la famille bilingue dont il est question. La difficulté de cette introduction, que les ethnologues et les anthropologues de « terrain » connaissent bien, a laissé longtemps dans l'ombre la conversation familiale, alors que c'est le lieu même où se forge le bilinguisme social. Souvent ce sont des étudiants, complices et interprètes des deux mondes, qui enregistrent leur propre famille ou celle de leurs proches amis et qui nous fournissent ce matériel rare et précieux.

La conversation familiale bilingue, une fois transcrite, se présente au premier abord comme un fouillis : coq-à-l'âne et code-switching. Pourtant c'est là, dans l'interaction, que se joue dans la coopération et le conflit, le droit à la parole, c'est-à-dire la possibilité de choisir sa langue et sa façon de parler.

En effet, une fois posée dans la famille bilingue la double asymétrie des statuts (parents/enfants) et des compétences linguistiques (par exemple, parents dominants en arabe ou en anglais, enfants scolarisés dominants en français), il s'agit de voir :

1 / comment se gère dans la conversation ordinaire la différence des répertoires. Pour ce faire on tire parti des analyses existantes sur la communication exo lingue dont la communication familiale bilingue serait un cas particulier. Bien entendu on regarde avec intérêt tout ce qui pourrait ressortir de l'appellation encore vague de « mélanges » : emprunts, traductions, code-switchings, etc.;

2 / comment se marque à travers leur expression langagière (mots et stratégies) le rôle de chacun dans une institution en mutation comme la famille où ce rôle n'est plus un donné associé au statut mais un donné qui peut changer de main au fil du jeu des échanges.

*Quelques résultats.* - La conversation familiale se déroule généralement en séquences d'échanges par dyades, la dyade se définissant comme un couple conversationnel : une mère et sa (102) fille, ou un frère et sa sœur. La dyade est une entité interactive qui rend compte des changements de langue en fonction des interlocuteurs, mais aussi de l'emploi de deux langues différentes ou de deux variétés avec le même interlocuteur. En effet à chaque dyade correspond une langue (par ex. le français entre frère et sœur), un couple de langues (par ex. le kabyle pour la mère, le français pour la fille) ; ou une certaine façon de parler, notamment démêler les deux, qui constitue en quelque sorte l'habitus linguistique de la dyade. On en viendra, à considérer cet habitus comme la forme non marquée de ses échanges, c'est-à-dire celle à laquelle on s'attend lorsqu'on entend ces deux personnes se parler. Une fois dégagée cette forme non marquée, toute déviation, toute transgression de cette norme devient porteuse de

signification sociale ; c'est là que vont se faire et se défaire le jeu des alliances et des oppositions, celui des allégeances et des confrontations identitaires. Et tout ceci par-delà la fonction purement emblématique (« l'arabe c'est ma langue, mais je ne la parle pas », *in* Jacqueline Billiez) puisqu'on est entre soi, en famille... Par exemple utiliser la langue de l'autre ; c'est dans la conversation prendre sa place ; être d'accord avec lui ou solliciter son accord ou se moquer de lui (parodie) ainsi que l'ont très bien montré Rosaura Santhez à propos des Chicanos et Elena Silvestri dans une famille italo-canadienne. Utiliser une forme marquée, c'est changer de rôle.

Le changement de langue selon le thème n'apparaît pas dans nos corpus comme une réelle contrainte : le même thème pouvant être traité dans les deux langues par les mêmes locuteurs avec les mêmes interlocuteurs. Il est bien difficile de dégager des associations stables : thème/langue, ou des associations connotatives du genre : langue de l'autorité ; langue de l'affectivité, etc.

Par contre, une autre hypothèse se dégage des analyses des conversations entre bilingues : dans la plupart des cas ce n'est pas le choix de langue qui est en lui-même significatif *mais le choix de changer de langue*. On pourrait voir là une sorte d'extension (103) au discours du principe phonologique : ce n'est pas le « an » ou le « on » qui est en lui-même porteur de sens dans des contextes compatibles (comme dans « blanc » et « blond ») mais l'opposition /an/-/on/, c'est-à-dire la possibilité de choisir entre l'un ou l'autre. De même ce n'est pas l'arabe qui donne du sens à un propos, ou le français (même si la connotation est toujours présente), mais le fait d'opter entre les deux à un moment donné au cours d'une interaction, d'une prise de parole ou d'un énoncé. L'alternance fonctionne sur l'axe syntagmatique en contraste avec la langue précédente et sur l'axe paradigmatique en opposition avec la langue attendue.

En traitant d'un phénomène comme le plurilinguisme urbain dans les grandes cités cosmopolites (Paris, Dakar), on sait qu'on a affaire à des pratiques individuelles et collectives. Et pour reprendre Fishman on sait que : « Du point de vue social, il n'y a pas d'interaction verbale libre : de même à grande échelle, il n'existe pas de relation "langue -société" indépendante de l'interaction individuelle en ce qui concerne leur réalisation. »

On a d'un côté les forces sociales institutionnelles qu'on voit à l'œuvre dans les appellations : langue officielle, langue de l'école, langue minoritaire, langue de prestige, langue de promotion, etc., mais d'autre part aussi on a les composantes plus ou moins individuelles qu'on nomme : héritage familial, ethnique, identité, appartenance à une culture, attitudes, histoire personnelle, expérience, vécu, etc., en constante interrelation et interaction. Les études sur la transmission des langues d'inspiration macro-sociolinguistique évaluant de façon statistique les chances d'avenir d'une langue en situation de contact (cf. la « vitalité ethnolinguistique ») mettent en évidence une pluralité de facteurs (explicatifs ?, prédictifs ?, en simple corrélation ?) dont on fait la liste mais dont on réussit mal à pondérer l'impact. On a alors une parcellisation des facteurs externes influant sur les comportements linguistiques difficilement hiérarchisables et qu'on peut par contre tirer dans tous les sens.

C'est à ce moment-là qu'apparaît la tentation ethnométhodologique. (105)

On ne retiendra ici que les idées suivantes :

- les comportements ne sont pas automatiquement induits par les positions sociales (cf. l'échec de l'approche de Basil Bernstein) ;
- il faut accorder au sujet interrogé la capacité de se comprendre, de s'analyser, de s'expliquer ;
- il faut lui reconnaître aussi un rôle créatif, le social n'est pas donné mais construit en contexte, d'où l'intérêt porté aux interactions notamment dans les activités quotidiennes ;
- l'unique peut être significatif, comme le non-mesurable.

Alors, comment concevoir à présent, pour notre propos, l'articulation « macro »-« micro » ? Des différences importantes entre comportements déclarés et comportements effectifs ont déjà été soulignées et interprétées mais la question reste en suspens de l'impact relatif des pratiques et des



représentations. En utilisant la double approche des questionnaires/interviews et des enregistrements de dialogues on n'a pas, en fait, cherché à les comparer ou à les confronter sur le mode du dire au faire, pour débusquer les mensonges ou les illusions. Bien au contraire on a voulu que les entretiens soient eux-mêmes des corpus dans la perspective du dire, c'est faire ».

Par ailleurs l'étude macro -sociolinguistique, qui nous a permis de dégager que l'usage conjoint des deux langues était pratique courante dans les familles bilingues, a servi de caution à l'intérêt que l'on a porté dans l'étude micro -sociolinguistique aux conversations alternantes. Il y a là une sorte de justification sociale par le nombre qui nous fait passer de l'anecdote à l'exemple typique.

En même temps cela redonne toute sa place à la typologie, non comme simple taxinomie, mais bien comme paradigme des comportements, car en resituant les conversations enregistrées dans le champ des possibles ouverts par les différentes réponses des interviewés, on donne toute leur valeur aux choix réalisés par les locuteurs.

## **Cours 5 : L'éducation bilingue**

### **Introduction**

Il faut savoir que rare sont les pays qui n'ont pas d'éducation bilingue. A la suite des décolonisations et de la démocratisation de l'enseignement, un peu partout dans le monde, on a réclamé de plus en plus d'éducation bilingue.

Dans les pays en voie de développement, cette demande est provoquée par la promotion d'une ou plusieurs langues vernaculaires, ajoutée à la nécessité de maintenir une langue internationale pour servir l'éducation secondaire et supérieure. Alors que dans les pays où la langue officielle est déjà langue internationale, ce sont les langues des minorités qui sont admises dans l'enseignement.

Pour Mackey, il y a plusieurs types d'éducation bilingue. Il cite l'exemple du Royaume Uni où sont bilingues les écoles où l'on enseigne la moitié des matières en anglais. Au Canada, sont appelées bilingues les écoles où toutes les matières sont enseignées en anglais aux enfants canadiens francophones. En ex-Union Soviétique, les écoles bilingues sont celles où toutes les matières sont enseignées en anglais parallèlement au russe. Certaines matières sont, par ailleurs, enseignées dans une langue régionale et d'autres en russe. Aux Etats-Unis, on appelle écoles bilingues, les écoles où l'anglais est enseigné comme une langue seconde – par opposition au russe, c'est un monolinguisme.

Ce qu'on entend par école bilingue dépend de l'application de la politique linguistique d'un pays en ce qui concerne le programme d'étude. Elle dépend de l'orientation que l'on veut donner au système éducatif, c'est-à-dire au projet de société qu'on assigne à une population. Un Etat réfléchit avant tout à un projet de société. Celui-ci est détaillé dans la constitution. En Algérie, dans la charte nationale, on ne peut faire passer le projet de société que par l'enseignement. L'application de la politique linguistique dans une école dépend de l'importance qu'on donne à la langue, du statut qu'on lui confère. Nous pouvons citer plusieurs cas d'organisation de l'éducation bilingue où chaque cas est une application d'une politique linguistique différente.

### **Le bilinguisme national (Afrique Du Sud)**

La politique du bilinguisme national en Afrique Du Sud, tout comme au Québec, est basée sur une double dichotomie : d'une part, au Québec, on a divisé la population d'abord d'après la religion, puis selon la langue. D'autre part, en Afrique Du Sud, on l'a découpée d'abord selon la race et ensuite d'après la langue.

Il y a ségrégation complète entre les écoles bantoues et les écoles fréquentées par la population européenne. Celles-ci sont divisées, selon la langue, en trois catégories à savoir :

### **Les écoles unilingues**

Ce sont des écoles où la langue maternelle est, soit l'afrikaans, soit l'anglais, l'autre langue nationale étant enseignée comme matière (tout l'enseignement se fera en une seule langue).

### **Les écoles parallèles**

Ce sont les écoles dans lesquelles les enfants qui ont pour langue maternelle l'afrikaans ou l'anglais peuvent fréquenter les mêmes écoles mais ils reçoivent leurs enseignements dans des classes séparées.

### **Les écoles bilingues**

Ce sont des établissements où on utilise deux langues d'enseignement. Quelques matières sont enseignées en afrikaans et d'autres en anglais. Les cours sont répétés dans les deux langues, ou l'enseignement est alterné (deux jours en anglais, deux jours en afrikaans)

### **Le bilinguisme communautaire (Miami, Etats-Unis)**

Après la révolution cubaine dite des "cochons" de Fidel Castro, un million de cubains s'installe dans la région de Miami vers les années 1960. Cette arrivée massive a eu un effet sur la politique linguistique de la région. C'est ainsi qu'en 1963, on sort une loi qui autorise le maintien de la culture de la population hispanophone.

Cette politique linguistique régit un enseignement qui s'effectue en anglais, mais une heure par jour, les cubains sont regroupés dans des classes pour l'apprentissage de l'espagnol comme langue secondaire. Pour les anglophones, la théorie se fait en anglais, le matin, la pratique, l'après-midi et vice versa pour les hispanophones.

### **Le bilinguisme individuel: (Kennedy School)**

C'est une école bi ethnique fondée à Berlin en 1960, car il y avait une forte présence d'anglophones. Son objectif était de développer le bilinguisme individuel en encourageant la libre alternance des deux langues; l'autre langue n'étant pas considérée comme langue seconde ou étrangère mais plutôt comme une langue associée (partner)

### ***Remarque***

Cette typologie de Mackey ne rend pas compte de toutes les situations d'éducation bilingue et reste purement théorique et difficile en pratique.

### **Définitions et typologie**

Par éducation bilingue Hamers entend " tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues dont l'une est normalement la première langue de l'élève".

Cette définition met l'accent sur l'utilisation de deux langues comme moyen ou instrument de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce n'est pas le cas quand les élèves étudient uniquement dans leur langue maternelle ; ce n'est pas le cas non plus lorsqu'ils étudient dans une autre langue que leur langue maternelle.

Vu la définition ci-dessus, la plupart des programmes d'éducation bilingue peuvent se réduire à trois grands types :

L'enseignement est donné parallèlement dans deux langues avec ou sans décalage dans l'emploi de ces deux langues.

L'enseignement est d'abord donné dans la langue maternelle de l'enfant ou de l'élève qui reçoit des cours de langue seconde jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue.

La plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la langue seconde des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement comme matière scolaire, ensuite comme langue d'enseignement.

Mackey (1976) a dénombré 90 types d'éducation bilingue. Il propose, en outre, une typologie basée sur l'emploi de deux langues distribuées dans le temps et dans l'espace suivant quatre dimensions : le foyer, l'école, l'environnement extérieur et la nation. Cette classification, fortement théorique, ne permet pas vraiment de distinguer les grandes catégories d'éducation bilingue.

Fishman et Lovas, en 1970, proposent une taxinomie comprenant trois grandes catégories identifiées dans une perspective sociolinguistique. Ils définissent l'éducation bilingue selon trois variables, à savoir l'intensité, le but et le statut.

### **L'intensité**

C'est l'importance qu'on accorde à une éducation bilingue. Fishman distingue quatre types :

Le bilinguisme de transition (exemple Etats-Unis) dans lequel L1 n'est employé que pour faciliter le passage à la langue d'enseignement non marquée. C'est une perspective assimilatrice.

Le bilinguisme asymétrique où l'on utilise deux langues d'une manière inégale (soustractif).

Le bilinguisme complémentaire.

Le bilinguisme total dans lequel les élèves développent des habiletés dans les deux langues.

### **Le but**

A partir du but, il distingue trois types :

Les programmes de compensation. Ils ont leur raison d'être dans l'alternance entre la langue du foyer et celle de l'école ou entre la langue dominée et la langue dominante. Le but de cet enseignement est de permettre à l'enfant de se scolariser dans la langue qui lui est familière pour qu'il puisse faire des progrès dans la langue majoritaire.

Les programmes de maintien : il s'agit dans ce cas de préserver la langue et la culture des enfants des groupes minoritaires tout en leur donnant la possibilité de participer aux activités du groupe dominant.

Les programmes dits d'enrichissement linguistique pour les enfants de l'élite et pour qu'une éducation bilingue soit additive.

### **Le statut**

A partir du statut, Fishman distingue quatre dichotomies :

- Langue d'importance primaire VS langue d'importance secondaire.
- Langue de l'école VS langue de foyer.
- Langue majeure VS langue mineure (dans le monde)
- Langue institutionnalisée VS langue non institutionnalisée.

Fishman a exploité ces dichotomies en leur donnant une valeur de prédiction, c'est-à-dire que certaines combinaisons de ces dichotomies prévoient plus la réussite de l'éducation bilingue que d'autres.

Toutes ces typologies manquent d'assises théoriques et négligent les multiples facteurs qui déterminent l'éducation bilingue tels que les facteurs sociologiques, psychologiques et historiques. Seule une approche multidimensionnelle et multidisciplinaire peut cerner les vrais problèmes et lever les confusions qui règnent dans ce domaine.

## **Facteurs conditionnant l'éducation bilingue**

### **Facteurs sociohistoriques**

Après la première guerre mondiale, l'éducation bilingue s'est imposée pour des raisons politiques et idéologiques, car il y avait une politique de décolonisation.

Sur le plan politique, les pays colonisés ont accédé peu à peu à l'indépendance. La plupart de ces pays est multilingue soit parce que le découpage des frontières par le colonisateur est totalement arbitraire, soit parce que le développement économique exigeait la connaissance d'une langue de prestige d'où la continuation dans l'usage de la langue du l'ancien colonisateur. (Voir à ce sujet Louis-Jean Calvet, Linguistique et colonialisme)

La planification linguistique qui n'est que l'application d'une politique linguistique envisagée joue un grand rôle dans l'instauration d'une éducation bilingue à l'intérieur d'un Etat.

Le mouvement des populations en relation avec la croissance démographique a eu des conséquences considérables sur l'éducation bilingue.

Aux années 1960, une prise de conscience qualifiée de "révolution ethnique" (Fishman) des minorités linguistiques a permis à des langues telles que l'amérindien d'accéder à l'enseignement en Amérique. La démocratisation de l'enseignement, où l'on n'assure plus un enseignement unilingue, est également un facteur déterminant.

Pour l'UNESCO, les groupes minoritaires sont en droit d'enseigner aux enfants leurs langues (déclaration de 1953). Aussi, à l'instar de l'UNESCO, certains pays, dans leur législation, ont-ils reconnu l'éducation bilingue (Amérique, 1967). En Europe (1977), une direction de la CEE demande aux Etats membres d'octroyer le droit à l'enseignement des langues de migrants.

### **Facteurs socio structureaux**

Le degré d'intégration d'un groupe dans une société dépend entre autres du rapport de force entre ces deux groupes. Le groupe dominant va assimiler le groupe dominé par persuasion, mais souvent par force ; ce qui entraîne la disparition culturelle et linguistique du groupe dominé.

Parfois, le groupe dominé, par le redressement de la situation et du rapport qu'il entretient avec le groupe dominant, choisira tout d'abord de se détacher de ce dernier puis par l'inversion du rapport de force, arrivera à arracher le contrôle au groupe dominant et le dominera à son tour.

Par ailleurs, le groupe dominant peut imposer la ségrégation des groupes dominés (l'apartheid, par exemple, en Afrique Du Sud). Quelque soit le but, les enjeux sont avant tout socio-économiques. Toute décision d'ordre éducationnel va tenir compte des types du bilinguisme qu'on veut instaurer.

### **Facteurs socio psychologiques**

Il y a six cas ou types de développement bilingues en fonction de ce facteur :

Le début de l'acquisition des deux langues est plus ou moins simultané ou consécutif

Les fonctions (rôles) sont développées dans leur totalité ou en partie seulement dans les deux langues ou dans une seule.

Les deux langues sont valorisées ou une est valorisée au détriment de l'autre pour toutes les fonctions ou pour

une fonction de ces fonctions.

Le niveau commun aux deux langues sera plus ou moins développé.

La bilinguisme sera équilibrée ou dominante.

la bilinguisme aura un effet additif, soustractif ou neutre sur le développement général des bilingues.

## **Cours 6 : Bilinguisme et apprentissage**

### **Les mécanismes d'acquisition d'une deuxième langue**

On veut savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une langue seconde diffère de celle de la langue maternelle. Lorsqu'on parle de l'acquisition d'une seconde langue deux aspects doivent être pris en considération dans la comparaison des deux moments :

L'acquisition d'une langue 2 se fait à un stade du développement cognitif plus avancé que celui atteint lors de l'apprentissage de la langue maternelle.

Un individu qui acquiert une seconde langue possède un bagage linguistique dans sa langue maternelle.

La question est dans quelle mesure ce double bagage cognitif et linguistique est-il à l'origine d'un processus d'apprentissage différents de celui de la langue maternelle ?

La plupart des chercheurs acceptent le postulat selon lequel l'apprenant d'une langue 2 quel que soit son âge est face à des problèmes d'ordre sémantique différents. L'apprenant d'une langue 1 part d'un terrain vierge, il se structure dans sa langue maternelle. L'apprenant d'une langue 2, part d'un terrain qui est la structuration de sa langue maternelle. Il va lui falloir une volonté pour s'éloigner de sa langue maternelle. Quel rôle une langue maternelle peut-elle jouer dans l'apprentissage d'une langue 2 ?

Cette question est à l'origine de deux grandes tendances dans l'étude de l'acquisition d'une L2.

La première tendance est celle qui insiste sur l'aspect « développemental universel » de cette acquisition et qui a donné lieu à des approches comme l'analyse des erreurs, les interlangues et les systèmes approximatifs dans lesquels on analyse l'acquisition en termes de stades développementaux en minimisant l'apport de la langue maternelle. La deuxième tendance insiste sur l'importance et le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition de la langue 2.

Cette approche mettra l'accent sur les interférences et sur l'analyse contrastive des réalisations d'élèves. L'analyse contrastive compare les éléments des deux langues en insistant sur les différences plutôt que sur les ressemblances.

La linguistique contrastive a été développée dans une optique d'application à l'enseignement. Kenyars (1938) a été le premier à appliquer les méthodes de linguistique contrastive sur l'enseignement de sa fille. Il conclut que l'enfant qui acquiert une L2 ne passe pas par les mêmes étapes que l'enfant qui acquiert sa langue maternelle. Il n'explique pas les mécanismes mis en jeu dans l'acquisition d'une L2.

Les différentes théories sous-jacentes aux mécanismes de la L1 sont à la base de différentes approches de l'enseignement de la L2. Les didacticiens qui optent pour une théorie qui attache de l'importance au rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2 ont développé des méthodes de l'enseignement basées sur l'analyse contrastive. Ceux qui voient plutôt dans le développement de la L2 l'existence d'un mécanisme universel indépendant de la L1, insistent sur l'importance des erreurs développementales en apprentissage de la L2.

#### **L'analyse contrastive**

Tout apprentissage de L2 commence par un nombre d'erreurs par rapport aux formes de la langue cible enseignée. La tâche du professeur de la langue était de les corriger et de veiller à ce que les productions de l'apprenant se rapprochent de celles d'un locuteur natif. Ces erreurs étaient perçues comme un signe que l'apprenant ne possédait pas encore toutes les règles de la L2, et que les difficultés qu'il éprouvait avec quelques aspects de la L2 provenaient surtout de la persistance de lacunes en L1 et

de leur transfert en L2.

Les erreurs étaient donc le résultat d'une interférence et par conséquent elles pouvaient être produites à partir d'une comparaison de la L1 à L2. L'intervention pédagogique visait à réduire cette interférence interlangue. L'analyse contrastive, si elle ne prédit pas les interférences peut cependant expliquer la majorité des erreurs.

L'analyse contrastive se base sur le model béhavioriste. C'est ainsi qu'elle fait appel à un certain nombre de postulats sur le processus d'apprentissage d'une L2.

Apprendre une langue est une formation d'habitude, c'est-à-dire qu'on associe automatiquement une réponse donnée à un stimulus donné.

Une habitude ancienne empêche ou facilite la formation d'une nouvelle habitude.

L'analyse contrastive s'est traduite par l'insistance sur les exercices structuraux dans les classes de L2. Ceux-ci devaient permettre d'établir la nouvelle habitude en L2 de sorte que l'ancienne habitude n'interfère plus. Pour cela faut-il encore que les professeurs de langue connaissent la langue maternelle de l'enfant et les spécificités de chacune des deux langues.

### **L'analyse des erreurs**

Le développement de la psycholinguistique, en particulier les processus de l'acquisition, a attiré l'attention des chercheurs sur un autre type d'erreurs, notamment celles provenant du processus lui-même : les erreurs développementales ou ce que Richards a appelé l'interférence « intralinguale ». Ces erreurs sont dues, non à la structure de la L1 mais à des généralisations provenant d'une exposition partielle de la langue cible (L2).

Richards, en 1974, a analysé les erreurs de l'apprenant en L2 ; il en a conclut qu'elles sont causées par des surgénéralisations provoquées par :

l'ignorance des limites des règles ;

une application incomplète de toutes les règles nécessaires ;

le développement de concepts erronés.

Les erreurs trouvent leur explication dans la séquence développementale vécue par l'enfant. Le mérite de l'analyse des erreurs est qu'elle a mis l'accent seulement sur le fait que la majorité des erreurs n'avaient pas leurs sources dans la langue 1 mais plutôt dans le processus d'apprentissage lui-même. Dans cette optique, l'acquisition d'une langue est perçue comme un problème d'apprentissage cognitif et la maîtrise d'une langue 2 comme le processus d'une compétence plutôt comme une disposition à donner un ensemble de repenses à un stimulus. Il est nécessaire donc que l'apprenant acquiert un ensemble de structures cognitives qui lui permettent de générer des hypothèses sur la langue 2. Les erreurs donc sont des manifestations de l'acquisition incomplète de ces structures cognitives.

Krasheu souligne en 1981 que l'information sur les erreurs permet à l'apprenant de se créer une représentation mentale exacte d'une généralisation linguistique. Elle lui sera utile dans une situation consciente d'apprentissage d'une langue2.

Lowler et Silinker (1971) suggèrent qu'il y ait deux types de structures cognitives différentes pour l'intériorisation des règles grammaticales : les unes utilisées de façon automatique et spontanée sans qu'il y ait prise de conscience du mécanisme linguistique ; les autres qui permettent à l'apprenant d'intérioriser consciemment des règles.

Le deuxième type d'intériorisation de nature consciente permettrait à l'apprenant de développer son système de contrôler, de réfléchir à ses productions de s'auto corriger.

## **Cours 7 : La linguistique contrastive**

L'apprentissage d'une langue 2 se fait selon certains critères : réflexion, volonté, ordre, motivation, systématisation (répétition = habitude). Quant à l'acquisition chez l'enfant de la langue maternelle, elle passe par trois grandes étapes :

Le prélangage de 10 à 12 mois.

Le petit langage entre 1 an et 3 ans où l'enfant met en place sa grille phonologique. C'est là qu'il apprend la prononciation de sa langue ; c'est ici également qu'il fabrique son système articulatoire où s'opère une discrimination phonologique. Cependant, l'enfant agit par mimétisme et acquiert un registre vocalique et consonantique.

Le langage : à partir de trois ans les moyens linguistiques sont plus précis. Une substitution du langage adulte à celui du petit langage se produit. Les énoncés vont se grammaticaliser et s'opèrent un passage des structures simples vers des structures complexes.

### **Le transfert**

C'est le passage harmonieux d'un mot d'une langue à une autre. Quant à l'interférence, c'est le passage négatif d'un mot d'une langue à une autre. Il existe deux procédés pour permettre la révision de ces fautes interférentielles :

faire le relevé et le classement typologique des erreurs commises par des élèves d'une langue source vers une langue cible ;

faire l'analyse contrastive des deux langues.

C'est ce qui va mettre en évidence les structures identiques aux deux langues qui vont provoquer un transfert, c'est-à-dire une facilité d'apprentissage et les structures partiellement identiques ou différentes aux niveaux phonologique, syntaxique, morphologique qui provoquent l'interférence, en d'autres termes une utilisation dans la langue cible d'une structure appartenant à la langue source

La langue maternelle est toujours la langue de référence pour le classement des fautes, mais ce n'est qu'une première étape de travail.

### **Faute/ Ecart**

Lorsqu'on parle du couple apprenant/ formateur, on prend en considération la créativité de l'enfant mais également sa susceptibilité; c'est pour cela que les pédagogues préfèrent utiliser le terme "erreur" à celui, plus péjoratif, de "faute" qui, dans l'inconscient de l'enfant, est un élément irréversible. On parle également d'écart par rapport à la norme pour parler d'erreur.

La distinction entre ce qui est "fautif" et ce qui est "correct" dépend de la norme choisie. Elle varie historiquement. C'est ainsi qu'une certaine conscience plus fine de la diversité des usages sociologiques tend à considérer dans une certaine relativité la notion de faute.

### **Les différents cas d'erreur**

- L'enfant connaît la langue ;
  - Il ne la connaît pas suffisamment ;
  - Il la connaît mais ne l'applique pas ;
  - On ne sait pas si il la connaît ou non.
- Ceci va entraîner différents types d'erreurs :



- Erreur par méconnaissance de la règle, donc en rapport avec la compétence.
- Erreur par la non application de la règle, en rapport avec la performance.
- Erreur de stratégie de communication liée à une méconnaissance ou à une non application des règles sociologiques et culturelles de la langue cible.

## **L'interférence**

### **1/ Définitions et caractéristiques**

#### **A/Nécessité de l'interférence**

Toute situation de contact de langues implique presque obligatoirement le passage constant d'une langue à une autre. Il est rare de ne pas passer d'un système linguistique à un autre. Weinreich a déterminé trois possibilités de contact de langues. Si on considère deux langues 1 et 2, les possibilités de contact peuvent être :

1 est abandonnée au profit de 2 ; il y'a alors substitution, "strift"

L'usage alterné des deux langues 1 et 2 ; il y'a alors commutation "switch"

L'amalgame entre 1 et 2.

Dans ces différentes situations, ce passage se fait rarement sans interférence, c'est-à-dire sans contamination d'une langue par une autre. Par ailleurs, les interférences peuvent avoir des fonctions précises dans la communication. Elles ne sont pas une maladie honteuse du bilinguisme, elles sont presque normales, un passage obligé dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.

En outre, les locuteurs bilingues recherchent même parfois l'interférence et s'amuse avec. Dans ce cas précis les interférences jouent un rôle phatique, poétique et expressif.

Dans les phases d'apprentissage d'une langue étrangère les interférences ne sont pas à prendre comme quelque chose qu'il faut éviter à tout prix, car celles-ci interviennent comme une soupape, comme un mode de structuration, comme une phase intermédiaire au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'acquisition d'une langue étrangère se fait par tâtonnement, par des essais parfois manqués. Apprendre une langue étrangère, c'est se conformer à de nouvelles règles phonologiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales et énonciatives. L'apprenant aura donc souvent tendance à transposer les règles de sa langue maternelle dans la langue seconde.

L'interférence en l'occurrence est une sorte d'analogie. Pour Andrée Tabouret- Keller dans La Linguistique, Guide alphabétique, p 308, « ce terme désigne le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent de mode d'agencement appartenant à un autre système. » Weinreich affirme que dans n'importe quelle situation de contact entre deux ou plusieurs langues, il s'agit toujours pour le locuteur de se confirmer aux normes de deux ou plusieurs langues dans des contextes différents. Il s'agit donc de l'interférence des normes d'un système avec celles de l'autre système.

Cette interférence des normes des différents systèmes se produit quel que soit le système, quelle que soit la spécificité de la situation de contact, quelle que soit la manière d'apprentissage d'une langue.

En conclusion, on remarque que dans toute interférence, il s'agit de ramener l'inconnu au connu. La tendance à l'économie du langage des locuteurs est le fait de chercher toujours à simplifier la langue.

#### **B/ Les degrés d'extension des interférences**

On peut avoir tous les degrés d'extension aussi bien individuelle que sociale. On peut aussi avoir le

degré d'extension dans le temps et l'espace. Cela dépend de la situation linguistique décrite. Il faudrait rendre compte du facteur qui permet l'extension des interférences à savoir l'appartenance sociale, sexuelle, la classe d'âge, la catégorie socioprofessionnelle, etc. Le degré des interférences peut être aussi fonction des stades d'acquisition de la langue. Les locuteurs interrogés sont-ils des débutants ou sont-ils à un stade avancé de leur pratique de la langue ?

On peut émettre une hypothèse : le type d'interférence que l'on peut relever chez un locuteur débutant est différent de celui qu'on peut relever chez le même locuteur une fois la langue acquise. On aura tendance à aller de l'interférence individuelle qui traduit les difficultés de l'acquisition de la langue à ses débuts vers l'interférence sociale.

Les conditions d'acquisition d'une langue permettent ou non de maintenir certaines interférences appelées sociales.

L'interférence dépend du degré de ressemblance des deux systèmes linguistiques. Les langues proches structurellement sont source d'interférences persistantes (faux amis).

Les situations d'interférence posent des problèmes de description. Peut-on toujours prévoir les interférences ? L'analyse contrastive est-elle un bon moyen de décrire une situation de contact ?

D'après le dictionnaire didactique des langues, l'interférence est en psychologie appliquée l'effet négatif d'un apprentissage sur un autre. Tandis que le transfert en est un effet positif dans le sens où c'est l'emprunt volontaire et conscient d'un mot d'une langue à une autre. Les interférences peuvent affecter l'apprentissage d'une langue en ce sens qu'elles :

retardent ou contrarient l'installation d'un nouveau schéma phonologique, phonétique, accentuel ou prosodique : interférences phoniques ;

affectent les marques grammaticales de la langue seconde, le mode d'agencement des éléments de cette langue étrangère : interférences morphosyntaxiques ;

provoquent des choix de mots impropres pas suite de fausses analogies sémantiques et lexicales : interférences lexico- sémantiques ;

provoquent également une accumulation de faits interférentiels de nature culturelle. L'expression française "gagner son bifteck", par exemple, traduite en arabe n'aurait aucun sens.

## **2/ Les types d'interférences**

### **A/ Les interférences phoniques**

#### **Leurs caractéristiques**

Certains considèrent qu'au niveau phonique on réalise moins d'interférence qu'au niveau lexical, notamment Juliette Garmadi dans son ouvrage La Sociolinguistique. Elle avance que, de façon générale, parce qu'elle est le niveau où le système est le plus étroitement structuré, la phonologie d'une langue résiste mieux et plus longtemps que son lexique à un éventuel impact de l'interférence phonique et qu'elle est souvent le facteur par lequel se fait l'évolution linguistique des systèmes phonologiques.

Le facteur de l'évolution phonologique est précisément le contact entre les langues, donc l'interférence. D'ailleurs le lexique, puisqu'il est le véhicule de l'emprunt lexical, contribue à apporter et à installer des interférences phoniques dans une langue.

L'importance de l'interférence phonique est fonction de chaque situation de contact particulière. Un contact quotidien et durable entre deux ou plusieurs langues est d'avantage source d'interférence qu'un contact moins suivi. La réalisation des interférences phoniques reste liée quantitativement et qualitativement au niveau individuel même en cas de bilinguisme social. Dans le contact arabe/français, par exemple, on pourra affirmer sans nous tromper que toutes les interférences, à partir de

l'examen des deux systèmes phonologiques, peuvent se réaliser parce qu'il y a des différences au niveau des voyelles et des consonnes.

En fait, dans la réalité, le nombre d'interférences et leur nature seront fonction de l'histoire particulière de chaque individu ou locuteur. L'observation des faits montre que presque toutes les interférences prévisibles peuvent s'actualiser, mais il est bien évident que la quantité et la qualité des interférences actualisées dépendent au moins autant de l'histoire linguistique propre à chaque locuteur (âge, lieu et temps d'acquisition des langues en contact, contexte social, familial, etc.) que des données de la situation immédiate de son discours (interlocuteur, sujet traité, attention du locuteur à son discours, condition de fatigue, etc.).

### **Leurs modes de réalisation**

La première chose qui détermine l'interférence, c'est l'absence de phonème dans une langue par rapport à une autre: le fait que le français possède le [y] alors que l'anglais et l'arabe n'en possède pas sera à coup sûr source d'interférence. De même, le fait que l'anglais possède [θ] sera également source d'interférence et on peut multiplier les exemples.

Donc, les différences établies entre les systèmes phonologiques peuvent constituer des lieux privilégiés de réalisation de l'interférence entre les langues. Celle-ci, par ailleurs, ne se situe pas au niveau de l'absence ou de la présence des phonèmes, mais également au niveau des rapports que ces phonèmes entretiennent entre eux dans chacune des langues.

Weinreich avance qu'il y a d'autres différences phonologiques entre les langues et on ne peut les établir en se bornant à constater seulement l'absence de phonèmes équivalents. C'est pourquoi il faut tenir compte du statut des phonèmes dans chacune des langues en présence. Le phonème est défini par ses traits pertinents, c'est-à-dire, la distribution des phonèmes au sein du système phonologique. Ceci implique qu'une étude des interférences phoniques ne peut se faire que si a été réalisée l'analyse phonologique des systèmes en présence. En anglais et en espagnol, le phonème [θ] qui est une fricative sourde intervocalique. Cependant, il a un statut différent du fait qu'en anglais il a une seule réalisation tandis qu'en espagnol, il en a deux. Ceci va entraîner une interférence chez l'Espagnol qui parle anglais car il aura tendance à prononcer différemment à l'intervocalique et à l'initial.

En conclusion, l'interférence peut « élargir le champ des variations d'un phonème » (A. Martinet, *Éléments de Linguistique générale*) ; c'est-à-dire, augmenter le nombre de réalisations d'un phonème donc ses variantes. La deuxième conséquence est que l'interférence peut affecter le système, c'est-à-dire, soit entraîner une confusion entre des unités linguistiques, soit entraîner un changement dans le système linguistique, en d'autres termes, dans les relations qui existent entre les unités du système linguistique.

### **Démarche pour une étude**

Maîtriser les deux systèmes linguistiques en présence, en connaître surtout les spécificités;

Connaître au sein de chaque système linguistique les variantes combinatoires, régionales et leurs réalisations éventuelles au sein d'une langue étrangère.

J. Dubois dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible B un trait, phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique, caractéristique de la langue source A. En d'autres termes, c'est l'intrusion d'éléments de la langue source A dans la langue cible B, lacunes dues à un mauvais apprentissage. En ce sens, il ajoute que "l'interférence est individuelle et involontaire".

## **B/ L'interférence morphosyntaxique**

L'interférence morphologique concerne le genre et le nombre ainsi que les désinences et les modalités de dérivation et de composition. L'interférence syntaxique concerne, quant à elle, les modes d'agencement des unités et les rapports qu'elles suscitent. Les deux interférences sont regroupées puisque l'interférence morphologique entraîne le plus souvent celle syntaxique. Ex : Une arbre est tombée.

A ce sujet A. Tabouret-Keller affirme : « Dans le domaine de la grammaire, l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique de syntagmes. » (Op. cité)

J. Dubois définit l'interférence morphosyntaxique comme « la présence de modes d'agencement appartenant à un autre système dans une langue donnée. » Dans la définition, plus haut, de Tabouret-Keller, l'interférence se produit essentiellement au niveau de la syntaxe. En fait, les études montrent que l'interférence est prépondérante au niveau syntaxique. Ce qui n'est pas le cas de l'emprunt lorsqu'il est intégré. Il subit tout d'abord l'influence morphologique puis syntaxique.

Pour Martinet, ceci est dû au fait que les traits morphosyntaxiques d'une langue s'empruntent difficilement. Dans son ouvrage *Eléments de Linguistique générale*, il avance : « dire, comme on l'a souvent fait, que les faits de structures morphologiques ne s'empruntent pas ou ne s'empruntent guère, c'est constater simplement que le locuteur bilingue est aussi embarrassé que ne serait un unilingue pour analyser un amalgame, et qu'il ne transfère d'une langue à une autre que des monèmes formellement bien délimités. L'interférence syntaxique est l'interférence qui se situe au niveau du choix du monème, des combinaisons de ces monèmes et enfin au niveau de la manière dont ces relations sont marquées. »

## **C/ L'interférence lexicale**

Elle est de deux types : emprunt et calque. L'emprunt est le fait d'importer une unité lexicale en préservant autant que faire se peut son signifiant et son signifié. Quant au calque, c'est l'importation du signifié d'une unité lexicale de L1 et son application à un signifiant de L2

## **D/ L'interférence phrastique**

Elle est caractérisée par l'application de caractères généraux de la phrase en L1 sur la phrase de L2. En arabe, par exemple, on signale l'absence de la majuscule et la répétition du coordonnant « et ».

## **E/ L'interférence culturelle :**

Elle se comporte comme le calque, mais elle s'applique à des unités plus grandes que le mot comme les expressions et les syntagmes figés. Pour exprimer la beauté, les arabophones et les berbérophones ont recours à l'expression « belle comme la lune », expression qui s'applique, en français, à une personne sotte.

Le tableau suivant donne une esquisse de ces différents types d'interférence.

L'interférence					
Phonique	Lexicale		Morpho-syntaxique	Phrastique	Culturelle
	Emp	Cal e			
Jamais [žami] au lieu de [žame]	Souk, imam, muezzin, etc.	Couper la route.	Une avion. Comme il a dit	il a acheté une pomme une banane et une oran	« belle comme la lune »

Andrée TABOURET-KELLER : « Plurilinguisme et interférence », In *La linguistique, Le guide alphabétique*, éd. Denoël, Paris, 1969.

Le terme le plus répandu dans la littérature de langue française pour désigner aussi bien une situation de contact de langue que l'individu ou le groupe qui utilisent deux ou plusieurs est celui de bilinguisme, terme qui tend à être supplanté par les termes plus généraux de plurilingue et de plurilinguisme. Par bilinguisme ou plurilinguisme, il faut entendre le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe. « Langue » est pris ici dans un sens très général et peut correspondre à ce qu'on désigne communément comme un dialecte ou un patois. Cette définition implique que pour la compréhension de l'ensemble du phénomène de bilinguisme il soit fait appel non seulement à l'analyse des faits proprement linguistiques, ce qui entraîne 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 (...)

Les nombreuses typologies qui ont été proposées jusqu'à présent pour classer les différents cas de plurilinguisme sont entachées d'une faiblesse méthodologique qui consiste à qualifier le bilinguisme d'une épithète qui renvoie en réalité au point de vue adopté pour mener l'analyse du phénomène. Il est question de bilinguisme individuel, social, régional, culturel, horizontal, vertical, symétrique, préscolaire, technique, etc. Toutes ces terminologies se réfèrent ainsi aux méthodes d'analyse et aux concepts de trois disciplines autonomes : la psychologie, la sociologie, la linguistique. Dire, par exemple, d'un bilinguisme qu'il est préscolaire, c'est privilégier une optique génétique qui se rattache à la psychologie voire à la psychopédagogie ; dire d'un bilinguisme qu'il est social, c'est privilégier une optique sociologique, etc. En réalité, quels que soient la situation et l'individu ou le groupe considéré, il convient de préciser le point de vue selon lequel l'analyse a été menée. Le qualificatif employé ne fait que marquer ce point de vue et n'est valable que par rapport à lui.

L'analyse psychologique du bi ou plurilinguisme considéré comme comportement conduit à dégager deux grands groupes de facteurs. Le premier groupe concerne la genèse de l'état individuel de bi ou plurilinguisme. L'enfant qui a appris à parler dans deux langues en même temps sera dit bilingue ou bilingue précoce en opposition à celui qui a appris la seconde langue une fois la première langue connue (après l'âge de 4 ans) et qui sera dit diglotte ou bilingue tardif. Dans ce contexte, il est implicitement entendu que le bilingue est également à l'aise dans chacune des deux langues (bilinguisme équilibré), alors que le diglotte est nettement supérieur dans sa première langue (bilinguisme). Pour l'individu, enfant ou adulte, qui a appris deux langues en référence à une même situation sémio-culturelle, il sera question de bilinguisme composé. La méthode indirecte d'enseignement de la seconde langue, par l'intermédiaire de la première à laquelle on se réfère par traduction, aboutit également à un type composé de bilinguisme. Si chacune des langues se réfère à une situation sémio-culturelle différente, il sera question de bilinguisme coordonné. Dans le cas du bilinguisme composé, l'individu ne disposerait que d'un seul système de signifiés et les virtualités d'interférence entre ces deux systèmes linguistiques seraient élevées. Il est question alors de perméabilité ou de bilinguisme perméable : dans le fonctionnement linguistique, phonologique,

syntaxe et lexique de chacune des langues ne sont pas maintenus séparés. Au contraire, dans le cas du bilinguisme coordonné l'individu disposerait de deux systèmes linguistiques. Il est question alors de bilinguisme étanche. Quoique soumis à diverses vérifications expérimentales, le modèle composé/coordonné du fonctionnement bilingue n'a pas eu de confirmation décisive.

Le deuxième groupe concerne l'importance respective des langues en présence dans les conduites sociales. Cette importance est à la fois qualitative et quantitative. Qualitative : il s'agit de la valorisation affective des différents idiomes utilisés et de son évolution éventuelle au cours de l'existence. Quantitative : il s'agit de l'estimation de la connaissance de chaque Langue, estimation le plus souvent entachée de subjectivité, car elle s'accompagne d'un jugement de prestige à l'égard des différents idiomes en présence. L'adjectif symétrique accolé à bilinguisme souligne l'égalité de connaissance, asymétrique, par opposition, en souligne l'inégalité avec quatre subdivisions :

1° le bilinguisme récepteur ou bilinguisme passif : la langue la moins connue est comprise sans être parlée ;

2° le bilinguisme non récepteur : la langue est parlée mais très imparfaitement comprise ;

3° le bilinguisme écrit : la langue la moins connue est comprise à la lecture, elle peut être écrite, mais elle n'est pas comprise à l'audition ;

4° le bilinguisme technique : les connaissances de la seconde langue sont réduites aux nécessités professionnelles et techniques.

L'analyse sociologique du bi ou plurilinguisme conduit à établir des correspondances entre données linguistiques. Dans le cas du bilinguisme social, deux ou plusieurs langues ou états de langue se superposent selon les catégories sociales. Dans celui du bilinguisme stylistique, première langue et seconde langue ont le même statut pour tous les membres d'un groupe donné. Par opposition, le bilinguisme individuel reste un cas particulier au sein d'un groupe ou d'une population généralement unilingue. Dans la littérature sociolinguistique américaine, bilinguisme est opposé à diglossie : le premier terme désigne l'usage distinct de l'une ou l'autre langue et le passage de l'une à l'autre quels que soient les circonstances et les thèmes abordés, le deuxième la répartition des usages dans chacune des langues selon des circonstances et des thèmes particuliers. La diglossie s'accompagne, généralement, de la prépondérance de l'usage d'une des deux langues et d'une différence de prestige ; par exemple en faveur de la langue écrite dans les cas où la langue parlée couramment est une variété non écrite. Le prestige des usages linguistiques n'est pas sans influencer parfois la description qui en est faite parce que parler est une conduite sociale valorisée. Touchant à la subjectivité par le biais des conduites de communication dans le champ desquelles le prestige s'exerce, la valorisation des idiomes est restée elle-même empreinte de subjectivisme. Elle exigerait pour obéir à des critères de rigueur conceptuelle une mise en rapport des différents types de données : la répartition des usages est sociale et sa description relève de la sociologie, mais la description différentielle des usages est linguistique, et l'analyse de leur pôle de répartition relève de la psychologie du groupe et de l'individu. Quant à l'explication des modalités de valorisation, elle ferait appel au contexte historique, voire économique-politique de l'instauration de la situation de bi ou de plurilinguisme et aux particularités de l'histoire individuelle dans ce contexte.

Les aspects de bi ou plurilinguisme qui appartiennent en propre à la linguistique sont les faits de contact de langues. Sauf cas exceptionnel de purisme, l'usage de deux ou plusieurs langues par un même individu, et *a fortiori* par un groupe conduit à l'interférence linguistique. Ce terme désigne le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système. L'usage de ce terme implique que la présence d'un trait étranger et les changements qui en résultent trouvent leur explication dans l'analyse structurale des deux systèmes en contact. Il revient, en effet, à cette analyse de dégager le type d'organisation qui fixe le statut fonctionnel de l'unité ou du mode d'agencement transféré dans sa langue d'origine comme

dans la langue d'accueil.

L'interférence linguistique se manifeste aux deux niveaux d'articulation de la langue. Au niveau de la première articulation, elle déterminera dans le domaine du lexique deux grandes catégories de transfert :

1° l'emprunt (*loanword*) qui fait passer un lexème tiré d'une langue dans l'usage d'une autre (ex. *living room*) ;

2° le calque (*loanshift*), qui introduit le lexème étranger sous forme traduite, utilisant généralement deux ou plusieurs lexèmes de la langue emprunteuse (ex. *salle de séjour*).

L'emprunt peut persister dans son nouveau contexte sans altération de son signifiant ni de son signifié, mais son insertion peut s'accompagner de changements, minimes ou importants, de sa forme et de son sens. Le calque, dont le point de départ est une équivalence dans l'ordre des signifiés, peut également évoluer par glissement de son sens primitif. Ce sont ces changements qui imposent la distinction entre l'analyse du processus inférentiel — au moment même du transfert et dans une double référence aux structures d'origine et d'accueil — et l'histoire d'éléments interférentiels au sein d'une langue d'accueil dont ils sont devenus partie intégrante.

Dans le domaine de la grammaire, l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique des syntagmes. La structure de l'énoncé étant définie dans les langues à ordre fixe surtout par la position des syntagmes, dans les langues à ordre libre surtout par la distribution de marques grammaticales fonctionnelles, les processus d'interférence varieront selon le type d'ordonnance des deux langues en présence. Dans le cas d'une langue d'origine à syntaxe de position, c'est l'ordre des syntagmes qui se trouve transféré, que la langue d'accueil soit elle-même à ordre fixe ou à ordre libre ; dans le cas d'une langue d'origine à ordre libre, c'est par calque que les marques grammaticales tendent à être transférées.

Au niveau de la deuxième articulation, l'interférence linguistique déterminera dans la langue d'accueil deux types de changement :

1° dans la réalisation des phonèmes ;

2° dans le fonctionnement du système phonologique.

Dans la mesure où les modes de réalisation de phonèmes analogues des deux langues en contact ne s'identifient pas entièrement, le champ de dispersion d'un phénomène de la langue d'accueil peut se trouver élargi ou restreint par le transfert de qualités qui lui appartiennent dans sa langue d'origine.

Dans la mesure où le nombre et la répartition des phonèmes dans leur système vocalique et consonantique respectif ne se correspondent que partiellement, où modes d'opposition et marques de corrélation diffèrent, des caractéristiques propres au système d'emprunt se retrouveront dans le système d'accueil, soit sans altération, soit altérées par l'insertion dans le nouveau système, ou plus exactement par le chevauchement avec les exigences structurales du nouveau système.

Dans le domaine de la prosodie, les traits d'intonation et de mise en valeur accentuelle propres à l'usage d'une langue interféreront avec ceux de la langue d'accueil pour déterminer, complémentairement aux interférences particulières à la deuxième articulation, ce qu'il est convenu d'appeler l'accent étranger.

## **Travaux des stagiaires**

**Objectif : Faire l'analyse contrastive de deux systèmes linguistiques**

**Analyser les interférences dues au contact de deux langues à travers des corpus oraux ou écrits.**

### ***a) Corpus oral***

- Enregistrer des émissions radiophoniques (Chaîne 3)
- Transcrire les enregistrements
- Constituer un corpus d'interférences phoniques, lexicales, morphologiques et syntaxiques
- Expliquer ces interférences
- Proposer des solutions.

### ***b) Corpus écrit***

- Récolter des écrits d'élèves
- Constituer un corpus d'interférences phoniques, lexicales, morphologiques et syntaxiques
- Expliquer ces interférences
- Proposer des solutions.