

Linguistique française 3

2017-2018



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Programme commun, partie A

BILINGUISME ET CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE

- 1/ Gombert J.-E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF;
- 2/ Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development*, Cambridge, Cambridge University Press;
- 3/ Pinto M.-A., El Euch S. (2015), *La conscience métalinguistique*, Lanval, PUL.
- 4/ choix d'articles à télécharger dans la page web
<https://web.uniroma1.it/seai/?q=it/persone/floquet-oreste>
(voir annexes : materiali_bilinguismo_L3)

HISTOIRE DE LA LANGUE

- Rey A. et alii (2007), «VII. Les français de Lumières» solo pp. 881-957 «VIII. D'une révolution à l'autre» solo pp. 961-1021, in *Mille ans de langue française*, Paris, Perrin.

Programmes, partie B (semestre II)

Programme pour **LINGUE TRIENNALE ET LINGUISTICA MAGISTRALE**

Intorduction au français africain: aspects linguistiques et sociolinguistiques

- 1/ Zang Zang P. (1998), *Le français en Afrique*, Munchen, Lincom.
- 2/ Gess, R. et alii (2012), « Africa », in *Phonological variation in French : illustrations from three continents*, pp. 23-101, Amsterdam, Benjamins.
- 3/ *Pour une histoire de l'Afrique*, Maria R. Turano, Paul Vandepitte, (eds), Lecce, Argo, 2003, (uniquement les chapitres : 9 et 11).
- 4/ choix d'articles à télécharger dans la page web
<https://web.uniroma1.it/seai/?q=it/persone/floquet-oreste>
(voir annexes : materiali_Africa_L3)

Programmes, partie B (semestre II)

Programme pour **MEDIAZIONE**

Le français africain: le cas du Niger

- 1/ Zang Zang, P. (1998), *Le français en Afrique*, Munchen, Lincom.
- 2/ *Pour une histoire de l'Afrique*, Maria R. Turano, Paul Vandepitte, (eds), Lecce, Argo, 2003, (uniquement les chapitres : 4, 7, 8, 9).
- 3/ Olivier de Sardan, J.-P. *Les sociétés songhay-zarma (Niger-Mali)*, Paris, Karthala, 1984, (uniquement les chapitres 1, 2, 6, 7, 9)
- 4/ choix d'articles à télécharger dans la page web
<https://web.uniroma1.it/seai/?q=it/persone/floquet-oreste>
(voir annexes : materiali_Niger_L3)

HORAIRES

triennale 3 (Lingue triennale, Linguistica magistrale)	I-II	lun 9-11 aula 109
triennale 3 (Mediazione)	I-II	lun 9-11 aula 109 (primo semestre); lun 17-19 aula 109 (secondo semestre)

Examens

Examen écrit

Frequentants :

premier examen écrit : lundi **15** janvier 2017 (**uniquement** partie A)

deuxième examen écrit : lundi 28 mars 2017 (partie B ou A+B)

Examens

Examen écrit :

Durée : 45 minutes A ou B

Durée : 1h30 A+B

- 1) Une question d'histoire de la langue
- 2) Deux questions sur le bilinguisme et la métalinguistique
- 3) Une question sur le français africain
- 4) Une question sur la sociolinguistique, l'histoire ou le Niger

Activités proposées

- 1/ activité d'aide pour les étudiants de première année (mini-leçon, présentations, soutien pour la transcription phonétique, soutien à la préparation des examens).

- 2/ participation à un test de perception (durée : 10 minutes environ); projet en collaboration avec la *Scuola Normale di Pisa* et l'Université de *Paris Ouest Nanterre La Défense*.

LEÇON 1



BILINGUISME



Bilinguisme

UN PROBLÈME DE DÉFINITION

Comment est-ce qu'on décide **qui** est bilingue ou pas?

Comment peut-on dire qu'un enfant – qui n'a pas la maîtrise linguistique d'un adulte – est bilingue?

Où situer la frontière entre un enfant/adulte qui connaît des mots d'une autre langue et un enfant/adulte bilingue?

Bilinguisme

p.1: *We all know shreds of other languages although we would hesitate to include those imperfect systems as evidence for our bilingualism.*

Quel est le rapport entre quelqu'un qui parle une langue de manière imparfaite, qui peut-être est en train de l'étudier, et un bilingue?

p. 1 *In part, the answer to that depends on how the two languages were learned and to what purposes they are put.*

a minima

1/ le bilinguisme dépend en partie du contexte d'appropriation;

2/ des buts

Bilinguisme

Mais ce n'est pas suffisant...

p.1 *But that does not solve the problem of deciding what is entailed by partial knowledge of one language for a child whose linguistic knowledge of any language is partial at best.*

Un enfant, même monolingue, ne connaît pas parfaitement sa langue.

Bilinguisme

Les langues ne sont pas des monolithes:

le phénomène de l'emprunt est là pour nous le rappeler:

computer – allegro – chorizo etc.

Mais ce n'est pas parce qu'on utilise des mots ou des bouts de phrases d'une autre langue que l'on devient bilingue.

Bilinguisme

Il existe une différence entre ceux qui apprennent une langue et les bilingues ?

monolingue → étudiants qui s'approprient une langue → bilingue

p.2 [...] *each of these instructional experiences leaves the student with some facility in the language, perhaps more strongly developed for one modality (reading or speaking, for example), and a level of comfort in recognizing some forms and structures.*

Bilinguisme

DIFFÉRENTS CONTEXTES DE BILINGUISME

a/ Des familles dans lesquelles l'un des deux parents parle une langue différente du contexte.

a1/ les parents veulent que leurs enfants soient bilingues;

a2/ les enfants apprennent à être bilingues, dans des situation d'apprentissage spécifique (classes de langue pendant la fin de semaine);

a3/ aucune attention spécifique, les enfants « respirent » une autre langue en écoutant parler les adultes, en répondant à certains ordres etc.

Bilinguisme

DIFFÉRENTS CONTEXTES DE BILINGUISME

b/ Des sociétés déjà bilingues/plurilingues

b1/ héritage du colonialisme

p. 3 *In Papua New Guinea, most children learn a local language and Tok Pisin, the standard vernacular, before they enter school where the language of instruction is English.*



Bilinguisme

DIFFÉRENTS CONTEXTES DE BILINGUISME

p.3 *In the Philippines, children may learn one of seventy languages in the home before being immersed into English and Filipino instruction at school.*



Bilinguisme

Milieu francophone:

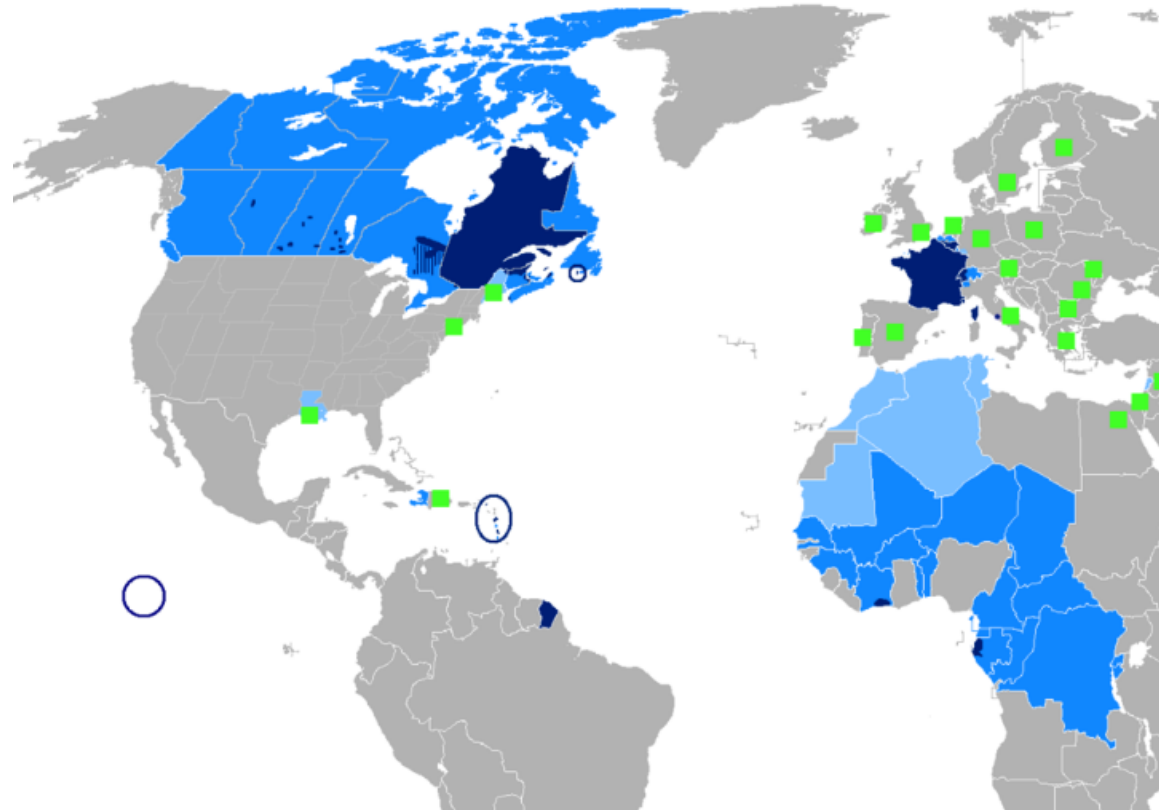
Canada

Suisse

Belgique

Afrique

La Caraïbe



Bilinguisme

Dans le monde, le monolinguisme est une exception.

Le bi- ou plurilinguisme, longtemps traité par des spécialistes relevant de différentes disciplines selon un éclairage mettant en évidence sa péjoration face à l'idéal supposé de monolinguisme, se trouve aujourd'hui en position de réévaluation, avant tout pour des raisons d'évolutions historiques et sociales qui ébranlent les conceptions traditionnelles des situations de contacts de langues.

Même si les situations peuvent fortement différer, la globalisation provoque sur toute la planète des déplacements de populations, donc de locuteurs, donc de langues; donc de nouvelles modalités de contacts.

Françoise Gadet, Gabrielle Varro « Le “scandale” du bilinguisme », Langage et société 2006/2 (n° 116), p. 9-28.

Bilinguisme

Le “scandale” que constitue le bilinguisme est ainsi qu’il menace — empêche de (re)faire — l’unité « perdue », illusion qui a partie liée avec le mythe de la pureté raciale originelle. Comme pour la notion de race et éventuellement celle de nation, chez les idéologues de l’unité perdue c’est la notion de pureté de la langue qui est venue s’y substituer.

Françoise Gadet, Gabrielle Varro « Le “scandale” du bilinguisme », *Langage et société* 2006/2 (n° 116), p. 9-28.

Bilinguisme

Au niveau planétaire, le continent africain exemplifie l'enjeu symbolique, social et politique que représente le plurilinguisme ; depuis longtemps, des chercheurs et des protagonistes des systèmes éducatifs cherchent à promouvoir, à côté des langues officielles (langues des ex-colonisateurs), l'apprentissage des langues maternelles (nationales et identitaires), pouvant faciliter les performances scolaires des enfants et qui pourrait contribuer à sortir les pays du sous-développement.

Françoise Gadet, Gabrielle Varro « Le “scandale” du bilinguisme », Langage et société 2006/2 (n° 116), p. 9-28.

<https://www.youtube.com/watch?v=rSKVdUNk8l0>

Bilinguisme

TYPOLOGIE de Suzanne Romaine (à base individuelle)

Type 1: one person, one language [un père **italien** qui parle **italien** à son enfant, une mère française qui parle français à son enfant qui vit et étudie en France] > **chacun des deux parents garde sa langue**

Type 2: nondominant home language/ one language, one environment [un parent italo-français, un parent **italien**, les deux parlent **italien** à leur enfant qui vit et étudie en France] > **choix facultatif de la langue minoritaire**

Bilinguisme

TYPOLOGIE de Suzanne Romaine (à base individuelle)

Type 3: *nondominant home language without community support*

[deux parents italiens parlent italien à leur l'enfant vit et étudie en France]

> **choix obligé de la langue minoritaire**

Type 4: *double nondominant home language without community*

support [un parent italien, un parent portugais, l'enfant vit en France]

> **chacun garde sa L1**

Type 5: nonnative parents [les deux parents sont italiens en France, un parle français à l'enfant] > **un parent choisit la L2**

Type 6: mixed languages [les deux parents sont bilingues et alternent les deux langues avec leur enfant] > **choix du code-switching**

Bilinguisme

TYPOLOGIE de Suzanne Romaine (à base individuelle)

p.4 *All these children become bilingual at home, but all of them are learning their languages under different conditions that undoubtedly lead to different levels of competence in each.*

Bilinguisme

AUTRE TYPOLOGIE

productive bilinguals and receptive bilinguals.

Productive: comprendre et parler plusieurs langues

Receptive: comprendre plusieurs langues, en parler uniquement une

Bilinguisme

COMMENT ÉTABLIR SI UN ENFANT EST BILINGUE?

a/ capacité de parler couramment dans deux langues (Bloomfield)

b/ capacité d'adapter les deux langues selon des buts différents (Grosjean)
p. 7 [...] *the uses for which a child must employ the second language will influence the way in which it impacts on cognitive development. Grosjean (1996) notes that this issue is partly responsible for the fact that bilinguals rarely develop equal fluency in their languages. [...] The proficiency that the child develops in each language, therefore, is a specific response to a set of needs and circumstances.*

Bilinguisme

COMMENT ÉTABLIR SI UN ENFANT EST BILINGUE?

Grosjean 1993

1989). Si l'on devait considérer comme bilingues uniquement les personnes qui passent pour être monolingues dans chacune de leurs langues, nous ne pourrions classer un grand nombre d'individus qui utilisent régulièrement deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celles-ci. Ce constat a amené les chercheurs à proposer de nouvelles définitions du bilinguisme, telles que la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc. Dans le cadre de cet article, nous entendrons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues.

Bilinguisme

COMMENT ÉTABLIR SI UN ENFANT EST BILINGUE?

Nous avons écrit plus haut qu'il est rare de rencontrer un bilingue qui possède une maîtrise équivalente et/ou parfaite de ses deux langues. On observera presque toujours un déséquilibre entre les deux langues, et ceci parce que le bilingue se sert de celles-ci pour des domaines et des activités différentes (telle langue est utilisée uniquement au travail; telle autre à la maison; telle langue est écrite; telle autre ne l'est pas, etc.). Ce "déséquilibre", vu dans une perspective "monolingue" (voir la thèse souvent énoncée que le bilingue est la somme de deux monolingues incomplets), disparaît si l'on aborde le bilinguisme, non pas par l'intermédiaire de la maîtrise que possède le bilingue de ses deux langues, mais par la compétence communicative qu'il a face à ses besoins de tous les jours. En fait, le bilingue stable, à savoir celui qui n'est plus en période d'apprentissage d'une des deux langues, présente la même compétence communicative que le monolingue et communique aussi bien avec le monde environnant que ce dernier (mais de manière différente, bien entendu).

Bilinguisme

COMMENT ÉTABLIR SI UN ENFANT EST BILINGUE?

Grosjean 1993

Il ne viendrait jamais à l'esprit de l'amateur d'athlétisme de comparer le coureur de 110 mètres haies à la fois au sauteur en hauteur et au sprinter. Et pourtant, le premier combine en partie les compétences du sauteur et du sprinter, mais il le fait de telle manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence nouvelle. Et ce n'est qu'en tant qu'athlète performant qu'il peut être comparé au sprinter ou au sauteur. Cette analogie reflète assez bien la situation du bilingue face au monolingue. Le bilingue n'est pas deux monolingues mais un tout qui a sa propre compétence linguistique et qui doit donc être analysé en tant que tel. Si une comparaison doit être faite entre monolingue et bilingue, qu'elle se fasse alors au niveau de leur compétence communicative et non plus au niveau de l'une ou de l'autre langue.

Bilinguisme

COMMENT ÉTABLIR SI UN ENFANT EST BILINGUE?

Où situer le niveau de compétence requis pour qu'on puisse parler de bilinguisme ?

Un exemple:

p. 4 *For example, as speakers of English we feel confident that we understand the definitional criteria for what constitutes a word. Yet speakers of some other languages, notably Chinese, have little understanding of what we mean by word since that unit essentially does not exist in Chinese.*

[...] our categorical and objective notions of what languages look like are not necessarily accurate.

Bilinguisme

COMMENT ÉTABLIR UNE FRONTIÈRE?

p.4 *We take for granted that we know what languages are where one stops and the next one starts. That notion, too, is illusory: the delineation of individual languages is often a matter of decree.*

Comment décider, par exemple, si le français parlé en Afrique est du français ou pas ?

Parfois on appelle de manière différente des langues qui sont très voisines (danois, norvégien, suédois) parfois le contraire (arabe dialectal/arabe coranique; français écrit/oral).

Bilinguisme

COMMENT ÉTABLIR UNE FRONTIÈRE?



p.5 *The formal differences that divide some languages, such as Dutch and Flemish or Hindi and Urdu, are far smaller than those that divide dialects of the same language, such as versions of Chinese or Arabic.*

In China, it is normal for people to know both an official language and a dialect. These variants can be significantly different from each other.

Bilinguisme

DIMENSION PSYCHOLOGIQUE?

Est-ce que tous les bilingues potentiels veulent-ils devenir des bilingues effectifs?

Un enfant qui n'aurait pas accepté de devoir vivre ailleurs et être scolarisé dans une langue qui n'est pas celle de ces parentes pourrait refuser de se sentir bilingue.

Il existe des bilingues qui ne sont pas sûrs de l'être (et viceversa...)

Bilinguisme additif $\leftrightarrow$ bilinguisme soustractif

Bilinguisme

COMMENT ÉTUDIER LE BILINGUISME?

Problème 1/ **catégories discrètes et continues** p.8 *Bilingualism is not like age, or gender, or grade, or any of the usual variables we use to classify children in developmental research. At best, bilingualism is a scale, moving from virtually no awareness that other languages exist to complete fluency in two languages. At what point on this scale do we declare children to be bilingual?*

Problème 2/ **populations homogènes** p.9 *Bilingual children are never exactly the same as an otherwise comparable group of monolingual children except for the number of languages they speak.*

Bilinguisme

POUR RÉSUMER

p. 6 *Multidimensional aspects of bilingualism*

p. 6-7 *Children become bilingual for many reasons: immigration, education, extended family, temporary residence in another country, dislocation, or simply being born in a place where it is assumed that bilingualism is normal.*

Le bilinguisme est donc un phénomène complexe.

Bilinguisme

COMMENT TRAITER LA SPÉCIFICITÉ DES BILINGUES

*Après une longue période où les bilingues ont été vus comme en infériorité (surtout parce qu'on mesurait les deux langues à l'aune d'une seule), on en est venu à suggérer l'idée d'égalité, de supériorité, des bilingues par rapport aux unilingues, sur le plan des **aptitudes métalinguistiques et cognitives et de la flexibilité** (voir les travaux pionniers de Lambert au Québec, à partir des années 1950).*

Françoise Gadet, Gabrielle Varro « Le “scandale” du bilinguisme », *Langage et société* 2006/2 (n° 116), p. 9-28.

Bilinguisme

Grosjean 1993

3.3. Les effets du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant

De nombreuses études ont été accomplies pour déterminer si le bilinguisme avait un effet positif ou négatif sur le développement cognitif de l'enfant. Jusque dans les années soixante, la majorité des études mettaient l'accent sur les effets négatifs du bilinguisme: retards scolaires, QI moins élevé, marginalisation sociale, troubles psychologiques, langage hésitant, vocabulaire restreint, grammaire imparfaite, etc. Depuis une vingtaine

d'années, cependant, et surtout sous l'influence des travaux canadiens (voir Peal et Lambert, 1962), les études ne font que montrer les aspects positifs du bilinguisme. L'enfant bilingue possède un QI plus élevé, il est en avance par rapport à ses camarades monolingues, il est plus sensible à la relation sémantique entre les mots, il exhibe une plus grande flexibilité cognitive, une plus grande sensibilité sociale, etc. Devant ces résultats contradictoires, le chercheur, l'éducateur ou le parent ne peuvent qu'hésiter. Qu'en est-il vraiment ?

Bilinguisme

COMMENT TRAITER LA SPÉCIFICITÉ DES BILINGUES

D'autres chercheurs poursuivent un objectif qualitatif d'approfondissement des pratiques réelles des locuteurs, dévoilant des « politiques linguistiques familiales » et l'étendue de la pratique d'un « parler bilingue » qui traversent les groupes sociaux, laminant au passage le préjugé encore répandu que le bilinguisme serait le privilège des élites.

Françoise Gadet, Gabrielle Varro « Le “scandale” du bilinguisme », *Langage et société* 2006/2 (n° 116), p. 9-28.

Bilinguisme

DIFFÉRENTS APPROCHES AU BILINGUISME

Le champ des études sur le bilinguisme peut grosso modo être découpé en deux approches, l'une qui mesure, l'autre pas.

*1/ En se fondant sur l'observation des pratiques [...], ou sur des entretiens et tests, des linguistes et psycholinguistes **s'efforcent de mesurer** le degré de fluidité, la richesse lexicale, la reconnaissance phonémique, les aptitudes cognitives, les compétences comparées des bilingues et des unilingues, la conscience linguistique (language awareness), les niveaux de compréhension et la production à l'oral et à l'écrit, etc. des sujets bilingues.*

*2/ Au contraire, des sociologues et sociolinguistes se sont plutôt montrés intéressés par la vie des langues en société, les identités et la transmission intergénérationnelle. Il est chez eux rarement question de mesurer le bilinguisme car c'est la **valeur symbolique et le plan identitaire**, indépendamment de son actualisation, qui leur semblent importants, plus que le niveau de compétence.*

Françoise Gadet, Gabrielle Varro « Le “scandale” du bilinguisme », Langage et société 2006/2 (n° 116), p.

Bilinguisme

COMMENT ÉTUDIER L'ENFANT BILINGUE

An important source of evidence for how bilingual children develop language and cognitive skills comes from carefully recorded diary studies.

Jules Ronjat (1913) *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*

L'étude décrit, semaine après semaine, et parfois jour par jour, les évolutions langagières et comportementales de Louis Ronjat, né en 1908, à qui le père ne parle que français et la mère, Ilse, qu'allemand.

Bilinguisme

RECORDED DIARY STUDIES : JULES RONJAT (1913) *LE DÉVELOPPEMENT
DU LANGAGE OBSERVÉ CHEZ UN ENFANT BILINGUE*

L'étude décrit, semaine après semaine, et parfois jour par jour, les évolutions langagières et comportementales de Louis Ronjat, né en 1908, à qui le père ne parle que français et la mère, Ilse, qu'allemand.

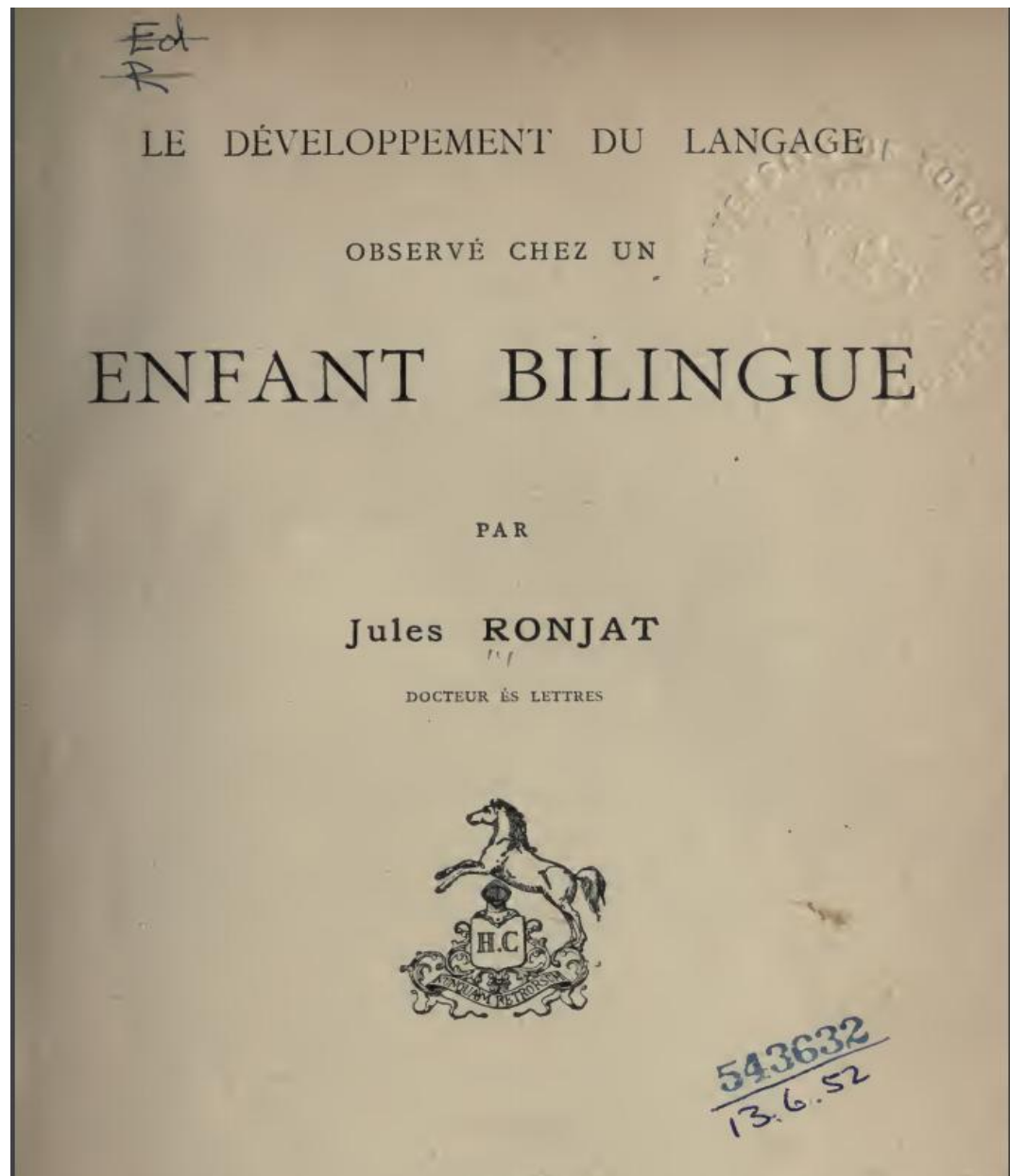
Bilinguisme

RECORDED DIARY STUDIES : JULES RONJAT (1913) *LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE OBSERVÉ CHEZ UN ENFANT BILINGUE*

Pour la première fois, on s'intéresse de manière systématique et longitudinale au phénomène de l'entrée dans le langage d'un enfant ; entrée qui est la plus précoce possible. [...] Pour la première fois encore, psychologie, linguistique et didactique sont convoquées ensemble pour l'analyse et la compréhension de ce phénomène, avec une rigueur des plus scientifiques, notamment en ce qui concerne la transcription phonologique des productions enfantines. [...] Enfin, pour la première fois, le bilinguisme est perçu comme une possibilité naturelle et normale d'accéder à la globalité du langage, a contrario de la doxa théorique et politique du temps qui le réprouve et le condamne comme une anomalie ou une aporie langagière, « un cas compliqué d'associations concurrentes », une « plaie sociale ».

de la préface de Pierre Escudé

Bilinguisme



Bilinguisme

§ 1. — Mon fils Louis est né à Vienne sur Rhône, où nous habitons, le 30 juillet 1908. Peu après sa naissance, M. Grammont m'écrivait : « Il n'y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner. Il suffit que lorsqu'on a quelque chose à lui dire on le lui dise dans l'une des langues qu'on veut qu'il sache. Mais voici le point important : *que chaque langue soit représentée par une personne différente*. Que vous par exemple vous lui parliez toujours français, sa mère allemand. *N'intervertissez jamais les rôles*. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre ». Ce procédé exclut *a priori* toute confusion grave et tout effort intellectuel fatigant. L'enfant n'a qu'à savoir p. ex. que, s'il désire du pain, il doit dire *Brot* ou *pain* suivant qu'il le demande à maman ou à papa. La méthode a été appliquée dès le début et constamment maintenue, sauf quelques infractions d'importance secondaire (v. §§ 4 *ad finem*, 47).

Bilinguisme

§ 3. — Pendant la première année de sa vie Louis a entendu beaucoup plus d'allemand que de français. Voici quelques détails sur son entourage immédiat outre ses parents : premier mois et première moitié du deuxième, all. sa grand-mère, fr. une garde; aux deuxième et troisième mois, cinq semaines à la campagne, fr. six personnes de ma famille, all. une bonne; ensuite, all. deux bonnes constamment et, de plus, deux semaines environ au cinquième mois, sa grand'mère et sa tante, et les onzième et douzième mois passés dans deux villégiatures en Allemagne (Forêt-Noire, hôtels avec clientèle et personnel allemands). En somme, sauf pendant les trois premières semaines (la garde qui avait assisté le médecin accoucheur), j'ai été la seule personne parlant français dans l'entourage immédiat.

Bilinguisme

§ 4. — Le 26^e mois est décisif. Nous passons cinq semaines à la campagne chez d'autres parents : all. la mère et la bonne, fr. moi, sept personnes de ma famille, un valet de chambre et cocher, une cuisinière et une femme de chambre, tous s'occupant beaucoup de Louis. Les deux langues arrivent à peu près à égalité.

Bilinguisme

L'enfant n'acquiert pas les phonèmes isolément ; il les acquiert groupés dans les mots qu'il répète : la phonétique s'acquiert indirectement en acquérant le vocabulaire. Or, sous réserve de l'extension respective de ses vocabulaires all. et fr., Louis répète indifféremment un mot all. ou un mot fr., soit tel qu'il l'a entendu, soit altéré (quand le mot donné contient des phonèmes qu'il ne sait pas reproduire exactement) ; mais dans ce dernier cas l'altération est un phénomène intérieur à chaque langue, qui peut être dans une large mesure, comme on le verra aux §§ 13-16, 25, 26, commun aux deux langues en ce sens qu'il affecte simultanément des phonèmes semblables en tout ou partie dans les deux langues ; ce n'est point une altération par transport d'habitude articulaire d'une langue dans une autre comme par ex. quand un Allemand qui apprend le français confond des consonnes sourdes et des consonnes sonores, ou quand un Français qui apprend l'allemand accentue des mots à faux.

Bilinguisme

MOIS à l'aux.

La prononciation de Louis est dans les deux langues

§§ 7, 8

PRONONCIATION DES OCCL.

13

celle d'un enfant indigène, et je n'ai jamais relevé un échange de phonèmes de langue à langue qui soit authentique et durable. Je vais maintenant examiner certains faits qui pourraient au premier abord sembler des emprunts phonétiques; cela me permettra de préciser davantage le résultat de mes observations.

Bilinguisme

rare). Je répète que *papa* et généralement les noms propres ou les mots qui ont à peu près la même physionomie dans les deux langues constituent un cas à part. Pour les mots exclusivement fr. ou exclusivement all., le temps d'essai ne dépasse pas quelques semaines au plus. Louis a **deux jeux d'articulation**. Un mot nouveau peut donner lieu à une hésitation momentanée, être d'abord prononcé alternativement avec l'un ou l'autre des systèmes articulatoires ; ceci ne s'applique d'ailleurs, d'après mes notes et mes souvenirs, qu'aux qualités différentes des **occlusives**, trait phonétique à la fois essentiel et délicat. Au bout de quelque temps, quand l'emploi réitéré du mot a bien déterminé s'il va dans le casier *maman* ou dans le casier *papa*, l'articulation est fixée, le mot a pris place dans le casier voulu et n'en sort plus.

Bilinguisme

§ 13

ASSIMILATIONS

19

ces débuts, parce qu'alors le vocabulaire all. a seul quelque étendue. Cette tendance se manifeste très fréquemment chez les enfants. Chez Louis elle se cristallise pendant à peu près tout le 15^e mois en une véritable loi phonétique à laquelle aucun mot n'échappe. Il est probable que cette

Bilinguisme

En syllabe tonique.

Occl. inductrices : fr. *patte* > [**pat* > *pap*], *porte* > [**pɔt* > *pop*], *botte* > [**bɔt* > *bop*], all. *kaput* > [**?apút* > *papúp*], *Bad* > [**bat* > *bap*], *Brot* > [**bɔt* > *bop*], fr. *tape* > [**tap* > *tat*], all. *Topf* > [**tɔp* > *tɔt*], fr. *panne* > [**pan* > *pam*], all. *Armband* > [**amban* > *ambám*], fr. *dame* > [**dam* > *dán*], all. *Spatz* > [**pa?* > *pap*], *Buch* > [**bu?* > *bup*], fr. *utile* > [**üti?* > *ütít*], *tache* > [**ta?* > *tat*].

Nasale inductrice : all. *Mann* > [**man* > *mam*].

Bilinguisme

gents ni physiquement mal constitués. Je crois donc que son retard, si retard il y a, n'est nullement imputable

§ 33

CONCLUSION

59

au bilinguisme, et cette manière de voir me semble d'autre part corroborée par le fait qu'Addi, comme Louis bilingue all. et fr., à qui on a parlé *franc* comme à lui, qu'on a moins reprise que lui, avait, au témoignage de ses parents, une prononciation correcte vers la fin de sa deuxième année et distinguait [ʃ] de [s] dès ses premiers essais d'imitation du langage.

Bilinguisme

§ 57. — Les principaux résultats que nous avons obtenus en suivant la méthode « une personne, une langue » (v. § 1) ont été les suivants :

A. Acquisition de deux systèmes articulatoires distincts : dès les débuts la prononciation de Louis est dans les deux langues celle d'un enfant indigène; on ne peut relever aucun fait authentique et durable (stable) d'influence d'une langue sur l'autre. V. §§ 7-11.

Bilinguisme

B. Développement phonétique parallèle dans les deux langues : des phonèmes étant acquis ou perdus dans un système articulatoire, les phonèmes identiques ou correspondants de l'autre système sont sensiblement en même temps acquis ou perdus, et on observe le même parallélisme dans toute succession d'une répétition à peu près exacte à une substitution de phonèmes (v. (§ 12); les simplifications de groupes de consonnes (§ 12 *in fine*), les assimilations (§§ 13-16), les dissimilations (§ 21), le maintien de formes anciennes ou les réfections, corrections, rectifications totales ou partielles (§§ 19, 20, 31) s'opèrent simultanément dans les deux langues en obéissant aux mêmes tendances phonétiques générales.

Bilinguisme

si ce retard existe, peut-on l'attribuer au bilinguisme, à titre de compensation d'efforts avec le double travail d'apprentissage de la parole? comporte une réponse probablement négative sur le premier point, sûrement négative sur le second (§§ 32, 33).

Bilinguisme

le second (§§ 52, 53).

D. Les emprunts authentiques de langue à langue en matière de vocabulaire (§§ 34, 35) et de syntaxe (§§ 36-38) se réduisent en somme à des faits isolés et passagers, et n'affectent pas d'une manière durable la correction générale du langage. L'enfant cherche de bonne heure à avoir un vocabulaire aussi étendu que possible dans les deux langues et, quand un mot nouveau est acquis dans l'une, à posséder aussi son équivalent dans l'autre (§ 49); le développement de la syntaxe se fait parallèlement dans les deux langues (§ 36), et il en est de même pour la morphologie (§§ 52, 69).

Bilinguisme

E. Le sujet observé peut de bonne heure s'exprimer très convenablement dans les deux langues comme le fait dans une seule la moyenne des enfants monoglottes (nés dans des milieux cultivés) dont les parents s'occupent assidûment comme les siens se sont occupés de lui (§ 36). Il peut de très bonne heure transmettre dans une langue des messages donnés ou des récits entendus dans l'autre (§ 46).

Bilinguisme

(345)
F. Issu de la notion concrète « parler comme maman » ou « comme papa » et « comme à maman » ou « comme à papa » inculquée dès les débuts par l'effet même de la méthode employée, le sentiment du bilinguisme s'est progressivement affiné jusqu'à l'idée abstraite de *langue*. Dès

Bilinguisme

LE PROBLÈME DE LA MESURE

p. 10 *Who among us does not know pieces of some other language – words or phrases, perhaps a rule or two, and some social routines for greeting, toasting drinks, or asking directions?*

Où situer la frontière entre un apprenant et un bilingue? Tout le monde connaît un peu d'anglais, mais il s'en faut de beaucoup que tout le monde soit bilingue. Vice-versa: aucun bilingue n'est que rarement compétent dans les deux langues au même degré.

p. 10 *Accepting the standard assumption that no bilingual is ever equally competent in both languages, how much language is needed before we agree that a person is bilingual?*

Bilinguisme

LE PROBLÈME DE LA MESURE : LANGUAGE PROFICIENCY (= COMPÉTENCE LINGUISTIQUE).

Nous travaillons souvent avec un concept très flou de *connaissance d'une langue* : p. 10 *what is the **norm** for language competence?*

Est-ce que tous les adultes, par exemples, ont une compétence identique du français ? Uniquement parce qu'ils sont devenus adultes?

p. 11 *What features of language are most important?*

Si on prononce très bien mais on fait des fautes de syntaxe ou le vice-versa: est-ce qu'on est bilingue ou pas?

Bilinguisme

jeuxvideo.com Jeux Actu Live Vidéos Forums  Store 

PC PS4 One Nintendo Switch Wii U PS3 Xbox 360 3DS PS Vita DS Wii iOS Android

 **Sujet : A partir de quand on est Bilingue ?**

RÉPONDRE

NOUVEAU SUJET

LISTE DES SUJETS

ACTUALISER

1

 **Drixo** 

20 mars 2013 à 19:50:58

Bilingue ou polyglotte c'est parler deux langues ou plusieurs pour polyglotte mais à partir de quand on parle une autre langue ?

Parce que si on suis cette logique on est tous censé être bilingue vu qu'on a appris l'anglais à l'école.

Perso je sais que j'arrive à me faire comprendre et comprendre l'anglais par exemple, même si je fait des fautes ou il y a des mots/expressions que je connais pas mais je ne me considère pas bilingue 😊

 **PalaisMojo** 

20 mars 2013 à 19:51:45

Quand tu ne traduis plus dans ta tête ce que tu veux dire

 **spadeTAG** 

20 mars 2013 à 19:52:13

Après avoir étudié la langue et avoir beaucoup d'expérience, je considère quelqu'un comme bilingue s'il a une vingtaine d'années d'expérience après ces études.

SOUS-FORUMS

Religion

Je déclare les jeux ouverts



Bilinguisme



CatsOnMars

20 mars 2013 à 19:52:19

Quand tu rêves dans la seconde langue 😊👉



t0xiiiiii

20 mars 2013 à 19:52:50

A mon sens quand tu connais tout le vocabulaire et que les autres te prennent pour un anglais 😊👉

Après connaître la culture et l'histoire du pays est important aussi



spadeTAG

20 mars 2013 à 19:54:16

TOXIIIIII : Impossible de connaître tout le vocabulaire d'une langue, même si c'est ta langue natale 😊👉

12

PS4

XBOX

INFOS

GESTION DU FORUM

Modérateurs : Moderation1825, KirikRu
odoki, Bumblebee_, Menchov-Giro, Ze
[hush]2, Menthe_a_H2O, Player360, S-

Contactez les modérateurs - Règles du fo

SUJETS À NE PAS MANQUER

Les topics "politique" OFFICIELS

Les topics Periscopes sont interdits.

BOUTIQUE



Console Nintendo S

Bilinguisme



Tina_Maze ✓

20 mars 2013 à 19:58:58

genre si tu sais dire un électroencéphalogramme en français, que tu sais ce que c'est, mais que tu ignores comment ça se dit en anglais, t'es pas bilingue

Bilinguisme



Tina_Maze ✓

20 mars 2013 à 19:58:58

genre si tu sais dire un électroencéphalogramme en français, que tu sais ce que c'est, mais que tu ignores comment ça se dit en anglais, t'es pas bilingue

Bilinguisme



smurf_grognon



07 décembre 2015 à 01:48:14

Le 20 mars 2013 à 19:58:58 Tina_Maze a écrit :

genre si tu sais dire un électroencéphalogramme en français, que tu sais ce que c'est, mais que tu ignores comment ça se dit en anglais, t'es pas bilingue

N'importe quoi, je connaissais même pas ce mot en français, et pourtant je sais parler couramment le français...

Bilinguisme

DEUX POINTS DE VUE SUR LA COMPÉTENCE

Approches formelles – endogènes – internes

L'acquisition du langage est un mécanisme inné, qui suit un parcours balisé, universel. C'est comme le développement d'une partie du corps, le bras est depuis toujours destiné à être ce qu'il est.

Approches fonctionnalistes – exogènes – externes

L'acquisition dépend de facteurs externes, de la socialisation. On apprend à parler en écoutant les autres et en déduisant des règles à partir de pratiques qui ne sont pas toujours homogènes.

p. 11 for each orientation, the criteria for determining language proficiency are rooted in different domains.

Bilinguisme

DEUX POINTS DE VUE SUR LA COMPÉTENCE

Approches formelles – endogènes – internes

p. 11 For formal linguistic theories, language proficiency [...] is part of the inheritance of humans and develops with **little need for social manipulation**.

Cette approche se fonde souvent sur l'idée que le cerveau est composé de modules qui juste en s'activant déclenchent son plein fonctionnement (p.e. le module du langage qui génère la faculté de parler une langue)
À son tour, le module du langage se subdivise en module syntaxique, sémantique, phonologique etc.

p. 11 *It is frequently related to cognitive theories in which many such specialized modules coexist, each with their own dedicated knowledge and procedural specifications.*

Bilinguisme

DEUX POINTS DE VUE SUR LA COMPÉTENCE

Approches formelles – endogènes – internes (Noam Chomsky)

Le langage est quelque chose que l'enfant découvre à partir d'éléments qui sont innés. Sans un tel *a priori*, on aurait du mal à expliquer la rapidité avec laquelle l'enfant apprend à parler et l'homogénéité des comportements (un enfant issu d'une classe moyenne parle comme un enfant issu d'une classe populaire etc.)

Bilinguisme

DEUX POINTS DE VUE SUR LA COMPÉTENCE

Approches fonctionnalistes – exogènes – externes

p. 11-12 *For functional linguistic theories, language proficiency is the reflection of cognitive processes that **extract regularities from the environment** and record those generalities as knowledge. [...] **Interaction** is crucial for the accrual of this knowledge.*

Bilinguisme

DEUX POINTS DE VUE SUR LA COMPÉTENCE

Approches fonctionnalistes – exogènes – externes

Le langage ne se développe pas indépendamment des autres capacités cognitives et sociales.

connaissance du monde → début du langage → appropriation

Jean Piaget:

intelligence sensorielle → intelligence représentative → langage
+CONCRET +ABSTRAIT

développement cognitif

Bilinguisme

DEUX POINTS DE VUE SUR LA COMPÉTENCE

Approches fonctionnalistes – exogènes – externes

Le langage sert à exprimer *ce que l'on sait déjà*.

D'après Piaget, l'enfant agit puis, dans un deuxième temps, comprend ce qu'il fait

Action → compréhension : CONSTRUCTION

<https://www.youtube.com/watch?v=wEAK7Sdsa54>

Bilinguisme

DEUX POINTS DE VUE SUR LA COMPÉTENCE

p.12 *Part of the resolution to the measurement problem is in the difference between criterion-referenced and norm-referenced assessment.*

Évaluation suivant un critère standard

The objective judgments about a language learner's mastery of the standard rules of structure, morphology, and pronunciation are part of the observable progress that signals the process of language learning. [on part d'un modèle idéal de locuteur]

Évaluation suivant une norme d'un groupe spécifique

Norm-referenced evaluation compares an individual with the other members of a particular class, group, or community. [on compare des pratiques concrètes]

Bilinguisme

p. 13 *Looking only at England, the disparity between the language spoken by the BBC broadcaster, a clerk in Yorkshire, a farmer in Devon, and a teacher in East London is undoubtedly greater than that among the international examples listed above. What is the appropriate yardstick against which we should measure learners of English as a second language?*

De quel niveau de langue parle-t-on quand on dit qu'un enfant parle plus ou moins bien ? La langue tolère des variétés

Bilinguisme

p. 14 *a process oriented approach to language proficiency*

La compétence est l'habileté de se débrouiller dans des situations différentes et pour divers objectifs.

C'est une notion scalaire.

p. 19 *The insurmountable problem from a methodological perspective is simply that bilingualism is not a categorical variable.*

Il faut établir *un seuil* tout en le rapportant à un cadre spécifique (p.e. âge, culture, tâche etc.).

p. 19 *the reading comprehension of a ten-year-old who has been studying English in school for three years should be at a specific level, or the oral conversational fluency of an eight-year-old with a particular background in English should be at some other level.*

Bilinguisme

p. 14 *a process oriented approach to language proficiency*

La compétence est l'habileté de se débrouiller dans des situations différentes et pour divers objectifs.

C'est une notion scalaire.

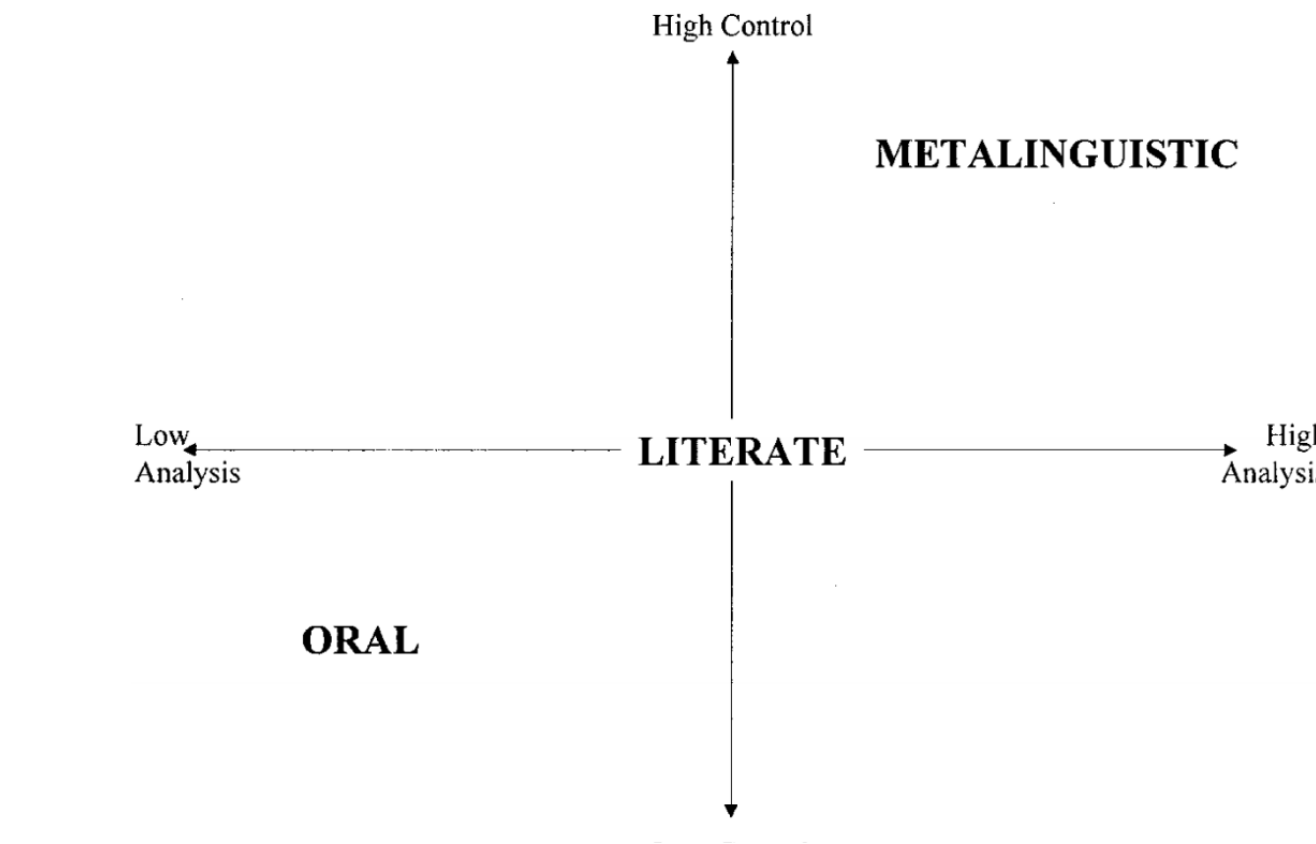
p. 19 *The insurmountable problem from a methodological perspective is simply that bilingualism is not a categorical variable.*

Il faut établir *un seuil* tout en le rapportant à un cadre spécifique (p.e. âge, culture, tâche etc.).

p. 19 *the reading comprehension of a ten-year-old who has been studying English in school for three years should be at a specific level, or the oral conversational fluency of an eight-year-old with a particular background in English should be at some other level.*

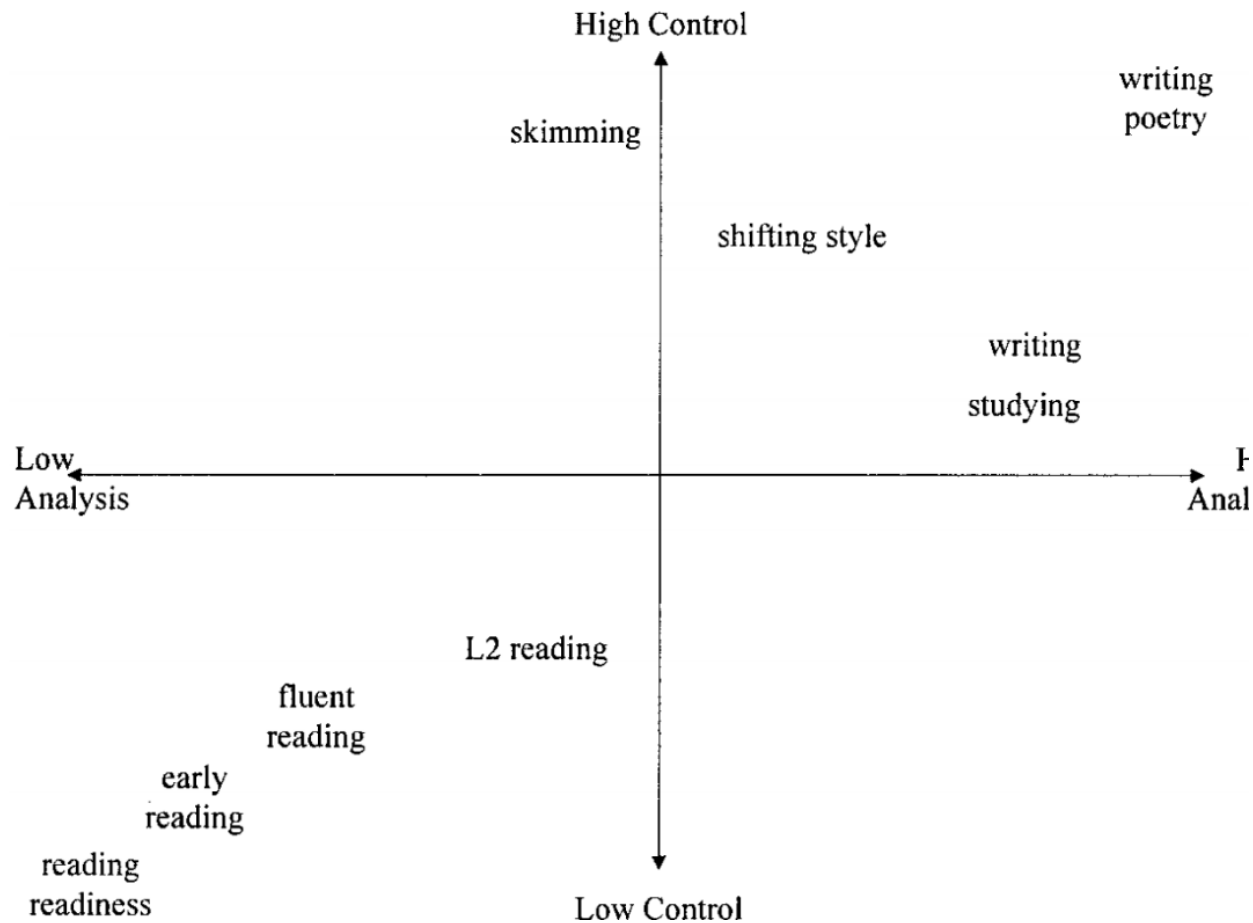
Bilinguisme

A PROCESS ORIENTED APPROACH TO LANGUAGE PROFICIENCY



Bilinguisme

A PROCESS ORIENTED APPROACH TO LANGUAGE PROFICIENCY



Bilingualisme

A PROCESS ORIENTED APPROACH TO LANGUAGE PROFICIENCY

p. 15 *For example, the oral domain could be spread out with various oral language activities dispersing across the space. Oral language uses include highly skilled functions such as lecturing and more common activities such as casual conversation. [...] The cognitive demands, and hence the degree and nature of language proficiency involved, are strikingly different in these two cases.*

Bilingualisme

A PROCESS ORIENTED APPROACH TO LANGUAGE PROFICIENCY

p. 15 *For literacy tasks, reading and writing at different levels of competence (for example, beginning vs. fluent reading), for different purposes (for example, studying vs. skimming) [...]*

to skim: lire rapidement

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA L1

p. 21 *The pattern is familiar: cries evolve to babbles, babbles are shaped into words, and words are joined to create sentences.*

Phase pré-linguistique

1a/ différents types de pleurs :

Schéma de Wollf : faim – douleur – irritation

1b/ vocalisations autres : voyelles qui s'intercalent entre les interactions des parents (2-6 mois) → lallation (6-7m) consonne + voyelle, p.e. « da-da-da»

1c/ a mesure que l'acquisition avance, la gamme de sons produits se réduit en se limitant progressivement aux sons de la L1.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA L1

1d/ imitation de l'intonation

1e/ (10-12m) séquences complexes, *lallation variée*

1f/ proto-mots (des mots inventés qui n'ont un sens que dans des contextes spécifiques; p.e. « nana » pour demander quelque chose.

1g/ gestes communicatifs

Un retard excessif dans la lallation laisse présupposer un retard linguistique dans les phases successives.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA L1

2/ premiers mots (11-13m)

Les premiers mots indiquent, les parents, des objets familiers, des actions répétées (dormir, manger etc.) dans des contextes très spécifiques. L'abstraction va apparaître progressivement.

3/ premières phrases

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA L1

Appropriation du lexique

2 phases:

12-16m > environ 50 mots produits

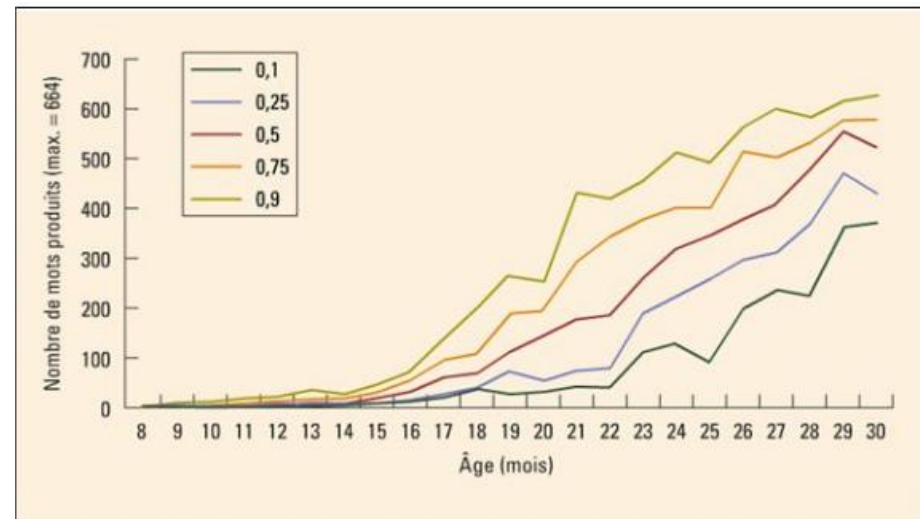
[personnes, objets ou animaux]

Une centaine de mots qui sont compris

17-24m > **“explosion du vocabulaire”**, entre 5 et 40 nouveaux mots par semaine pour atteindre entre 300 et 600 mots.

[verbes, adjectifs, mots grammaticaux]

p. 24 *the “vocabulary burst”*



Bilinguisme

ACQUISITION DE LA L1

Appropriation du lexique

2 phases:

Première phase [référence: *ça*, *celui-ci* etc.]



Deuxième phase [prédication: *X est un Y*, combinaison de mots]

- a) Naissance du concept de symbole, relation arbitraire son/sens
- b) Il y a un nom pour n'importe quelle chose

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA L1

Appropriation du lexique

La compréhension précède et détermine la production.

Les études de Fenson:

	réception	production
10 mois	58	3
13 mois	128	12
16 mois	210	79

Bilinguisme

ACQUISITION DU LEXIQUE

L'explosion du lexique est-elle universelle?

Objections (Camaioni et Di Blasio 2007)

Obj-1 : elle n'est sûre, pour l'instant, que pour les enfants anglophones;

Obj-2 : les comportements sont très différents (il y a des enfants très rapides et d'autres moins)

Bilinguisme

ACQUISITION DU LEXIQUE

L'explosion du lexique est-elle universelle?

p.20 *More recent work has modified the description, noting that not all children follow this pattern of nonlinear spurting.*

Positions différentes:

p.20 *Anglin (1993) places this progress at about 5 words per day during the school years; Clark (1995) estimates the rate to be 10 words per day until the age of six and only slightly fewer through to the age of seventeen; Pinker (1995), in the boldest proposal of all, declares that children learn one word every two waking hours from about eighteen months old through adolescence.*

Bilinguisme

ACQUISITION DU LEXIQUE

Un deuxième problème concerne les FAUTES (faute de catégorisation ou simplement fautes linguistiques?).

Surextension : *maman* = demande générique

p. 25 *Overextensions occur when children apply words beyond their usual meaning, as in the famous example of using doggie to refer all four-legged animals, like squirrels.*

p.25 *children were attempting to label an unknown concept with a known word on the basis of analogy.*

p. 25 *In short, overextension is more likely evidence of strategic use of language than it is of children's semantic or conceptual incompetence.*

Bilinguisme

ACQUISITION DU LEXIQUE

Un deuxième problème concerne les FAUTES (faute de catégorisation ou simplement fautes linguistiques?).

Sous-extension: *poupée* (= c'est uniquement sa poupée et non pas une catégorie générique).

Superposition: *ouvrir* (= la porte, allumer, se désabiller etc.)

Bilinguisme

ACQUISITION DU LEXIQUE

Un deuxième problème concerne les FAUTES (faute de catégorisation ou simplement fautes linguistiques?).

Pourquoi?

Hypothèse 1 : l'enfant construit le sens à partir de ressemblances **perceptives**.

Hypothèse 2 : l'enfant construit le sens à partir de ressemblances **fonctionnelles**.

Bilinguisme

ACQUISITION DU LEXIQUE

Barrett

L'enfant s'approprie le sens des mots suivant **différentes** stratégies:

Acquisition très contextualisée (*tchouf tchouf* = train)

Acquisition decontextualisée: *canard* (= canard, cygne, oie etc.)

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA SYNTAXE
entre 14 et 24m

seuil des 50 mots → apparition de la syntaxe (combinaison de mots)

p. 26 infants in the first year are able to distinguish between meanings of reversible sentences using only word order as a clue.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA SYNTAXE

P. 27 *One of the striking discoveries in the study of language acquisition by Brown and his collaborators was that there was a **relatively fixed order** in which fourteen grammatical morphemes (such as plural (-s), progressive (-ing), and articles) were acquired into the productive competence of the children they studied.*

Slobin : on apprend d'abord ce qui est clair, saillant riche d'informations, plus régulier, plus fréquent.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA SYNTAXE

La construction de la syntaxe concerne:

- a. **les pronoms-sujets** (on, je...) pour nommer.
- b. **les temps des verbes** pour ancrer, situer le message dans le temps.
- c. **les complexités** pour enchâsser les phrases simples, rendre compte des relations temporelles (simultanéité, succession), de causalité, de finalité.
- d. **les prépositions** (chez, sur...).

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA SYNTAXE

les pronoms-sujets (on, je...) pour nommer.

Différenciation des pronoms: le groupe PR-GV devient progressivement plus opérationnel en conquérant peu à peu toutes les valeurs des pronoms (il, elle, ils, elles, je, tu, on et nous, vous plus tard).

Ex. «les reines, i portent des couronnes» (un seul pronom à valeur de féminin pluriel)
puis «les rois i portent des couronnes » (masculin) «les reines è portent des couronnes» (féminin) puis «le roi i porte une couronne» (singulier) «la reine è porte une couronne»(singulier).

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA SYNTAXE

Différenciation des temps verbaux :

Différenciation en partant du présent.

«moi, taper sur la table»

«moi, i tape sur la table»

«moi, je tape sur la table».

Chez les petits: le présent des PR-GV se différencie en un système à trois temps (présent / passé composé / futur aller).

Chez les moyens: émergence de l'imparfait (restitution d'albums, évocation de vécus communs...).

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA SYNTAXE

p.27-28 *A second characteristic of children's early syntax is the existence of a period of time, usually beginning in the third year, in which they overextend grammatical rules to irregular forms. The preeminent example of this is the overuse of -ed to indicate past tense on irregular verbs, creating such forms as **goed** instead of **went**.*

Petit George vidéo

<http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/spip.php?article245>

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PHONOLOGIE

Y a-t-il une discontinuité forte entre la lallation et l'acquisition phonologique?

Y a-t-il un ordre universel d'acquisition de la phonologie?

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PHONOLOGIE

R. Jakobson (1941) a proposé que la dynamique des inventaires refléterait des tendances universelles de distribution des sons.

Ces tendances sont contrôlées par ce que R. Jakobson appelle « les lois universelles de solidarité », qui sous-tendent la structure de tout système phonologique.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PHONOLOGIE

R. Jakobson (1941) a proposé que la dynamique des inventaires refléterait des tendances universelles de distribution des sons.

Ces tendances sont contrôlées par ce que R. Jakobson appelle « les lois universelles de solidarité », qui sous-tendent la structure de tout système phonologique.

NAOMI YAMAGUCHI, « L'acquisition phonologique, de Jakobson aux modèles fréquentiels », *Langages* 2015/2 (N° 198), p. 31-50.

*P. 28 Jakobson's (1968) claim that there was a **discontinuity** between the playful babbling of infants and the emergence of words.*

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PHONOLOGIE

Ces lois ont deux propriétés essentielles : premièrement, elles sont universelles, elles s'appliquent à toutes les langues et à tous les domaines qui

concernent la dynamique des inventaires : l'acquisition du langage, la perte du langage, le changement linguistique et la typologie des inventaires sonores. Deuxièmement, ces lois expriment deux relations d'implication. La présence

d'un son marqué implique la présence d'un son non-marqué : les occlusives, non-marquées, seraient acquises avant les fricatives, marquées.

NAOMI YAMAGUCHI, « L'acquisition phonologique, de Jakobson aux modèles fréquentiels », *Langages* 2015/2 (N° 198), p. 31-50.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PHONOLOGIE

*Les variations inter-langues et individuelles dans l'ordre d'acquisition des consonnes ont mené des auteurs à adopter des approches plus relativistes. [...]
Dans ces approches, le mécanisme d'acquisition n'est pas guidé par des contraintes universelles, mais par les patrons spécifiques de la langue environnante, i.e. l'input de l'enfant.*

NAOMI YAMAGUCHI, « L'acquisition phonologique, de Jakobson aux modèles fréquentiels », *Langages* 2015/2 (N° 198), p. 31-50.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PHONOLOGIE

*[...] il semble que les enfants discriminent un contraste sur la base **d'informations distributionnelles** : les distributions d'exemplaires consonantiques perçus permettraient la construction du système de contrastes de la langue. En second lieu, ces études ont montré qu'à partir de la distribution des occurrences consonantiques, non seulement les enfants sont capables de discriminer un contraste mais qu'ils sont également capables généraliser ce contraste à d'autres consonnes non entendues auparavant.*

NAOMI YAMAGUCHI, « L'acquisition phonologique, de Jakobson aux modèles fréquentiels », *Langages* 2015/2 (N° 198), p. 31-50.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PHONOLOGIE

*Par exemple, **l'acquisition précoce** des consonnes vélaires par les enfants japonophones serait expliquée par la **fréquence** de ces consonnes en japonais.*

NAOMI YAMAGUCHI, « L'acquisition phonologique, de Jakobson aux modèles fréquentiels », *Langages* 2015/2 (N° 198), p. 31-50.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PRAGMATIQUE (LA LANGUE DANS SON USAGE)

p. 30 [...] *their emergence, like other more formal aspects of language, is systematic and orderly.*

PREMIÈRES CONVERSATIONS

L'enfant est capable de mener une petite conversation, à partir d'un nombre limité de phrases figées : *Allô ? Qui es-tu ? Salut ! Merci !* dont l'intonation elle aussi est très répétitive.

Les parents aident les enfants à développer ses capacités pragmatiques en discutant avec eux.

Bilinguisme

ACQUISITION DE LA PRAGMATIQUE (LA LANGUE DANS SON USAGE)

4 ANS

Les enfants commencent à moduler leur conversation selon l'interlocuteur: adulte [- ordres], enfant [+ ordres].

enfants du même âge: confirmations, clarifications

enfants âges différents: a/ style “pédagogique” si c’est l’adulte qui donne la consigne (p.e. expliquer un jeu à un enfant plus jeune);
b/ autrement le style est moins collaboratif.

Bilingualism

p. 31 *The question of the continuity or discontinuity of linguistic knowledge with communicative ability is central, not only for understanding the role of pragmatic competence in language acquisition, but also for determining a theory of linguistic structure and language acquisition.*

*A/ **If language is one part of a larger communicative ability** and grows naturally out of children's interactions, then the burden of explanation for language structure and acquisition must begin with infant's early interactions and experiences. Language exists for communication and must be explained in those terms. Thus the function of language – communication – is primary and must be placed at the center of explanation.*

*B/ Conversely, if the communication that is prior to the acquisition of linguistic structure is rudimentary, incomplete, or unsystematic, and **it is only with the onset of language that intentions can be expressed reliably and systematically, then the essential aspect of language is its form, or structure.** In this case, the pragmatic functions of language emanate from its formal structure, and communication is a consequence of an orderly formal system.*

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE APPROACHES TO LANGUAGE ACQUISITION

approches innatistes	approches fonctionnelles
<i>p. 32 [...] factors that are essentially endogenous, residing in the mental and cognitive predispositions of the child,</i>	<i>p. 32 [...] those that are primarily exogenous, encountered in the contingencies in the environment.</i>

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE
APPROACHES TO LANGUAGE ACQUISITION

approches innatistes et formelles	approches fonctionnelles
p. 33 <i>independence</i> of language from other cognitive functions.	p.33 language is <i>convergent</i> with the rest of cognition.

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE APPROACHES TO LANGUAGE ACQUISITION

approches innatistes et formelles	approches fonctionnelles
p. 33 <i>linguistic input is needed to trigger the emergence of the grammar from the universal template, but it has only a minor influence on the actual linguistic insights that result.</i>	p.33 <i>language is constructed from the input obtained through social interaction.</i>

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE

approches innatistes et formelles

p. 34 *then the process of language acquisition, and to a large extent its outcome, will be **universal**.*

approches fonctionnelles

p.34/35 *if language acquisition is an aspect of more general cognitive development, regulated by the **generic processes** that guide children through the acquisition of conceptual knowledge and skill development then there is no reason to expect that any two language learning experiences will be the same.*

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE

approches innatistes et formelles

p. 35 *input is needed for an innate universal language structure **only to activate** its function.*

approches fonctionnelles

p.35 *if the source of universality is the child's developing cognitive system, then the patterns of acquisition in the two languages could be quite **different from each other.***

*the path of acquisition for each language will be **different.***

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE

approches innatistes et formelles

p. 35 *The main evidence offered to support the idea that **abstract rules are the basis for linguistic performance** is the overregularization that is characteristic of children's speech.*

approches fonctionnelles

p.35 *each new language would need to be built up from the repertoire of the **specific constructions that are the basis of the rule system** that is eventually constructed.*

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE

p. 36 *Both extreme views are **untenable**: to say that language is innate is not to say that knowledge of specific linguistic structures is innate, and to say language is not innate is not to say that humans have no preconditioned bias to learn language in some form.*

Bilinguisme

APPROCHES ALTERNATIVES

Interactionnisme Bruner (1983).

p. 33 *He proposed that the language acquisition device (LAD), [...] is accompanied by a language acquisition support system, (LASS), the social, interactive, and cognitive structures that bring the child to language.*

Bruner introduit le *format*, ce sont des séquences sociales (des routines) qui aident à apprendre la langue.

Bilinguisme

APPROCHES ALTERNATIVES

Interactionnisme Bruner (1983).

LAD: dispositif inné pour l'acquisition

LASS: système qui aide l'acquisition du langage (cela correspond au rôle de l'adulte dans le contexte social et qui permet à l'enfant d'entrer dans un langage et une culture)

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE

Le paramètre de l'âge existe-t-il ?

L'hypothèse de la période critique (Lenneberg)

Selon Lenneberg (1967 : 176), après la puberté « automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear, and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort ».

PROBLÈMES

1/ la fin de la période critique ne fait pas l'unanimité

2/ contre-exemples

Bilinguisme

APPROCHES À L'APPROPRIATION DU LANGAGE

Le paramètre de l'âge existe-t-il ?

p. 36 *The concept of a critical period **does not easily follow from a functional view** in which language is a cognitive activity, developed from social interaction, and based on specific linguistic and cognitive rules.*

Bilinguisme

LE PARAMÈTRE DE L'ÂGE EXISTE-T-IL ?

Peu de chercheurs contestent le fait que des apprenants précoces – exposés à la L2 de manière substantielle et continue – tendent à atteindre un niveau de compétence supérieur à celui d'apprenants dont l'exposition commence plus tard. Cependant, les avis divergent quant aux causes : doit-on attribuer cette différence à une période critique pré-programmée spécifique à l'acquisition du langage ou bien à des facteurs généraux qui accompagnent le développement de l'enfant et entravent l'apprentissage de nouvelles aptitudes ?

David Singleton, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, URL : <http://aile.revues.org/2163>

Bilinguisme

LE PARAMÈTRE DE L'ÂGE EXISTE-T-IL ?

Selon Lenneberg (1967 : 155), la période critique pour l'acquisition du langage commence vers l'âge de deux ans.

La fin de la période critique pour l'acquisition de la L1 coïnciderait avec la puberté selon Lenneberg et d'autres auteurs qui se fondent à la fois sur l'observation d'enfants qui ont grandi coupés de contact humain ('enfants-loups') et sur l'acquisition tardive des langues des signes.

David Singleton, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, URL : <http://aile.revues.org/2163>

Bilinguisme

LE PARAMÈTRE DE L'ÂGE EXISTE-T-IL ?

Dans les cas d'enfants-loups découverts approximativement à l'âge de la puberté – notamment Victor (voir, par ex., Lane, 1976) et Genie (voir, par ex., Curtiss, 1977) – on a pu observer certaines formes d'acquisition langagière après leur réintégration, mais ces acquisitions restent limitées et différentes. Là encore on se heurte à des problèmes d'interprétation en raison notamment d'informations lacunaires tant sur la durée d'exposition au langage avant la réintégration de l'enfant que sur la gravité des traumatismes affectifs ou des perturbations cognitives liés à l'isolement et/ou à des sévices (Lenneberg, 1967 : 142).

<https://www.youtube.com/watch?v=7KwQD8sEUWs>

David Singleton, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, URL : <http://aile.revues.org/2163>

Bilinguisme

LE PARAMÈTRE DE L'ÂGE EXISTE-T-IL ?

Il existe trois points de vue distincts mais compatibles sur les implications éventuelles de la période critique sur l'acquisition de la L2 : (i) au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprenant ne pourra plus atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif ; (ii) au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage exigera plus d'efforts conscients qu'auparavant ; (iii) au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprentissage se fera par des mécanismes différents de ceux à la base de l'acquisition de la L1.

David Singleton, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, URL : <http://aile.revues.org/2163>

Bilinguisme

LE PARAMÈTRE DE L'ÂGE EXISTE-T-IL ?

*Ces affirmations sont **contredites** par des études empiriques portant sur des débutants plus âgés ayant atteint des niveaux de compétence très élevés en L2 [...] Ces études font observer que les apprenants dont l'apprentissage de la L2 commence après la puberté n'ont pas un comportement linguistique exactement similaire à ceux des locuteurs natifs unilingues, mais ils ajoutent qu'il en est de même pour les apprenants précoces. [...] ne convient donc pas de comparer des effets présumés liés à l'âge dans l'acquisition des L2 entre débutants tardifs et locuteurs natifs unilingues, mais entre débutants tardifs et précoces.*

David Singleton, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, URL : <http://aile.revues.org/2163>

Bilinguisme

LE PARAMÈTRE DE L'ÂGE EXISTE-T-IL ?

*Une des apprenantes adultes d'arabe étudiées par Ioup n'avait reçu aucune instruction formelle dans cette langue, et pourtant sa maîtrise de la grammaire arabe n'était pas différente de celle d'un locuteur natif, même quand il s'agissait de « subtle aspects of syntax and morphophonology » dont elle n'était pas consciente (Ioup, 1995 : 118). Même s'il est vrai que l'apprentissage tardif des L2 **exige plus d'efforts conscients**, cela n'étaye pas nécessairement l'hypothèse de Lenneberg, dans la mesure où l'apprentissage conscient accompagne le développement cognitif dans tous les domaines.*

David Singleton, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, URL : <http://aile.revues.org/2163>

Bilinguisme

LE PARAMÈTRE DE L'ÂGE EXISTE-T-IL ?

La recherche sur le bilinguisme précoce indique que l'âge du premier accès à la L2 ne constitue qu'un des facteurs rendant compte de la compétence ultime

David Singleton, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, URL : <http://aile.revues.org/2163>

Bilinguisme

LE PARAMÈTRE DE L'ÂGE EXISTE-T-IL ?

Pour récapituler, (i) la réduction de la capacité à apprendre une L2, qui semble être en corrélation avec l'âge, varie énormément selon les individus, ce qui n'est guère conforme à l'hypothèse d'une période critique affectant l'ensemble de notre espèce ; et (ii) cette réduction semble être continue et linéaire, ce qui n'est pas non plus conforme avec l'interprétation habituelle de ce qu'est une période critique.

David Singleton, « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 18 | 2003, URL : <http://aile.revues.org/2163>

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY



p. 37 «We learn language because we are prepared to learn language. **IT IS SIMPLY IN OUR GENES** »

Chomsky compare d'ordinaire le langage non à un comportement instinctif, mais à un organe (par exemple, le cœur) ou au système visuel.

p. 37 “poverty of the stimulus argument”

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

p. 37 “poverty of the stimulus argument”



« il semble donc qu'un enfant doit être en mesure d'inventer une grammaire générative qui définisse la notion de “bien formé” et assigne des interprétations aux phrases, alors même que les données linguistiques primaires qu'il met à la base de sa construction théorique sont déficientes de bien des points de vue, par rapport à la théorie qu'il construit ».
(Chomsky 1965 : 43)

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

p. 37 “poverty of the stimulus argument”

Les enfants sont confrontés à des données linguistiques de toute évidence **insuffisantes, lacunaires et désorganisées**, et néanmoins acquièrent leur langue sans rapidité remarquable.



Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

p. 37 “poverty of the stimulus argument”

Cette pauvreté est manifeste dans certaines cultures, où on parle peu voire pas du tout aux enfants avant qu'ils ne soient en mesure de converser. **OR, ILS N'EN APPRENNENT PAS MOINS LEUR LANGUE.**

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

p. 37 “poverty of the stimulus argument”

LE CAS DE SIMON. Simon est un enfant ayant appris l'American Sign Language de parents sourds eux-mêmes, mais qui ont acquis l'ASL à un âge assez tardif (15 et 16 ans), communément considéré comme hors de la période critique d'apprentissage. La pratique de l'ASL des parents de Simon est mauvaise, néanmoins il parvient à une maîtrise optimale.

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

p. 37 “poverty of the stimulus argument”

BICKERTON: les similitudes des créoles doivent permettre de mettre à nu des universaux innés qui se réduisent à des valeurs de temps, d'aspect, de modalité et de détermination activées par défaut en cas de stimulus pauvre.

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

p. 37 “poverty of the stimulus argument”

CHEZ LES SAMOANS : l'environnement linguistique de l'enfant n'y est pas appauvri, il est seulement exempt des simplifications du mamanaï.



Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY
p. 37 “poverty of the stimulus argument”

CHEZ LES LES KALULI: les adultes ne tentent pas non plus d'interpréter les paroles de l'enfant ni de conjecturer ses intentions. C'est l'enfant qui sera amené à les clarifier. Les adultes ne dialoguent pas vraiment avec les enfants.



Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

Période critique : Au-delà de cette période, l'apprentissage n'est pas optimal, ce qui peut être interprété comme la preuve que des procédures générales sont insuffisantes. L'argument peut donc soutenir la thèse de la modularité. Il fournit aussi une explication causale au caractère **INÉLUCTABLE** de l'acquisition.

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

p.37 «Moreover, how do children **restrict their hypotheses** about the potential nature of linguistic structure to a correct subset of those structures when adults rarely inform children that a gram-atical rule has been violated?»

Sélectivité : les enfants sélectionnent certaines hypothèses parmi des myriades d'autres, possibles mais jamais envisagées.

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

p.38 *«language is specified as **MODULAR** and distinct from other cognitive functions, and it develops from an innately prescribed universal grammar governed by a language acquisition device, creating a set of abstract formalisms about structure.»*

Les principaux arguments en faveur de la modularité sont ceux de la **LOCALISATION CÉRÉBRALE DU LANGAGE, de la période critique d'apprentissage**, et des dissociations pathologiques entre capacités intellectuelles et capacités linguistiques.

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

Dissociations pathologiques entre capacités intellectuelles et capacités linguistiques :

Des sujets dont l'acquisition du langage, en production ou en compréhension, intervient avec retard, **EN L'ABSENCE DE PROBLÈME NEUROLOGIQUE MASSIF OU DE DÉFICIT COGNITIF.**

Bilinguisme

MODÈLES FORMELS: L'HÉRITAGE DE CHOMSKY

Government-Binding Theory

p. 38 «Those features of language that were considered to be universal to all natural languages were called **principles**; those features that varied across languages were called **parameters**»

«The idea was to reduce differences between languages to a **limited number of these parameters** and to define the parameters so they had a minimal number of possible values, preferably only two. During language acquisition, the universal principles operate to organize the heard language for the child, but **THE CHILD MUST DETERMINE HOW THE PARAMETERS NEED TO BE SET FOR THE SPECIFIC LANGUAGE THEY ARE TRYING TO LEARN.**»

Bilinguisme

INNATISME ET POLITIQUE

COSTANZO PREVE (à propos du Chomsky politique):

[...] se la natura umana fosse integralmente manipolabile e trasformabile allora il capitalismo sarebbe invincibile, perché dispone di tutte le possibilità tecniche ed economiche per manipolare gli uomini riducendoli a consumatori isolati e solo artificialmente risocializzati. In realtà (e ad esempio Noam Chomsky lo ha capito) la natura umana, proprio per il suo carattere generico e non specifico, è un fattore di resistenza alla manipolazione capitalistica, e non il contrario.

Bilinguisme

INNATISME ET POLITIQUE

COSTANZO PREVE (à propos du Chomsky politique):

[...] vi è tutta una tradizione [...] che sostiene che la natura umana non esiste, e che non è altro che l'insieme sempre mutevole dei rapporti sociali di produzione storicamente determinati. Non è vero.

[...] La base antropologica dell'agire umano (dal lavoro **AL LINGUAGGIO**, dall'agire simbolico alla consapevolezza della propria morte) è il supporto materiale della storia.

Bilinguisme

LÉ DÉBAT AVEC MICHEL FOUCAULT



<https://www.youtube.com/watch?v=OY93gHVynaY&t=3099s>

Foucault : [...] Il est vrai que je me méfie un peu de cette notion de nature humaine [...] Ce n'est pas en étudiant la nature humaine que les linguistes ont découvert les lois de la mutation consonante, ni Freud les principes de l'analyse des rêves, ni les anthropologues culturels la structure des mythes. Dans l'histoire de la connaissance, la notion de nature humaine me paraît avoir joué essentiellement le rôle d'un indicateur épistémologique pour désigner certain types de discours en relation ou en opposition à la théologie, à la biologie ou à l'histoire. J'aurais de la peine à reconnaître en elle un concept scientifique.

Bilinguisme

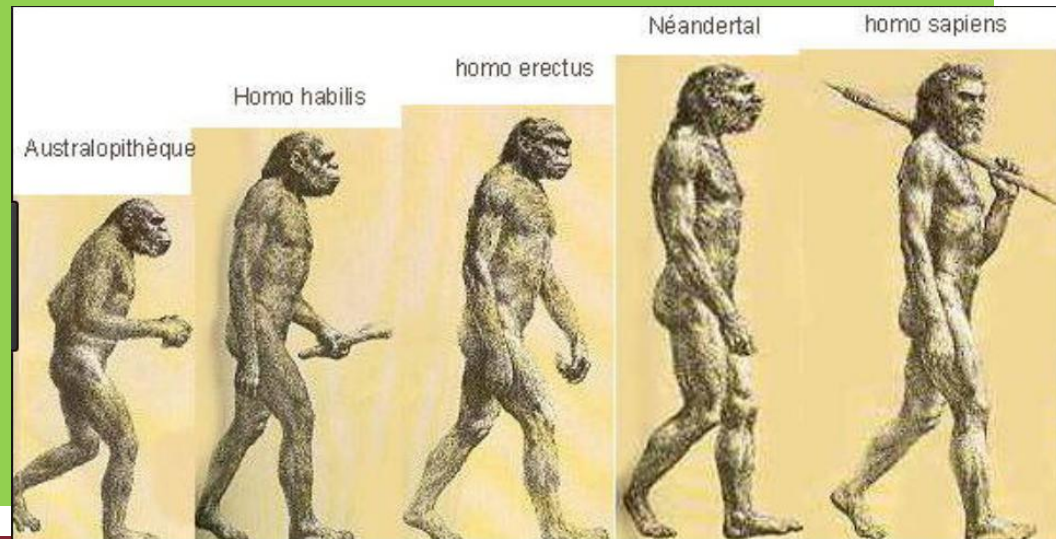
LÉ DÉBAT AVEC MICHEL FOUCAULT

Foucault : Il n'y a de créativité possible qu'à partir d'un système de règles. Ce n'est pas un mélange de régularité et de liberté. Là où je ne suis peut-être pas tout à fait d'accord avec M. Chomsky, c'est quand il place le principe de ces régularités à l'intérieur, en quelque sorte, de l'esprit ou de la nature humaine. [...] Je me demande si le système de régularité, de contrainte qui rend possible la science ne se trouve pas ailleurs, hors même de l'esprit humain, dans des formes sociales, des rapports de production, les luttes de classe, etc.

Bilinguisme

LÉ DÉBAT AVEC MICHEL FOUCAULT

Chomsky : Eh bien, je pense que c'est une question de faits biologiques et anthropologiques, la nature de l'intelligence humaine **n'a certainement pas beaucoup changé** depuis le XVIIe, ni probablement depuis l'homme de Cro-Magnon.



Bilinguisme

LÉ DÉBAT AVEC MICHEL FOUCAULT

Foucault : Si vous dites qu'une certaine nature humaine existe, que cette nature humaine n'a pas reçu dans la société actuelle les droits et les possibilités qui lui permettent de se réaliser... c'est ce que vous avez dit, je crois.

Chomsky : Oui.

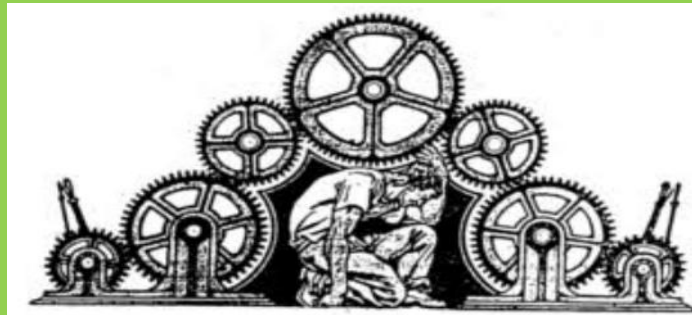
Foucault : Si on admet cela, ne risque-t-on pas de définir cette nature humaine - qui est à la fois **IDÉALE** et réelle, cachée et réprimée jusqu'à maintenant - dans des termes empruntés à notre société, à notre civilisation, à notre culture ?

.

Bilinguisme

LÉ DÉBAT AVEC MICHEL FOUCAULT

Foucault : Je vais prendre un exemple qui est un peu simplificateur. Le socialisme d'une certaine période, à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, admettait que, dans les sociétés capitalistes, l'homme ne recevait pas toutes les possibilités de développement et de réalisation ; que la nature humaine était effectivement **ALIÉNÉE** dans le système capitaliste. Et il rêvait d'une nature humaine enfin libérée.



Bilinguisme

LÉ DÉBAT AVEC MICHEL FOUCAULT

Foucault : Quel modèle utilisait-il pour concevoir, projeter, réaliser cette nature humaine ? C'était en réalité le modèle bourgeois.

Il considérait qu'une société désaliénée était une société qui faisait place, par exemple, à une sexualité de type bourgeois, à une famille de type bourgeois [...]



Bilinguisme

LÉ DÉBAT AVEC MICHEL FOUCAULT

Foucault: Contrairement à ce que vous pensez, vous ne pouvez m'empêcher de croire que ces notions de nature humaine, de justice, de réalisation de l'essence humaine sont des notions et des concepts **qui ont été formés à l'intérieur de notre civilisation**, dans notre type de savoir, dans notre forme de philosophie, [...]

<http://1libertaire.free.fr/MFoucault453.html>



Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

p.40 « *language **emerges out** of children's ordinary experience* »

Modèles formelles	Modèles fonctionnelles
special status on syntax.	no special status on syntax.
	Différence moins nette entre le niveau linguistique et le niveau extra- linguistique.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

1 – le langage est toujours en relation avec les autres domaines de la cognition;

p. 41 « language is neither self-contained nor describable without essential reference to cognitive processing » (Langacker).

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

2 – l'appropriation du langage passe par des expériences individuelles et non pas par une grammaire universelle.

p. 42 «**Different input** would set the child on a **different path** in constructing the language ».

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

La grammaire cognitive

p. 42 « In cognitive grammar, language is an integral facet of overall **psychological organization** »

Modèles formelles	Modèles fonctionnelles
Jean mange la pomme	Jean mange la pomme
=	≠
La pomme est mangée par Jean	La pomme est mangée par Jean

Même si les deux énoncés décrivent le même événement, ils ne le présentent pas de la même manière.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

La grammaire cognitive

Modèles formelles	Modèles fonctionnelles
Jean mange la pomme = La pomme est mangée par Jean	Jean mange la pomme ≠ La pomme est mangée par Jean

Ces différences de focalisation doivent faire partie intégrante de la description sémantique de ces deux énoncés. Deux paraphrases, aussi proches soient-elles, n'ont donc pas la même représentation sémantique associée.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

La grammaire cognitive

Deux énoncés de deux langues différentes sont irréductibles l'un à l'autre.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNELS

La grammaire cognitive

p. 42 « In cognitive grammar, language is an integral facet of overall **psychological organization** »

Modèles formelles	Modèles fonctionnelles
centrality of syntax	centrality of meaning

Le point de vue fonctionnel est une étape vers l'idée d'une **motivation des formes de surface**, l'organisation superficielle de l'énoncé reflétant la mise en valeur de son contenu propositionnel (Fortis 2010).

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNELS

La grammaire cognitive

La perception visuelle et l'expérience sensorimotrice jouent un rôle central dans la compréhension de la structure sémantique du langage.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNELS

Les grammaires de construction

Les principaux objectifs sont, d'une part, de décrire complètement une langue, et, d'autre part, de considérer que les expressions idiomatiques, expressions figées etc., ne sont pas à la périphérie de la langue mais en font partie au même titre que les constructions normales.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNELS

Les grammaires de construction

p. 45 «Children's acquisition of language is built up from their knowledge of **“scenes,” the familiar routines** and experiences in which they participate, that are eventually lexified into linguistic constructions, and then organized into abstract structures. »

Le postulat fondamental des grammaires de construction est que la **connaissance grammaticale** est un répertoire structuré de constructions.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

Les grammaires de construction

Les constructions grammaticales sont apprises et non innées : elles « émergent » progressivement par abstraction:

c'est en entendant et en utilisant des expressions concrètes telles que *dans la maison, sur la table, sous le lit* etc. que

l'enfant pourrait abstraire progressivement le schéma [Prép N].

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

Les grammaires de construction

Exemples de constructions:

Morphème *re-*, *-ette*

Mot *fenêtre*

Mot complexe lexicalisé *casse-noisette*

Expression lexicalisée *qui va à la chasse perd sa place*

Expression partiellement lexicalisée *se moquer de* + *X*

Construction conditionnelle *si X je X*

Construction transitive double *il donne un bonbon à son fils*

Construction passive *XSUJET + Aux. + PP + par + X*

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

Les grammaires de construction

Aucun locuteur ne parle en utilisant des mots ou des morphèmes isolés.

Dans un cadre théorique affirmant que la connaissance de la langue **émerge de son usage**, la notion de **FRÉQUENCE** est centr

Cette notion prend encore plus de sens au cours de la période d'acquisition. De nombreuses études ont relevé **DES EFFETS DE FRÉQUENCE** en input sur l'acquisition lexicale, grammaticale ou phonologique.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

Le connexionnisme

p. 47 «The system is essentially statistical: inputs are associated with outputs on the basis of **frequency patterns**. »

Le connexionnisme est explicitement fondé sur une métaphore neuronale.

La cognition, loin d'être la représentation d'un monde préformé, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de diverses actions qu'accomplit un être dans le monde.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

Le connexionnisme

la surgénéralisation: *go* > *went* > *goed* > *went*

1) **MODÈLE CLASSIQUE** : apprentissage par cœur > règles > exceptions; deux représentations (verbes réguliers et irréguliers)

2) **MODÈLE CONNEXIONNISTE**

type: [-fréquence]; occurrence: [+fréquence]

go-went est appris facilement parce qu'il est très fréquent, mais il appartient à une classe (= type) en nombre réduit par rapport aux verbes réguliers.

put-put: la classe est riche mais peu d'occurrences.

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

Le connexionnisme

p. 48-49

« For example, word order is a reliable cue to meaning in English but not Italian, so English speakers, and children learning English, pay attention to word order but Italian speakers do not. »

Bilinguisme

MODÈLES FONCTIONNALISTES

Le connexionnisme

LA LOI DE HEBB: sous l'effet des récurrences et des co-activations, les structures et les architectures tendent, par renforcement des connexions synaptiques, à s'inscrire directement dans le matériel cérébral.

Vers le bilinguisme

p. 56

*It is immensely difficult to understand how children learn **one** language.
[...] This complexity is **multiplied** when one considers the factors
relevant to a child's experience in learning **two** languages.*

certain problèmes sont les mêmes...

Vers le bilinguisme

formalistes	fonctionnalistes
bilinguisme simultané	bilinguisme simultané
=	≠
bilinguisme consécutif	bilinguisme consécutif

Vers le bilinguisme

- Le bilinguisme précoce simultané désigne habituellement la situation d'un enfant qui apprend deux langues en même temps, dès la naissance.
- Le bilinguisme précoce successif désigne habituellement la situation d'un enfant qui a déjà partiellement acquis une première langue et en apprend une deuxième tôt durant l'enfance.

Vers le bilinguisme

formalistes	fonctionnalistes
bilinguisme simultané = bilinguisme consécutif	bilinguisme simultané ≠ bilinguisme consécutif

p. 55 *Applying formalist assumptions, both varieties of second-language acquisition **should be similar** because they are guided by the mechanism of the language acquisition device and shaped by the constraints of universal grammar.*

Vers le bilinguisme

formalistes	fonctionnalistes
bilinguisme simultané = bilinguisme consécutif	bilinguisme simultané ≠ bilinguisme consécutif

p. 55 *Following functionalist assumptions, however, **the sequence and timing** of second-language acquisition would be different depending on whether the two languages were acquired at the same time or in sequence.*

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

- le système
- le lexique
- la syntaxe
- la phonologie

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le système

Macnamara: vision pessimiste

Les lacunes des bilingues sont attribuables à un effet de balance, la compétence linguistique totale devant nécessairement se diviser entre la L1 et la L2, de sorte que, s'il y a progression en L2, il y a du même coup une **régression en L1**.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?
Le système

Macnamara: vision pessimiste

- 1 le bilinguisme génère des interférences;
- 2 manque d'assimilation culturelle;
- 3 l'input des parents est inadéquat;
- 4 moins de temps pour étudier les deux langues.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?
Le système

critiques à Macnamara

Un enfant qui apprend le français à la maison mais qui vit en Italie aura deux **t y p e s** de compétences différentes. On ne peut pas le comparer aussi facilement:

p.60 *It is not surprising that the type of competence that the child develops in each of these languages is **different**. [...] The point is that assessing children's linguistic skill requires understanding **children's language experiences**.*

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?
Le système

critiques à Macnamara

p. 60 we require more sensitive tests of language proficiency to understand a learner's competence in each language.
Generalizations across types of proficiency must be made cautiously.

Les bilingues ne sont pas forcément moins bons que les monolingues dans les tâches cognitives ou linguistiques.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

Le fait de parler deux langues modifie le rythme de l'appropriation du lexique?

L'enfant bilingue contrôle deux « moitiés » de lexique ou le cerveau emmagasine un plus grand nombre de mots?

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?
Le lexique

p. 62

*bilingual children probably function in an **INTERLINGUAL PURGATORY**, less masterful than a monolingual in either language but surely more extensive in their communicative possibilities than any monolingual.*

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

Un problème de méthode: comment évaluer la taille d'un lexique ? Comment peut-on dire qu'un bilingue devrait posséder telle ou telle quantité de mots?

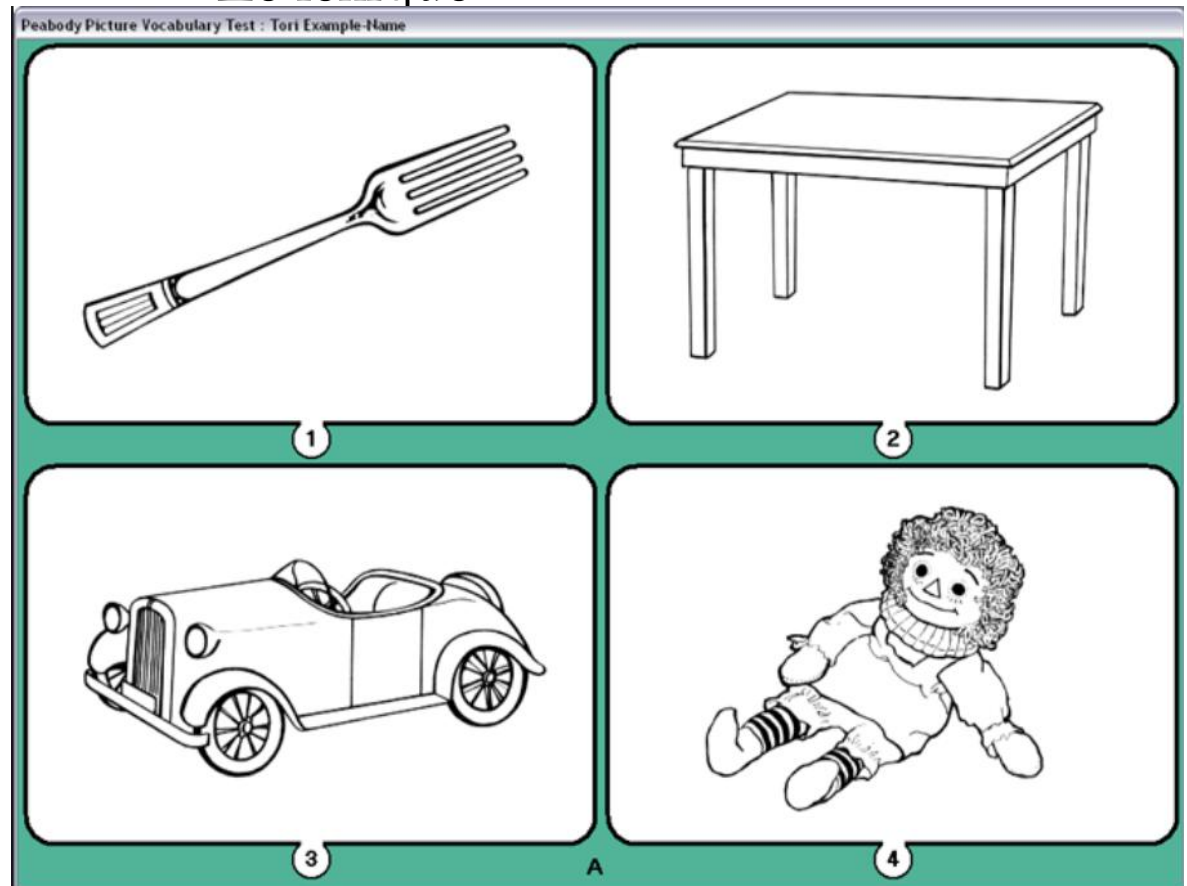
Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

Picture
Vocabulary
Test (PPVT)

echelle
de vocabulaire
en image



Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

p. 63 *studies frequently report differences in the PPVT scores of monolinguals and bilinguals*

différents scores selon la population?

- des bilingues balancés
- des bilingues moins bien balancés

En plus il existe des enfants aussi bien bilingues que monolingues qui ne réussissent pas le PPVT.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

Les études de Pearson, Fernández et Oller:

Using the measures presented here, there was no statistical basis for concluding that the bilingual children were slower to develop early vocabulary than was the monolingual comparison group. The wide range of vocabulary sizes observed at these ages in normally developing children was observed in these bilingual children as well.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

Les études de Pearson, Fernández et Oller:

- 1/ la production de lexique est identique dans les deux populations;
- 2/ un enfant anglo-espagnol à dominance anglaise a le même lexique qu'un enfant monolingue anglais; pareil cas pour la dominance espagnole par rapport aux espagnols monolingues.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

Les études de Pearson et Fernández

The rate and pace of development were similar to patterns observed in monolinguals.

The bilinguals differed from one another with respect to the relative independence of one language from the other, including the use of different learning strategies in the two languages by the same child.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

contra

Doyle, Champagne, and Segalowitz (1978)

on tests of vocabulary bilinguals frequently seem to perform at **LOWER** levels than monolinguals

The results suggest that bilingual preschoolers are not delayed in age of first words, may lag slightly in the acquisition of lexical items [...].

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

*Depuis les années 50, la problématique de toute recherche psycholinguistique en bilinguisme était centrée sur la question du mode de représentation des deux langues dans la mémoire du sujet bilingue. Deux hypothèses opposées peuvent être dégagées : **l'hypothèse des représentations partagées, et l'hypothèse des représentations séparées.***

Grainger Jonathan. L'accès au lexique bilingue : vers une nouvelle orientation de recherche. In: L'année psychologique. 1987 vol. 87, n° 4. pp. 553-566.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

Selon l'hypothèse dite « partagée » ou « interdépendante », les représentations des mots en mémoire sont de nature supralinguistique. Par conséquent, deux équivalents de traduction partagent une même représentation.

Langue a → C ← Langue b

Grainger Jonathan. L'accès au lexique bilingue : vers une nouvelle orientation de recherche. In: L'année psychologique. 1987 vol. 87, n° 4. pp. 553-566.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

Le lexique

En revanche, selon l'hypothèse dite « séparée » ou « indépendante », les équivalents de traduction des deux langues du bilingue ont des représentations séparées en mémoire.

Langue a → C a; Langue b → C b

Grainger Jonathan. L'accès au lexique bilingue : vers une nouvelle orientation de recherche. In: L'année psychologique. 1987 vol. 87, n° 4. pp. 553-566.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

La syntaxe

Si le développement du vocabulaire se voit un peu retardé, le bilinguisme n'a, en revanche, pas d'influence sur l'acquisition des sons et de la syntaxe.

Toutefois au niveau syntaxique, des erreurs particulières apparaissent parfois temporairement en raison du transfert.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

La syntaxe

p. 67 *The predominant view regarding the way that children learn the structure of two languages is that it is **parallel** to that found by monolingual children in each language.*

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

La syntaxe

Romaine (1995), “the majority of studies seem to support the conclusion that the developmental sequence for the bilingual child **is the same** in many respects as for the monolingual”

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

La syntaxe

Romaine (1995), “the majority of studies seem to support the conclusion that the developmental sequence for the bilingual child **is the same** in many respects as for the monolingual”

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?

La syntaxe

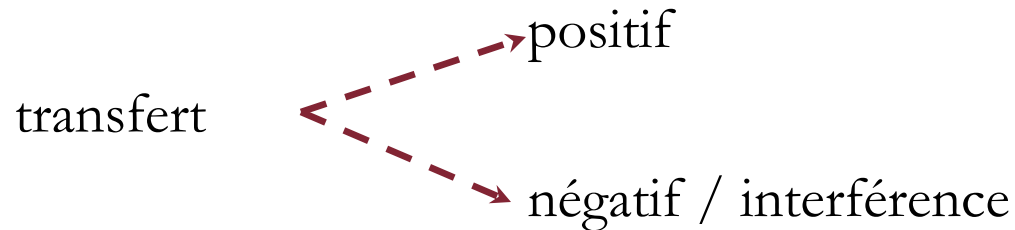
Toutefois au niveau syntaxique, des erreurs particulières apparaissent parfois temporairement en raison du transfert.

Muller:

Transfer will be argued to occur in those domains of the grammar where the language learner is confronted with **ambiguous** input.

Appropriation, l'apport de la L1

transfert de la L1 dans la L2



1/ Wode: le transfert est une stratégie d'apprentissage qui implique aussi bien des aspects contrastifs que généraux.

Appropriation, l'apport de la L1

transfert de la L1 dans la L2

2/ le transfert n'est pas une activité purement automatique

le transfert est aussi un phénomène conscient.

Appropriation, l'apport de la L1

transfert de la L1 à la L2

3/ l'apprenant L2 possède une notion intuitive des zones marquées dans sa langue maternelle (p.e. les expressions idiomatiques > marquées > pas de transfert).

même si les deux expressions sont totalement superposables, le transfert peut être bloqué (*évitement du transfert*):

perdre la face, sans coup férir.

Appropriation, l'apport de la L1

transfert de la L1 à la L2

4/ qu'est qui est transféré ?

dans les premières étapes:

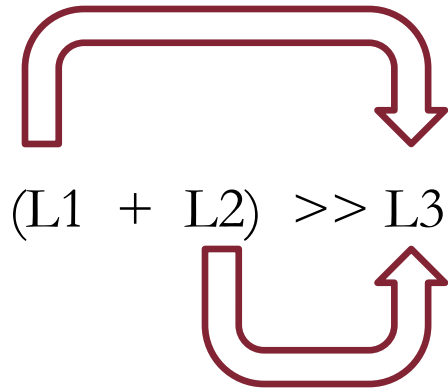
d'abord le lexique >> puis la grammaire

étapes successives:

lexique >> grammaire >> discours

Appropriation, l'apport de la L1

transfert $L1 > L2 > L3$ etc.



Acquisition phonologique : transfert

transfert = interférence = contact = substrat

L'analyse contrastive

modèle classique : l'interférence explique les erreurs des apprenants

Ausubel : l'appropriation d'un L2 implique toujours le transfert.

« *all learning involves some kind of transfer* »

Gagné : « *previously acquired capabilities* »

« *connection between old and new information* »

Mais dans quelles conditions le transfert se manifeste-t-il ?

Acquisition phonologique : transfert

L'intérêt pour le transfert émerge en linguistique diachronique (histoire de la langue) et linguistique du contact (pidgins, créoles etc.).

Acquisition phonologique : transfert

L'analyse contrastive et acquisition de la L2

Lado: l'analyse de l'interférence permet de prévoir les erreurs des apprenants.

Toutes les erreurs dérivent de problèmes de transfert

L'interférence/contact est la seule explication possible aux erreurs.

[+ distance entre L1 et L2] > erreur

Hiérarchie des fautes (erreurs plus ou moins fréquentes)

Acquisition phonologique : transfert

Critiques à l'analyse contrastive, à son pouvoir *prédictif*

Pourquoi certains aspects pourtant très différents (p.e. /r/ en anglais et allemand) ne posent aucun problème aux apprenants?

Acquisition phonologique : transfert

Rectifications de l'analyse contrastive

version forte: AC prévoit TOUTES les erreurs



théorie facilement falsifiable

version faible: AC prend en compte des erreurs PROBABLES

on ne peut pas préalablement décider ce qui sera plus difficile à apprendre



théorie encore valable aujourd'hui

Acquisition phonologique : transfert

Rectifications de l'analyse contrastive

version forte: AC prévoit TOUTES les erreurs

- 1/ la L1 bloque l'apprentissage de la L2
- 2/ [+ différence entre L1 et L2] > [+ difficulté]

version faible: AC prend en compte des erreurs PROBABLES

l'apprenant fait recours à la L1 là il n'a pas d'informations disponibles

Acquisition phonologique : transfert

Rectifications de l'analyse contrastive

AC: version modérée

1/ les structures qui se ressemblent posent plus de difficultés que les structures totalement différentes. [+ identité] > [+ difficulté]

2/ mais qu'est-ce qui est transféré et qu'est-ce qui ne l'est pas?

Acquisition phonologique : transfert

Mais est-ce toutes les fautes sont dues au transfert?

N'y a-t-il pas d'autres explications?

Selinker: dans la construction d'une interlangue, le transfert est l'une des composantes parmi d'autres.

Il existe aussi des erreurs qui n'ont rien à voir avec le transfert:

-facteurs universel

-facteurs développementaux



comme en acquisition de la L1

Vers le bilinguisme

p. 67 *There are two important features of this transfer.*

*First, the direction of transfer is always from the language with the **simpler or clearer structure** to the language with the more complex or ambiguous structure.*

non marqué > marqué

Acquisition en FLE: le syntagme nominal

état initial

COMPOSITION LEXICALE

un* semaine *curso = une semaine de cours

alliance France = alliance française

quittance loyer, *agence voyage*

absence de lien

relation suffisamment transparente

MARQUAGE

carte séjour > *carte de séjour*



Acquisition en FLE: le syntagme nominal

COMPOSITION LEXICALE

MARQUAGE

cadeau à moi

POSSESSIFS

mon cadeau



Vers le bilinguisme

p. 67 Second, an examination of monolingual children learning German showed that they make the same word order errors, but they make fewer of them and these errors persist in speech for only a **short time**.

the syntactic development of bilingual children **is never exactly like** that of monolinguals

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?
La phonologie

L'appropriation phonologique pose-t-elle un problème?

Deux courants : OUI et NON

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?
La phonologie

Sviluppo tipico 1. I bilingui simultanei e quelli consecutivi possono differire. Ad esempio, lo studio di de Houwer (1995) di un caso di acquisizione simultanea di Olandese e Inglese, ha dimostrato che lo sviluppo non differisce dai coetanei monolingui in entrambe le lingue. Al contrario, gli studi sul bilinguismo consecutivo Cantonese-Inglese indicano esempi di errori di sviluppo della parola diversi da quelli mostrati da monolingui (ad esempio, Dodd, So e Li, 1996). 2. E' probabile che l'insieme dei risultati di ricerca differiscano sulla base della coppia di lingue acquisita.

Raccomandazioni per il lavoro con i bambini bilingui (Aggiornato nel maggio 2011) A cura dell'Associazione Internazionale dei Logopedisti e dei Foniatri – IALP

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?
La phonologie

p. 15 *Ce n'est peut-être pas le bilinguisme lui-même qui constitue un avantage, mais être bilingue dans des langues bien spécifiques.*

LAURENT A., 2013, « La conscience phonologique des enfants bilingues français-anglais pré-lecteurs : une étude comparative France-Canada », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, no 16, p. 1-24.

Vers le bilinguisme

APPRENDRE UN L1 OU DEUX L1: s'agit-il de la même chose?
La phonologie

*Because phonological awareness is a precursor to reading, **children who speak a second language with similar phonological structure and alphabetic orthographic system may have some advantage when learning to read in English,***

WHEREAS

those children who speak a second language that is phonologically and orthographically different may require additional help in understanding these concepts.

Bialystok, E., Majumder, S. et Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics* 24, 27-44.

Le problème de la représentation

La représentation linguistique d'un monolingue correspond à celle d'un bilingue?

Et celle d'un adulte à la représentation des enfants?

Le problème de la représentation

En psychologie, l'intérêt épistémologique pour les représentations (*profondes*) est due aux limites explicatives des recherches uniquement axées sur les comportements (*superficiels*).

Le problème de la représentation

La représentation est un savoir sur quelque chose (un objet, une personne, un événement...).

La représentation **STRUCTURALE/MENTALE** est la mémorisation à long terme un savoir acquis par un individu.

Il s'agit d'une conservation.

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

La représentation s'impose **en l'absence de l'objet physique** matériellement perceptible ;

Toute représentation implique une action, mais **une action intériorisée**, ce qui suppose une construction mentale ;

Le problème de la représentation

Il y a donc représentation quand un objet ou un ensemble d'éléments se trouve figuré sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments.

objet >>> codage >>> transformation >>> cognition

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

Il y a donc représentation quand un objet ou un ensemble d'éléments se trouve figuré sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments.

objet >>> codage >>>

transformation enrichissante/appauvrissante

>>> cognition

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

Les représentations ont un caractère directionnel : c'est A qui représente B et non l'inverse. C'est A qui sert de substitut partiel à B.

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

Représentation analogique

(la représentation ressemble à l'objet) > *image mentale, carte mentale, carte cognitive*

Représentation non analogique > *le langage, l'arbitraire du signe*

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

la forme : il s'agit d'une connaissance stockée en MLT, sur laquelle opèrent un certain nombre de processus de stockage et de récupération, comme toute autre connaissance. En outre, elle peut être stockée en mémoire sous différentes formes (déclaratives ou procédurales).

déclaratif: pas de règles; la connaissance est stockée telle quelle dès le début;

procédural: on stocke des règles qui permettent de reconstituer les connaissances

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

la fonction : globalement, la représentation a pour fonction de remplacer le représenté en son absence. Il s'agit principalement d'une fonction de conservation.

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

Ces éléments peuvent ou (ne peuvent pas) être semblables à ceux du représenté:

représentation analogique

représentation propositionnelle

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

Une représentation **SOCIALE** est [...] une représentation partagée par un certain nombre d'individus.

Abrie (1989) [...] « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe **RECONSTITUE LE RÉEL** auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ».

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

Représentation sociale:

les images de la réalité collective fortement suggérées à l'individu par la société.

Le problème de la représentation

La représentation des couleurs est-elle une représentation sociale ? Elle dépend bien sûr de capacités perceptives individuelles, mais aussi des limites culturellement ou socialement marquées entre les différentes catégories de couleurs.

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

Quels que soient les cadres explicatifs ou l'objet d'étude, opposer représentation mentale et représentation sociale n'aurait guère de sens puisque **la plupart des représentations de l'enfant se construisent dans les interactions entre celui-ci et son milieu, lui-même inséré dans une société.**

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

Si, chez Piaget, la représentation est un processus **indépendant** de l'influence du milieu, qui s'enrichit assez tardivement d'un contenu social, d'autres auteurs (notamment Vygotsky, bien sûr) ont largement souligné **le lien entre processus cognitif de la représentation et dimension culturelle** des objets et valeurs sociales.

Bernoussi Mohamed, Florin Agnès. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. In: Enfance, n° 1, 1995. pp. 71-87

Le problème de la représentation

p. 99 *The questions about linguistic representation follow from three assumptions:*

*first, that language is a **coherent** entity;*

*second, that its representation can be **located** in (mental) space;*

*and third, that the representation has a discernible **structure**.*

Le problème de la représentation

*first, that language is a **coherent** entity;*

formalistes $\leftarrow \rightarrow$ fonctionnalistes

*second, that its representation can be **located** in (mental) space;*

modularistes $\leftarrow \rightarrow$ connectionnistes

p. 99 *connectionist views of language processing presume that representations are distributed, hence occupy no identifiable place.*

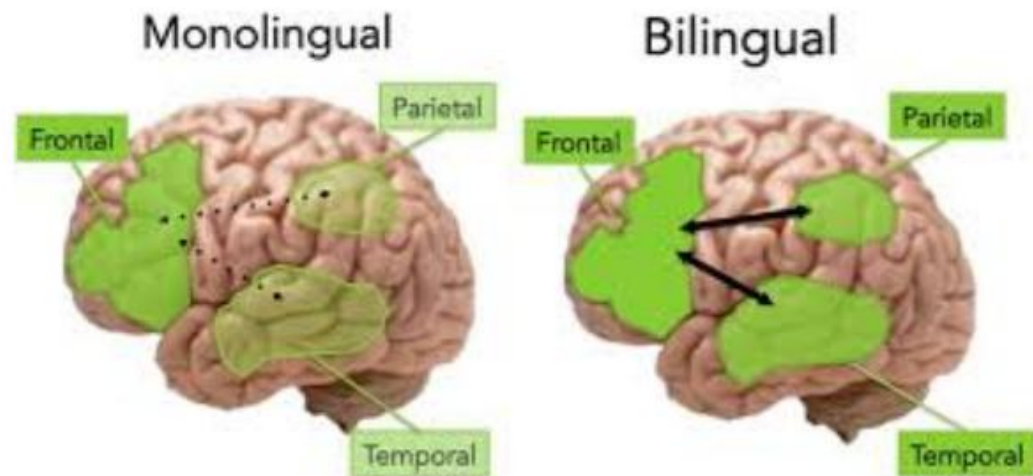
*and third, that the representation has a discernible **structure**.*

p. 99 [structure] *change over time and even include several alternative structures for a single learner at a single point in time.*

Le problème de la représentation

p. 100

how can two languages be represented in the mind?



Le problème de la représentation

how can two languages be represented in the mind?

enfants	adultes
2 langues 2 représentations?	2 langues 2 représentations?
Les enfants ont conscience de parler 2 langues?	Quelle est le rapport entre ces deux langues?

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

1. Siri: **mer** milk, mer mama (More milk, more mama)
2. Siri: klappe hand. M: Hm? Siri: clap hand.
3. S: **takk** (thank you). M: You're welcome. S: finish. M: You finished? S: **ja**.
(from Lanza, 1988, English and Norwegian).

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

1. You mette honey? (You're putting honey?)

2. He manger. (He eating.)

3. Il a finish. (He is finished).

(from Paradis & Genesee, 1996, English and French).

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Do they believe that all languages are
interchangeable?

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

S'agit-il de fautes de contexte ou bien ils n'ont pas intériorisé le bilinguisme?

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Ces mélanges sont-ils des indices de ce que l'enfant n'a pas séparé les deux systèmes grammaticaux ? Ou bien, les a-t-il séparés au niveau du système linguistique, alors qu'il reste encore des déficits dans le contrôle du choix de langue ?

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Nous savons que les enfants passent pas une étape de confusion:

p.106 [...] *young children who are learning two languages go through at least an early stage in which their utterances show an apparent **disregard for the integrity of the two individual languages.***

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Nous savons que les enfants passent pas une étape de confusion:

- Les enfants non pas conscience de la violation.
- Les enfants sous-estiment les différences entre les deux langues.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Nous savons que les enfants passent pas une étape de confusion:

- Les enfants non pas conscience de la violation.
- Les enfants sous-estiment les différences entre les deux langues.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

p. 106 *Volterra and Taeschner (1978) proposed a three-stage model to account for the evolution of two distinct languages in children's minds.*

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Les enfants ne sont pas capables de séparer les deux systèmes linguistiques au début de leur apprentissage, mais semblent plutôt se servir d'un seul système linguistique jusqu'à l'âge de 2-3 ans, où ils commencent graduellement à séparer les deux langues.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

stade 1: un seul lexique; un seul système linguistique;

stade 2: deux lexiques mais une seule syntaxe; stade de différenciation lexicale sans différenciation syntaxique;

stade 3: deux lexiques et deux syntaxes; la production est déclenchée par l'interlocuteur de l'enfant.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

p.107

*The assumption is that **language competence** is more **general** than the knowledge of any particular language. The differentiation of this competence into specific linguistic systems is **a developmental achievement** that signals the growth of linguistic knowledge.*

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Meisel soutient, en revanche, que l'enfant peut différencier les deux langues pratiquement dès le début de la production langagière.

p.111

*code-mixing is part of pragmatic competence and commonly occurs **when one of the languages is dominant.***

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Quay montre que dès l'âge de 1,7 à 1,8, l'enfant fait preuve d'une capacité à choisir les éléments linguistiques correspondant à la langue de l'interlocuteur et/ou du contexte, sans pour autant que ceux-ci déclenchent automatiquement l'utilisation d'un système ou de l'autre.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

p. 109

the child, [...] is operating from two systems but exploiting the resources of each **WHERE NECESSARY**.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Certaines études posent la question de savoir **quelles sont les conditions les plus favorables** à la séparation des langues et par conséquent au développement des deux systèmes. La manière dont se comportent les parents envers l'enfant joue un rôle important.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Lanza montre qu'à l'intérieur d'une même famille bilingue, les deux parents peuvent se servir de stratégies différentes, par exemple:

LE PÈRE, en communiquant dans les deux langues, crée une situation bilingue,

LA MÈRE, en faisant semblant de ne pas comprendre l'enfant s'il ne parle pas sa langue, crée une situation que l'enfant interprétera comme monolingue.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Genesee

p. 109 *For most bilingual children, one language is the preferred or stronger language, and the other is weaker.*

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Fred Genesee:

Quand les enfants mélangent les codes, ce n'est pas une indication de faiblesse, mais plutôt de compétence dans les deux langues

La plupart du temps, l'enfant utilise un mot de l'autre langue quand il ne connaît pas son équivalent dans celle qu'il est en train de parler.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean

p. 114

In the bilingual mode, language mixing and switching is normal and comprehensible, so there is no assumption of confusion or absence of differentiation in the underlying representation.

it is not surprising that bilingual children intersperse linguistic forms.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean (1989)

The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete linguistic entity.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean (1989)

The bilingual's communicative competence cannot be evaluated through only one language; it must be studied instead through the bilingual's total language repertoire as it is used in his or her everyday life.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean (1989)

In the monolingual speech mode, bilinguals adopt the language of the monolingual interlocutor and deactivate, as best they can, the other language. As is well known, deactivation is rarely total.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean (1989)

Interferences can be of two kinds: static interferences which reflect permanent traces of one language on the other (such as a “foreign accent”), and dynamic interferences, which are the ephemeral and accidental intrusions of the other language.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean (1989)

In the bilingual speech mode [...] they “choose” a language to use with their bilingual interlocutor [...] and then they intermix the other language when needed.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean (1989)

a bilingual can bring in the other language in several ways: by switching completely to that language for a word, a phrase, a sentence (this is known as code-switching) or by borrowing a word from the language and integrating it phonologically and morphologically into the base language.

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean (1989)

Code-switching involves the complete shift to the other language for a word, a phrase, a sentence, or an utterance. French-English examples are: “On est pas assez QUICK” (“We’re not quick enough”), or “J’ai l’impression d’être BACK IN THE COUNTRY” (“I have the feeling of being back in the country”).

Le problème de la représentation

enfants

Les enfants ont conscience de parler 2 langues?

Grosjean (1989)

The other way a bilingual can mix languages is to **borrow** a word from the language not being spoken and to adapt it phonologically and morphologically into the base language. In the sentence, “On a BRUNCHE chez eux”.

Le niveau métalinguistique

p. 122 *The prefix “meta” came into prominence in the 1970s and was applied to a variety of cognitive functions, such as metacognition and metamemory. [...] Indeed, the prefix has been liberally attached to any concept or activity that requires **some extra knowledge or effort.***

Le niveau métalinguistique

metalinguistic awareness

conscience métalinguistique

consapevolezza metalinguistica

Gombert

- > traiter le langage de façon adéquate (compréhension/production)
- > attitude réflexive sur les objets du langage (niveau métalinguistique)

Benveniste: « *possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations* » > **DÉSIGNATION D'ACTIVITÉS COGNITIVES SUR LA LANGUE**

Le niveau métalinguistique

métalangue : la langue qui parle de la langue
(p.e. subjonctif, partitif etc.)

Pour les linguistes, l'adjectif métalinguistique est dérivé du substantif *métalangue* et qualifie donc les utilisations de la langue pour référer à elle-même.

Pour les psycholinguistes cognitivistes, il comprend les activités de réflexion.

Le linguiste s'intéresse à la part de métalangue dans le langage,
Le psycholinguiste aux spécificités du métalinguistique dans le métacognitif.

Le niveau métalinguistique

métalangue : la langue qui parle de la langue

Lorsque, par exemple, De Saussure (1916) crée les termes « signifiant » et « signifié » pour conceptualiser la structure du signe linguistique, ou Chomsky (1965) crée l'expression « grammaire générative et transformationnelle » pour rendre compte de la nature profonde du langage [...] nous sommes en face de métalangues, dans la mesure où la langue est traitée comme un objet ayant un statut théorique spécial, et dont on se préoccupe de conceptualiser les aspects essentiels.

El Euch – Pinto p. 5

Le niveau métalinguistique

La métalinguistique pour les linguistes:

Par ailleurs, il existe également un métalangage beaucoup plus courant, que nous utilisons dès nos premières années scolaires, et dont le vocabulaire est aussi fait de mots qui « parlent » d'autres mots. C'est le langage de notre grammaire de base, où les mots « nom », « article », « verbe », « conjugaison », « temps verbal », etc., renvoient à des exemples concrets potentiellement infinis de ces mots, articles, verbes, etc.

El Euch – Pinto p. 5

Le niveau métalinguistique

En psycholinguistique:

Le psycholinguiste, de son côté, s'intéresse aux conduites que le sujet humain met en œuvre lorsqu'il agit sur la langue au-delà de son contenu, c'est-à-dire lorsqu'il se pose sur un plan métalinguistique.

El Euch – Pinto p. 5

Le niveau métalinguistique

En psycholinguistique:

métalinguistique > métacognition : désignation d'un ensemble de processus impliqués dans **LE CONTRÔLE CONSCIENT** des activités cognitives.

La **métacognition** se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs.

Exemple : *je remarque que j'ai plus de difficultés à apprendre A que B* (méta-mémoire)

connaissance introspective

«plan supérieur» de traitement du langage

Le niveau métalinguistique

L'expérience métacognitive constitue en quelque sorte le « **vécu cognitif** » du sujet.

Elle englobe tout ce que l'individu a ressenti du fait d'activités cognitives, qu'il s'agisse d'idées clairement identifiables par le sujet (par exemple : « *Je connais la solution du problème* »), ou de sentiments à la limite de la conscience (par exemple, *le sentiment de satisfaction qui accompagne la résolution d'un problème*).

Le niveau métalinguistique

Imaginons encore un enfant ou un adolescent scolarisé qui, face à deux phrases synonymes, bien qu'elles soient formulées de manière différente, dise qu'« elles veulent dire toutes les deux la même chose », bien qu'elles soient « tournées d'une autre manière ». Là encore, le psycholinguiste pourra attester d'une activité métalinguistique consciente, cette fois-ci verbalisée et même pertinente, alors que le linguiste ne reconnaîtra que des indices médiocres dans cette justification de la synonymie. Enfin, si, dans ce même cas de synonymie, la justification s'appuie sur un langage technique plus explicite, utilisant de manière pertinente des termes qui sont en eux-mêmes métalinguistiques, tels « sujet », « objet », « action », etc., le psycholinguiste pourra y voir l'expression d'une conscience métalinguistique relativement bien articulée, et le linguiste, des formes suffisantes de métalangage grammatical.

Pinto – El Euch, p.6

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

Les connaissances métalinguistiques sont des connaissances mentalisées appliquées consciemment à la manipulation du langage.

Le locuteur porte une attention sur le langage.

- 1) connaissance déclarative/explicite sur les traits, la structure et les fonctions du langage. Le langage est un OBJET de pensée (Piaget);
- 2) contrôle sur l'attention dans le traitement du langage (p.e. s'arrêter pour chercher un mot).

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

Trois types de processus

Des traitements linguistiques **primaires** à l'œuvre à un niveau **présymbolique**. Il s'agit de cycles qui relient des réponses conditionnées à des stimulations, les unes et/ou les autres étant objectivement de nature linguistique ;

Des traitements cognitifs, à l'œuvre dès que le traitement dépasse le niveau de la simple réponse associative, **contrôlant les processus primaires mais non disponibles pour l'accès conscient et la gestion intentionnelle** ;

Des traitements métacognitifs de **mentalisation** d'opérations effectuées sur le langage.

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES: trois types de processus

présymbolique

[niveau associatif: celui des premiers traitements présymboliques (réactions ordonnées à des agencements sonores ou productions systématiques des mêmes signes pré-verbaux dans les mêmes circonstances)].

épilinguistique

[le contrôle cognitif est clairement marqué en surface (comme c'est le cas, par exemple, dans les activités de correction)]

métalinguistique

[commentaires sur la langue déterminés automatiquement par **la non-concordance** entre une forme perçue et celles stockées dans la mémoire à long terme de l'auditeur.]

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES: trois types de processus

présymbolique

stimulus > réponse : /j'ai faim/ > « encore! »

épilinguistique

On ne peut pas dire : « la pomme mange Pierre »

métalinguistique

On ne peut pas dire : « la pomme mange Pierre » **parce que** la pomme n'est pas [+ animé].

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES: trois types de processus c'est par une simplification abusive que nous qualifions l'ensemble du processus qui vient d'être décrit de « développement ». En fait, **seules les deux premières phases relèvent du développement (elles dépendent de facteurs endogènes, ou exogènes, mais quasi-systématiques).** La dernière phase (métalinguistique) dépend d'apprentissages culturels spécifiques.

Les capacités métaphonologiques (capacité à prendre en compte, à identifier les unités phonologiques et à les manipuler de façon délibérée) – par exemple – se développent en interaction avec l'apprentissage de la lecture.

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES: trois types de processus

La mise en place du contrôle **ÉPILINGUISTIQUE** est un aspect de l'acquisition du langage oral.

L'enfant apprend à parler et à comprendre le langage oral sans devoir mentaliser ni les connaissances qu'il acquiert de la structure formelle de sa langue ni les règles qu'il applique dans le traitement de cette structure.

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES: trois types de processus

L'automatisation *des processus métalinguistiques* semblent dépendre **D'APPRENTISSAGES CULTURELS**, notamment dans notre société les apprentissages scolaires, et en particulier l'apprentissage de la manipulation du langage écrit.

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES: trois types de processus

Entre le traitement du langage oral et celui du langage écrit, existent des différences:

aux médias eux-mêmes mais également

aux tâches linguistiques habituellement rencontrées dans chacun de ces médias.

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES: trois types de processus

Les tâches à l'œuvre dans le traitement du langage écrit requièrent **un plus haut niveau d'abstraction**, d'élaboration et de contrôle que les traitements à l'œuvre dans la manipulation quotidienne du langage oral.

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

Bialystok: analyse des activités linguistiques et contrôle des processus linguistiques.

p. 123

*One difference between linguistic and metalinguistic knowledge may be in **the level of generality** at which rules are represented.*

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

p. 123

If the rules are a record of the structure of a particular language, such as how to form past tense, what word order is needed for different sentence types, how relative clauses are constructed, then they essentially are the grammar. [...] Metalinguistic must be more.

p. 124

*Knowledge of [...] abstract principles **IS DISTINCT** from knowledge of a particular language and supports a separate concept to describe it.*

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

p. 124

When one has metalinguistic knowledge, one has knowledge of language in its most general sense, irrespective of the details of specific linguistic structures. Children would understand, for example, that the order in which words are linked can change the meaning of a sentence or that modification to the verb in the sentence can change the time at which a stated event occurred.

p.129

*metalinguistic knowledge is identifiable from linguistic knowledge **because of its representational form**, for example, it is more EXPLICIT;*

Le niveau métalinguistique

habileté	capacité
automatique	caractère délibéré
épilinguistique: activité non consciente	métalinguistique: réflexion
activité métalinguistique inconsciente	activité métalinguistique consciente

Le niveau métalinguistique

Le modèle de l'abstraction réfléchissante (Piaget)

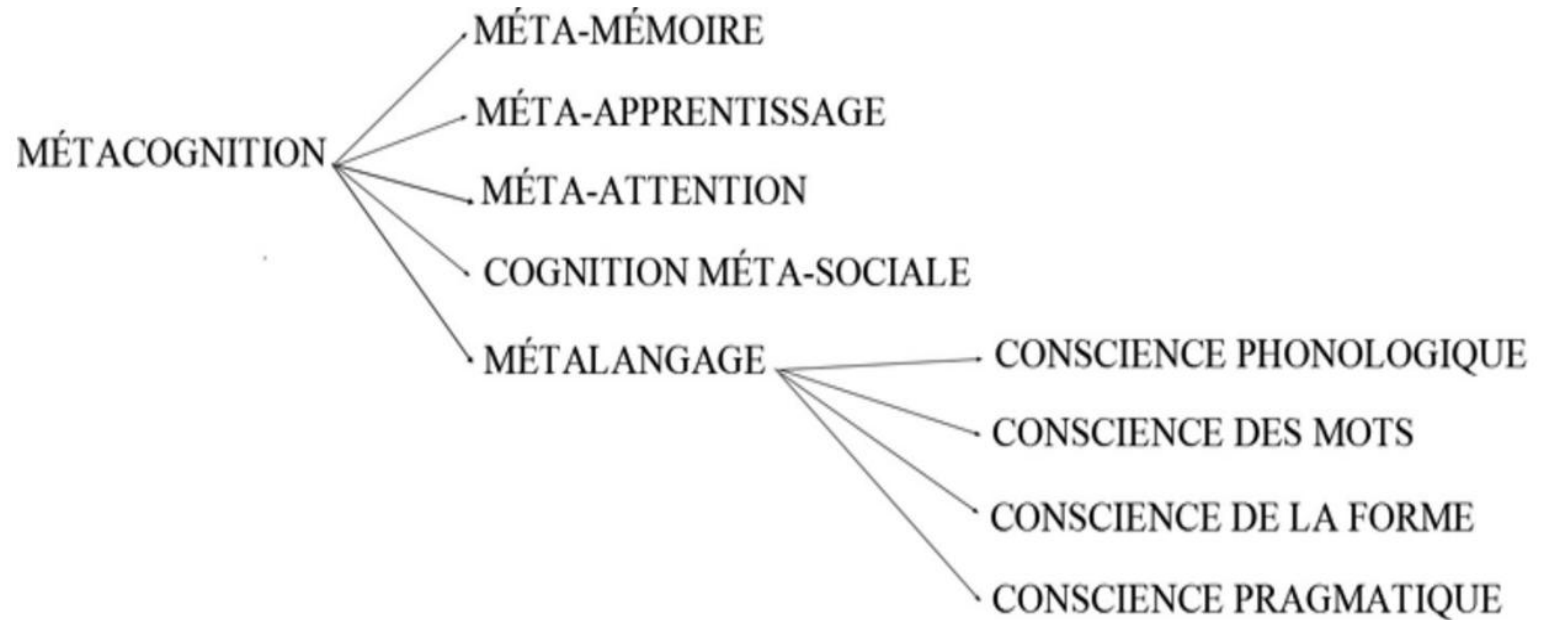
Il s'agit du mécanisme qui explique le passage d'un stade opératoire au stade supérieur.

Le niveau métalinguistique

ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

- (1) les connaissances méta-phonologiques (connaissances de la structure phonologique des items linguistiques) ;
- (2) les connaissances méta-sémantiques (connaissances des rapports signifiants/signifiés) ;
- (3) les connaissances méta-syntaxiques (connaissances des règles formelles qui déterminent la grammaticalité).

Le niveau métalinguistique



Le niveau métalinguistique

MÉTA-PHONOLOGIE

Un analphabète ne manifeste-t-il que très peu de connaissances méta-phonologiques dans les tâches expérimentales.

Il suffit qu'un individu soit confronté à l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique pour qu'il développe de telles connaissances.

Albano Leoni : *La maggiore precocità della lingua parlata su quella scritta è valida universalmente, ed indica a nostro parere la centralità di elementi fonici segmentali e la loro autonomia dall'eventuale cooccorrenza di grafemi che possano concorrere a sviluppare una coscienza metalinguistica più raffinata.*

Le niveau métalinguistique

MÉTA-PHONOLOGIE

les tâches méta-phonologiques:

- discriminer les phonèmes /ã/ et /ẽ/;
- dénombrer des syllabes et des phones.

Ce sont des manipulations formelles du langage, exceptionnelles à l'oral mais **NÉCESSAIRES** dans la manipulation d'un écrit qui code les traits phonologiques du langage.

Le niveau métalinguistique

Pour **LES ASPECTS SYNTAXIQUES**

exemples:

- connaissance de la façon dont on traite les marques morphologiques (par exemple les flexions verbales),
- connaissance du fait qu'au sein de la phrase une simple parataxe est plus facilement compréhensible que des propositions enchâssées
- connaissance de l'agencement syntaxique optimum pour faciliter la compréhension.

Le niveau métalinguistique

ASPECTS MÉTA-SÉMANTIQUES

- connaissance de la façon dont on accède aux significations verbales,
- connaissance du fait que le degré d'explicité nécessaire des formulations varie en fonction des caractéristiques de la tâche,
- connaissance des stratégies discursives à utiliser pour se faire comprendre ou obtenir ce que l'on veut.

Le niveau métalinguistique

CONNAISSANCES MÉTA-PRAGMATIQUES

[maîtrise consciente des règles sociales du langage]

- la façon dont les individus traitent les données sémantiques ;
- la difficulté du traitement des significations en production et en compréhension ;
- les stratégies d'accès ou de présentation des significations verbales.

Le niveau métalinguistique

CONNAISSANCE MÉTA-TEXTUELLES

- la façon dont les individus traitent la syntaxe et plus largement les relations formelles intralinguistiques ;
- les niveaux de complexité syntaxique ;
- les stratégies d'élaboration syntaxique des textes en vue de permettre plus ou moins les mises en relation internes.

Le niveau métalinguistique

PROCEDURES: SCALARITÉ

Pour Bialystok :

p.130 *Children's development moves them along these dimensions into language uses that are more demanding (or more metalinguistic), but there is no specific point at which a threshold is crossed and the child is declared to have achieved metalinguistic awareness.*

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE

MÉTAPHONOLOGIE > identifier des composants phonologiques; savoir les manipuler.

L'enfant apprend que le mot est composé de phonèmes, syllabes etc.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE

Dès les premiers mois, l'enfant est capable de discriminer des petites différences.

Comment le prouver?

Test de l'habituation: (1) on répète à un enfant p.e. [ba] ; (2) à un certain moment on introduit [pa] > augmentation des suctions non nutritives, augmentation de la fréquence cardiaque.

- l'enfant perçoit des différences comme un adulte;
- les contrastes sont mieux perçus dans les syllabes [tap - pat]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE

L'enfant discrimine les sons de SA langue ou n'importe quel son?

Innéisme: la perception *s p é c i f i q u e* du langage est innée; les enfants à mesure qu'ils grandissent, affinent uniquement les distinctions phonétiques de leur langue maternelle mais perdent les autres distinctions.

Mais des capacités de discriminations ont été mises en évidences aussi pour: les pigeons et les macaques ! La perception serait-elle spécifique pour eux aussi? Contresens...



DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE

Cutting et Rosner 1974:

Experiment 1 demonstrates that categories and boundaries occur for both speech and nonspeech stimuli differing in rise time. [...] Taken together, these results suggest that certain aspects of speech perception are intimately related to processes and mechanisms exploited in other domains. The many categories in speech may be based on categories that occur elsewhere in auditory perception.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE

Discrimination de tous les sons > discrimination phonémique

Deux aspects différents

Une discrimination entre deux sons n'implique pas une identification phonologique/culturelle.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE

Identification métaphonologique des syllabes

- précoce

- l'enfant doit répéter un mot puis taper sur la table autant de fois qu'il y a de syllabes.

→ Le nombre de réussites augmente de 5 à 7 ans.

Identification métaphonologique des phonèmes

- tardive

- l'enfant doit répéter une syllabe puis taper sur la table autant de fois qu'il y a de phonèmes. Epreuve plus difficile; les résultats s'améliorent avec l'acquisition de l'orthographe. (phonème ou graphème?).

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE

Manipulation métaphonologique des syllabes

- Supprimer une syllabe: *mai(son)*.
- Si la suppression génère un mot sans signification, la tâche est plus difficile.

Manipulation métaphonologique des phonèmes

- Donner un mot, puis demander de supprimer un phonème.

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-1

4.G) Épreuve de rimes Cette épreuve est inspirée de Pontecorvo et ses collaborateurs (1984).

Elle a pour but d'examiner l'habileté à percevoir les similarités phonétiques entre les mots indépendamment de liens paradigmatiques de sens. Elle requiert donc à la fois une analyse précise des sons et une habileté à garder le signifiant, le référent et le signifié distincts. On dit à l'enfant: «Dans ce jeu, je vais dire 3 mots qui vont bien ensemble. Ils finissent tous par le même son. Écoute bien: “chat, plat, rat”. Ces mots vont mieux avec chien ou papa ? »

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-1

4.G) Épreuve de rimes Consigne et exemple

«Dans ce jeu, je vais dire trois mots qui vont bien ensemble, ils finissent tous par le même son. Écoute bien: “chat, plat, rat”. Ces mots vont mieux avec chien ou papa ? »

Si l'enfant ne donne pas la bonne réponse tout de suite, on lui explique que la réponse est “papa” parce que le mot finit par le son /a/ comme pour “chat, plat et rat”.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-1

Maintenant, on va passer au vrai jeu. » 1) Si je te dis: farine, piscine, cousine; ces trois mots vont mieux avec bobine ou maison? Si je te dis: citrouille, grenouille, chatouille; ces mots vont mieux avec animal ou nouille? 3) Si je te dis: pelle, poubelle, bretelle; ces mots vont mieux avec ficelle ou pantalon? 4) Si je te dis: train, grain, refrain; ces mots vont mieux avec chanson ou parrain? 5) Si je te dis: infirmière, cuisinière, caissière; ces trois mots vont mieux avec bière ou fille? 6) Si je te dis: toit, roi, endroit; ces mots vont mieux avec château ou froid? 7) Si je te dis: peine, reine, haleine; ces trois mots vont mieux avec baleine ou couronne? 8) Si je te dis: chérie, guérie, librairie; ces mots vont mieux avec malade ou carie?

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-2

Similarités et différences phonologiques dans des paires minimales Cette partie de l'épreuve requiert à la fois la **reconnaissance** de phonèmes similaires et différents à l'intérieur de mots présentés par paires (des « paires minimales ») et la **réflexion** sur le sens des mots qui comprennent ces phonèmes. Au niveau perceptif s'ajoute donc un niveau réflexif, les différences de sens entre les mots s'appuyant sur ces différences phonologiques.

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-2

Découpage syllabique

Cette partie de l'épreuve requiert de découper en syllabes les mots présentés selon les règles de la langue française. Le repérage des syllabes pertinentes est considéré ici comme une capacité de nature L.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-2

Exemple : Item 6.2.0: Escalier

QL: Quelles sont les syllabes dans ce mot?

RL: (Réponse donnée avec l'examineur: es-ca-lier)

QL: Combien y en a-t-il?

RL: (Réponse donnée avec l'examineur: 3 syllabes)

«Maintenant, tu vas répondre seul(e). »

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-2

Répétitions des sons

Le sujet est appelé à reconnaître des phonèmes vocaliques et consonantiques répétés dans chacun des mots d'une liste de six items. Cette identification est considérée comme une capacité de nature L.

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-2

Item 6.3.0:

Rare/Radar QL: Quel(s) son(s) entends-tu plus d'une fois dans le mot Rare? RL: (Réponse donnée avec l'examineur: /r/) QL: Combien de fois l'entends-tu? RL: (Réponse donnée avec l'examineur: 2 fois) QL: Quel(s) son(s) entends-tu plus d'une fois dans le mot Radar? RL: (Réponse donnée avec l'examineur: /r/ et /a/) QL: Combien de fois les entends-tu? RL: (Réponse donnée avec l'examineur: 2 fois chacun) «Maintenant, tu vas répondre seul(e). »

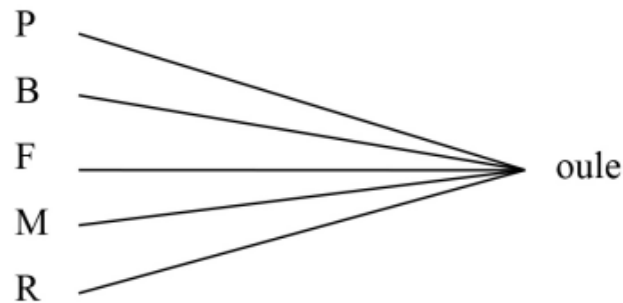
DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-2

Formation des mots Le sujet est appelé à former le plus de mots possibles en combinant un phonème initial d'une série de cinq phonèmes avec une partie d'un mot donné

DÉVELOPPEMENT METAPHONOLOGIQUE THAM-2

Exemple:

Item 6.4.0:



QL: Forme tous les mots que tu peux en combinant chacune des lettres avec la partie du mot qui est à droite.

RL: (Réponse donnée avec l'examineur: «poule, boule, foule, moule, roule»)

QML: Écris à côté de chaque mot si c'est un verbe, un adjectif, un adverbe, un nom ou un pronom.

RML: (Réponse donnée avec l'examineur: «poule: nom; boule: nom; foule: nom et verbe; moule: nom et verbe; roule: verbe»)
«Maintenant, tu vas répondre seul(e).»

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME

p.134 *One of the first research areas that claimed consistent advantages for bilingual children over their monolingual peers was the domain of metalinguistic awareness.*

learning two languages at once, for instance, might heighten one's awareness of specific linguistic devices in both.

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME

quels avantages ?

p. 141 *an advantage for the bilingual children on onset-rime segmentation in kindergarten but it disappeared in grade one. In first grade, there was an advantage for the monolingual children on a phoneme counting task.*

Onset-rime segmentation: séparer la consonne initiale ou le groupe de consonnes de la rime (voyelle+consonne suivante):

/tRɛ̃ > tR + ɛ̃/

/paR > p + aR/

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME

quels avantages ?

p. 142 *ask children to judge whether pictured objects had long names or short names. They found an advantage for bilinguals in kindergarten but it disappeared by the end of grade one. Nonetheless, they also examined some aspects of early reading and found that the grade-one bilinguals maintained an advantage over monolinguals in word recognition.*

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME

quels avantages ? **THAM-1**

Évaluation de la longueur des mots:

Dans ce jeu, je veux que tu me dises si le mot que je dis est long ou court.

Par exemple : **Va** est un mot long ou court? (réponse de l'enfant et rétroaction) **Champignon** est un mot long ou court? (réponse de l'enfant et rétroaction) *Bien! maintenant, on va passer au vrai jeu. »* 1) Train 2) Incroyable 3) Coccinelle 4) Chaud 5) Rue 6) Après-midi 7) Intéressant 8) Bruit 9) Mange 10) Information

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME

quels avantages ?

p. 142 The task, called **phoneme substitution**, was a difficult problem in which children needed to replace the first sound in a target word with the first sound from another word to produce a new word. For example, the word “cat” could be converted to “mat” by substituting the first sound of “mop” into the target word.

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME

phoneme substitution

Matériel : -40 cartes images (sur chaque carte, 2 images dont le nom ne diffère que d'un phonème.)

-16 cartes baguettes magiques portant un phonème : [s] - [b]

[d] [p] [t] [m] [g] [n] [r] [k] [f] [l] [v] [z] [j] [ch]

Règles du jeu :

Jeu 1: Abracadabra !

Distribuer les cartes "baguette magique" entre les joueurs et poser le paquet de cartes-dessins à l'envers. On tire une carte-dessin: le joueur qui possède la baguette magique capable de transformer le 1er mot en 2d, la jette (ex: transformer "radeau" en "râteau" nécessite la baguette [t]). Le gagnant est le 1er joueur qui se défait de toutes ses baguettes magiques.

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME phoneme substitution



pelle



selle



mouton



bouton



râteau



radeau



château



chapeau

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME phoneme substitution

p. 142 *The results showed no difference at all between the monolinguals and the bilinguals in their ability to solve this problem.*

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME sound-meaning task

p. 143 “*Which word sounds something like dog, frog or puppy?*”.

dog-frog

dof-puppy (chiot)

Le niveau métalinguistique

METAPHONOLOGIE ET BILINGUISME

p. 143 *Hence it appears that there is some advantage to bilingual children in learning about the sound structure of spoken language, but it is evident only on relatively simple tasks and apparent only for children whose two languages bear some resemblance to each other.*

The majority of results from these studies indicated no advantage for bilingual children.

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

Pourquoi les enfants tout en utilisant correctement la syntaxe de leur langue dans leurs productions spontanée **échouent** à des tâche métasyntaxiques?

→ la compétence syntaxique (en grammaire générative) ne renvoie pas la conscience méta-syntaxique.

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE THAM-1

Correction de l'ordre des mots

L'enfant est appelé à réorganiser des phrases qui comportent des anomalies dues au déplacement de trois éléments: a) l'article, b) le verbe, et c) l'adverbe de négation. L'exécution correcte de cette épreuve active la connaissance des règles de construction de la phrase et fait appel à l'intersection des relations paradigmaticques et syntagmatiques.

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE THAM-1

Correction de l'ordre des mots

«Dans ce jeu, je vais te dire des mots mélangés et on va s'amuser à les mettre dans le bon ordre».»

- 1) J'aime fleurs ces.
- 2) Le gazon n'est mouillé pas.
- 3) Elle l'histoire a écrit.

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE THAM-1

Substitution de mots

L'enfant est appelé à remplacer un mot par un autre dans une phrase, ce qui provoque une violation des règles de compatibilité morphosyntaxique et sémantique. On dit à l'enfant: «Dans ce jeu, on va faire semblant que “pomme” s'appelle “garçon”. Alors, au lieu de dire “la pomme est sous l'arbre”, on va dire “la garçon est sous l'arbre” »

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE THAM-1

Substitution de mots

Dans l'ensemble, l'épreuve fait appel à un type de substitution qui introduit une violation évidente des règles grammaticales ou syntaxiques tout en préservant la compatibilité sémantique entre les mots de chaque phrase.

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE THAM-1

Substitution de mots

- 1) On fait semblant que «Elle » s'appelle « glace ». Alors au lieu de dire «Elle a froid», on va dire...?
- 2) On fait semblant que « Ils » s'appellent « le train». Alors au lieu de dire « Ils vont bien», on va dire...
- 3) On fait semblant que «Dans la » s'appelle « saute ». Alors au lieu de dire «Les grenouilles sont dans la boîte », on va dire...?

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

- a. le garçon dort la soupe → violation syntaxique: *dormir*, intransitif
- b. le garçon lit la soupe → violation sémantique (anomalie)

Une connaissance syntaxique rejette a. mais pas b.

Une connaissance sémantique rejette b.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

jugement (épi)syntaxique > contrôle métasyntaxique

Tâche d'acceptabilité avec les enfants:

« *Bring ball* » good or silly?

Problème: les phrases incorrectes sont acceptées dans plus de la moitié de cas (enfants d'environ 2 ans).

Ils rejettent *Ball me the bring* parce qu'elle est inacceptable ou parce qu'elle est incompréhensible? Syntaxe ou sémantique?

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

Et si chez les enfants le niveau sémantique comptait plus que le niveau sémantique?

De Villiers et De Villiers 1972 (2-3 ans)

Only the linguistically most advanced children were able to make a significant number of appropriate judgments and corrections of reversed word order imperatives. Less developed children could appropriately judge and correct semantically anomalous but not incorrect word order imperatives. The importance of semantic as opposed to syntactic factors in children's judgments of the acceptability of sentences is stressed.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

De Villiers et De Villiers 1972 (2-3 ans)

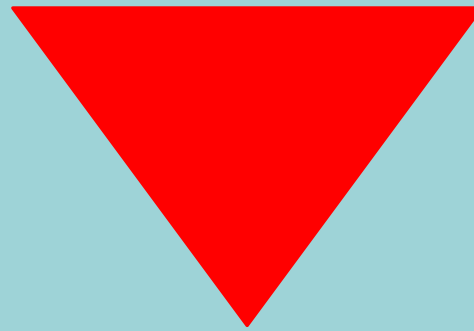
Transformational linguists take as their **primary data** for the determination of a grammar just those sentences that the reflective speaker-hearer judges to be fully grammatical or "well-formed" in his own dialect.

Gleitman et al. (1970) have recently suggested that such judgments of grammatical well-formedness are obtainable from 2-year-old children.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

Sémantique



Syntaxe

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

Jugement de grammaticalité	
-	6-7 ans
+ / -	8-9 ans
+	après

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

Mais un enfant de 4 ans est capable de maîtriser la signification de « acceptable » / « acceptable »?

Il est capable, entre 4 et 5 ans, de rejeter des noms composés mal ordonnés (*monnaie-porte*) mais ne sait pas pourquoi (il est donc incapable de proposer une correction).

Après 6-7, l'enfant commence à séparer la forme du contenu, avant il est dominé la sémantique.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

La notion de grammaticalité n'a aucun sens pour le jeune enfant.

Seule compte l'acceptabilité globale des phrases.

La grammaticalité entre en jeu avec la scolarité

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

L'ÉCOLE:

En général, l'enseignement de la grammaire ainsi que les manuels qui proposent une pédagogie de la découverte font une nette différence entre le **savoir-faire** linguistique des élèves, savoir qui est acquis à leur arrivée à l'école, et le **savoir-dire** sur la langue, ou savoir métalinguistique. C'est ce savoir qui devient la tâche de l'enseignement grammatical. Mais l'enfant qui arrive à l'école est-il vierge de tout savoir sur la langue, de toute réflexion ? Ou bien a-t-il déjà élaboré un savoir sur la langue qu'il parle ?

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

L'ÉCOLE:

En général, l'enseignement de la grammaire ainsi que les manuels qui proposent une pédagogie de la découverte font une nette différence entre le **savoir-faire** linguistique des élèves, savoir qui est acquis à leur arrivée à l'école, et le **savoir-dire** sur la langue, ou savoir métalinguistique. C'est ce savoir qui devient la tâche de l'enseignement grammatical. Mais l'enfant qui arrive à l'école est-il vierge de tout savoir sur la langue, de toute réflexion ? Ou bien a-t-il déjà élaboré un savoir sur la langue qu'il parle ?

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

L'ÉCOLE:

Les enfants passent d'un usage vécu de la langue où ils tendent à confondre le plan du linguistique et de l'extralinguistique, à une attitude metalinguistique par laquelle ils appréhendent les objets linguistiques — ici la phrase — comme distincts des objets ou événements auxquels ceux-ci réfèrent.

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE L'ÉCOLE:

notre population (142 enfants de 6 à 12 ans) devait, à la lecture successive de 13 phrases, répondre à la question : « dis-moi si pour toi ça fait une phrase », puis « pourquoi » ?

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE L'ÉCOLE:

Très tôt les enfants manifestent une conscience de la langue, conscience qui croît avec l'âge et dont les manifestations évoluent, depuis l'autocorrection, les ajustements stylisticorhétoriques, les commentaires et corrections du discours d'autrui jusqu'aux discours organisés et systématiques sur la langue.

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE L'ÉCOLE:

En effet, agissent dans le même sens l'enseignement de la grammaire par lequel les élèves apprennent à reconnaître les relations syntaxiques dans une suite comme une caractéristique de la phrase ainsi qu'à exprimer ces relations dans les termes de la métalangue scolaire (verbe, sujet, complément...), et la capacité croissante des enfants à l'abstraction, ici l'abstraction syntaxique.

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE L'ÉCOLE:

L'enfant de 6 ans présente donc à la fois un savoir-faire, une activité langagière élaborée que l'école se chargera de perfectionner et d'enrichir, et un savoir-dire sur la langue, hétérogène, partiel, sur lequel portera l'enseignement grammatical.

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE L'ÉCOLE:

Face à ces deux types de savoirs pré-scolaires, les démarches pédagogiques ont à éviter les mêmes écueils : **la sacralisation des savoirs des enfants d'un côté, la non reconnaissance de ces savoirs de l'autre.** Reconnaître que les enfants se sont construits des hypothèses sur la langue, des systèmes de représentation, ne signifie pas qu'ils soient justes, adéquats et opératoires.

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE L'ÉCOLE:

L'enseignement guidé de l'adulte aura certainement à faire découvrir des phénomènes, modifier ou déplacer des jugements sur la langue. Mais à l'inverse, **la non prise en compte de cette activité métalinguistique** propre des apprenants et des connaissances qu'elle produit risque de n'aboutir qu'à une superposition de savoirs contradictoires ou partiellement incompatibles.

[Boutet J., Gauthier Roger-Francois, Saint-Pierre M. Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, [en dehors de la classe de grammaire]. In: Revue française de pédagogie, volume 71, 1985. pp. 13-16;]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE ET BILINGUISME

Galambos et Hakuta (1988)

Two longitudinal studies were conducted. The first study examined the abilities to note and correct ungrammatical sentences in Spanish. [...]

The second study looked at the ability to detect ambiguity in sentences, and to paraphrase the different meanings [...]

p. 139 bilingual children had a consistent advantage over monolinguals in the syntax task but only the older children were better than the monolinguals in the ambiguity task.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE ET BILINGUISME

p. 140 *bilingualism alters the rate of development but not its course.*

p. 141 [...] *there is a bilingual advantage on a narrowly defined metalinguistic task but not a global advantage over the paradigm.*

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE THAM-2

Acceptabilité

L'épreuve d'Acceptabilité est composée de 13 items comportant différents types de phrases incorrectes. Les huit premiers items présentent des anomalies sémantiques causées par la violation de règles de compatibilité lexicale dans des oppositions telles que humain/inhumain, animé/inanimé, transitif/intransitif, etc.

Les cinq derniers items comportent des phrases incorrectes au niveau morphosyntaxique, mis à part une phrase correcte (item 12) qui joue le rôle d'un item distracteur.

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

THAM-2

3.4.A) La femme s'en allait au marché.

QL: Peut-on dire ça ?

RL: _____

3.4.B) Le trottoir s'en allait au marché.

QL: Peut-on dire ça ? RL:

QML: Peux-tu expliquer chacune de tes réponses? RML:

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

THAM-2

3.11) La soupe est mauvais aujourd'hui.

QL: a) C'est correct ou pas?

RL:

_____ QL: b) Si c'est incorrect, où est l'erreur?

RL:

_____ QL: c) Si tu penses que la phrase est incorrecte, comment peut-on la corriger?

RL:

_____ QLM: Pourquoi est-ce correct comme ça ?

RML:

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

THAM-3

Plus les études deviennent complexes, de la fin du secondaire à l'université, et plus l'étudiant est appelé à manipuler des langages aux caractéristiques sémantiques hétérogènes

[...]

À un extrême, le langage des disciplines scientifiques exige des rapports univoques entre signifiants et signifiés [...]

À l'autre extrême, le langage de la littérature, de l'histoire, des sciences sociales, de la philosophie, de la linguistique, etc., offre à l'étudiant une multiplicité d'interprétations possibles. [...]

Le niveau métalinguistique

DÉVELOPPEMENT METASYNTAXIQUE

THAM-3

Il est singulier que l'intérêt des chercheurs se soit limité à la période infantile du développement métalinguistique.

[...]

La connaissance de ces échelons plus avancés du développement métalinguistique présente, en outre, un intérêt pour la linguistique appliquée, où les chercheurs ont de fortes raisons de croire que de bonnes capacités métalinguistiques sont un facteur de promotion du plurilinguisme, bien après la phase infantile.

Le niveau métalinguistique

Dans le texte suivant, vous trouverez un certain nombre de fautes. Indiquez-les, corrigez-les et justifiez chacune de vos corrections.

Le niveau métalinguistique

«Colonel Fillmore est resté de son bureau et il a regardé par la fenêtre vers la direction nord le petit triangle de désert de lequel les falaises ne cachaient pas et vit une bande de points noirs qui se déplaceraient comme des fourmis tout droit en sa direction, vers la Forteresse, et elles commençaient à ressembler à des soldats immédiats. De temps à autre, un officier était entré, quelques fois le lieutenant colonel Dubuc ou le capitaine des inspections ou encore des officiers dans leur service. Ils entraient sous différents prétextes, attendant impatiemment des ordres, le rapportant des nouvelles insignifiantes: qu'un nouvel arrivage de provisions alimentaires est livré dans la ville ; que les travaux de réparation des fours commençaient ce matin; qu'environ dix soldats en congé devront déjà être de retour; que le télescope est installé sur le toit de forteresse centrale, si jamais le colonel choisit d'en tirer profit. »

Le niveau métalinguistique

1. «de son bureau» → «dans son bureau» ou « à son bureau» 2. « vers la direction nord» → « vers le nord» ou « en direction nord» 3. «de lequel les falaises » → «que les falaises » 4. «qui se déplaceraient » → «qui se déplaçaient » 5. « commençaient à ressembler à des soldats immédiats » → « commençaient à ressembler à de vrais soldats » ou « commen- çaient à ressembler réellement à des soldats » (ou toute autre solution acceptable) 6. «un officier était entré » → «un officier entraît » 7. «des officiers dans leur service » → «des officiers en service » ou «des officiers dans l'exercice de leurs fonctions » 8. « le rapportant » → « lui rapportant » ou « rapportant »

Le niveau métalinguistique

9. « est livré » → « a été livré » ou « avait été livré » 10. « dans la ville » → « en ville » ou « à la ville » 11. « commençaient ce matin » → « commençaient ce matin-là » ou « commençaient le matin même » 12. « devront déjà être de retour » → « devraient déjà être de retour » 13. « le télescope est installé » → « le télescope a été installé » ou « avait été installé » 14. « toit de forteresse » → « toit de la forteresse » 15. « si jamais le colonel choisit » → « si jamais le colonel choisissait »

Lexique et sémantique

maîtrise métasémantique

→ le système de la langue est arbitraire

(fr. *bois* = it. *legno*, *legna*, *legname*)

→ manipuler les mots /phrases au niveau du sens

maîtrise lexicale

→ isoler les mots

Lexique et sémantique

Le jeune enfant, avant de savoir parler, est-ce qu'il **comprend** beaucoup de mots?

Est-ce qu'il comprend le contenu sémantique ou **l'intention** du locuteur?

« *va t'en!* » « *arrête!* » → l'enfant comprend le contenu du message ou se laisse guider par l'intonation?



« *a r r ê t e !* »

langage ou action ?

Lexique et sémantique

« L'ACTE » a une signification et non le langage lui-même.

L'enfant pourrait simplement réagir de manière identique à certains mots: → c'est une conceptualisation plus qu'une maîtrise du lexique.

conceptualisation: imaginer par le biais de l'abstraction ou de la mémoire; capacité à se représenter une chose.

Lexique et sémantique

« L'ACTE » a une signification et non le langage lui-même.

Cela veut dire que l'enfant, quand il utilise un mot, il ne sait pas forcément ce qu'il veut dire → aucune conscience du rapport signe/référent.

Clark 1978

Sometimes it is difficult, for example, to distinguish implicit judgments about language from everyday use. Consider two-year-olds who respond to well-formed commands (e.g., *Throw the ball!*) but not to telegraphic ones (*Throw ball!* or *Ball!*). Discrimination of these two types of command could be the result of awareness to differences in form between them at some level. But equally, it could be the result of understanding only a single type of command. Simply using a language is not the same as reflecting upon it. Older

Lexique et sémantique

Piaget a souligné que pour le jeune enfant, le nom de l'objet n'est qu'une de ses qualités au même titre que le sont sa forme, sa couleur ou sa fonction ; et en ce sens il n'y a pas autonomie, par rapport l'objet, de la dénomination.

De nombreux chercheurs ont établi que, chez le jeune enfant, les mots n'ont pas d'existence **AUTONOME**.

Lexique et sémantique

Vygotsky :« l'enfant devient conscient de ses concepts spontanés **relativement tard** ; la capacité de les définir verbalement, de faire des opérations avec eux à volonté apparaît longtemps après l'acquisition du concept. Il possède le concept (c'est-à-dire qu'il connaît l'objet auquel le concept renvoie) mais n'est pas conscient de son propre acte de pensée ».

Lexique et sémantique

découpage lexical: il faut attendre 11-12 ans.

Pour un enfant de 5 ans (Berthoud-Papandropoulou)

« Le cochon a mangé beaucoup » → réponse

il y a 19 mots! (*parce qu'il mange beaucoup beaucoup beaucoup*)

Enfant de 4 ans

« *Six enfants jouent* » réponse → 6 mots : moi, mon petit-frère, Anne, Jean etc.

Lexique et sémantique

Différences entre les mots

Friederici 1983:

The combined results show that the ability to process function words independent of semantic interpretative variables develops very late. At a very young age, say five years, children have enormous difficulties in processing CLOSED-CLASS items. [...] Data from the open class demonstrate that these failures cannot be attributed to a general difficulty in processing the sentences used, since error rate for **OPEN-CLASS** elements was very low.

mots fonction > + temps de reconnaissance.

Lexique et sémantique

Friederici 1983:

At the ages of nine and ten, it is still harder for children to detect closed than open-class words, as revealed by the error analysis. Their pattern of reaction time behavior seems similar to that of adults in that they generally react faster to closed- than to open-class items

[...]

It may be that the general uncertainty in monitoring closed-class items is due to the children's lag of metalinguistic awareness for these items — as proposed by Flores d'Arcais (1981).

Lexique et sémantique

Van Kleeck : les mots fonction sont plus difficiles à identifier parcequ'ils n'ont pas de statut sémantique autonome.

Les **morphèmes lexicaux** ont la particularité d'avoir un sens par eux-mêmes, de référer à quelque chose dans le monde (objet, action etc.), alors que ce n'est pas le cas des **morphèmes grammaticaux** : des déterminants, des prépositions, des conjonctions etc.

Lexique et sémantique

Barton:

exercice: taper sur la table pour chaque mot

article+mot= 1 seul mot

est+parti = 1 seul mot

Lexique et sémantique

Kolinsky 1986

La notion de mot (en tant qu'unité, et ensuite comme terme métalinguistique) pourrait dépendre fortement de l'apprentissage de la lecture, dans la mesure où la structure du code écrit (tout au moins, du code alphabétique) délimite et isole clairement les mots les uns des autres.

Lexique et sémantique

Kolinsky 1986: La notion de mot (en tant qu'unité, et ensuite comme terme métalinguistique) pourrait dépendre fortement de l'apprentissage de la lecture, dans la mesure où la structure du code écrit (tout au moins, du code alphabétique) délimite et isole clairement les mots les uns des autres.[...] Nous voyons ainsi que même des aspects de l'activité métalinguistique qui ne sont pas liés spécifiquement à l'alphabet pourraient dépendre de la confrontation avec la situation d'apprentissage d'un code écrit. La scolarisation a sans doute un rôle majeur dans le développement des habiletés métalinguistiques, mais ce n'est certainement pas le seul facteur susceptible d'influencer le développement de ces habiletés.

Lexique et sémantique

Kolinsky 1986:

Il peut exister des formes de stimulations inhérentes au milieu social de l'enfant, comme le bilinguisme , ou tout simplement l'intérêt et l'attention du milieu aux manifestations métalinguistiques qui pourraient aussi permettre ce développement. Il faut noter que les enfants dont on rapporte les activités métalinguistiques précoces spontanées sont le plus souvent les enfants des chercheurs eux-mêmes, donc issus d'un milieu où les incitations, ou du moins l'attention à ce type de réflexion, pourraient induire des compétences précoces.

Lexique et sémantique

Kolinsky 1986:

Piaget (1926) avait déjà relevé que les adultes illettrés du Libéria étaient ignorants du fait que leur langue était constituée de mots : l'unité phénoménologique était pour eux la phrase.

Lexique et sémantique

Kolinsky 1986:

Cary (communication personnelle) a testé des adultes illettrés vivant dans des régions rurales du Portugal sur deux aspects de la connaissance du mot. Les résultats sont clairs ; en réponse à la demande de segmenter une phrase en "mots", les adultes illettrés de cette étude donnent le plus souvent les constituants grammaticaux principaux de la phrase, un résultat déjà trouvé par Berthoud-Papandropoulou (1980) et par Ferreiro (1978, 1979) CHEZ LES JEUNES ENFANTS.

Lexique et sémantique

Le contrôle délibéré du lexique

hypothèse 1 : lecture/audition > représentation graphique > représentation phonologique > représentation conceptuelle

hypothèse 2 lecture/audition > représentation graphique > ~~représentation phonologique~~ → représentation conceptuelle

dans les deux cas: reconnaissance d'un mot (forme) > signification

Lexique et sémantique

Le contrôle délibéré du lexique

hypothèse connexionniste

/ʃ /: première série d'activations; par exemple *schéma*, *chat*, *choux*

...

/ʃa/: deuxième activation; *chat*, *chant*...

/ʃamo/ : *chameau*, *chameaux*

Lexique et sémantique

TAE CAT
RED
SROT
FISH
DEBT

Lexique et sémantique

Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans un mot n'a pas d'importance, la seule chose importante est que la première et la dernière soit à la bonne place. Le reste peut être dans un désordre total et vous pouvez toujours lire sans problème. C'est parce que le cerveau humain ne lit pas chaque lettre elle-même, mais le mot comme un tout.

Dans tous les modèles le contrôle n'est pas conscient.

Lexique et sémantique

Bates:

les premiers mots ne sont pas quelque chose que les enfants possèdent mais quelque chose qu'ils font.

Les enfants ne partagent pas des significations mais des expériences.

Métasémantique

Gombert:

Il n'y a pas de signifié dans la nature, il n'y a que des objets.

Ces objets ne deviennent des signifiés qu'au sein du signe, à partir du moment où des signifiants leur confèrent ce statut de signifié.

Il n'existe pas de signifié en dehors de l'activité psychologique du sujet, le signifié n'est jamais un objet physique, il est cet objet psychologiquement pris en charge.

Métasémantique

Gombert:

De nombreux chercheurs ont établi que, chez le jeune enfant, les mots n'ont pas d'existence autonome.

Berthoud-Papandropoulou a demandé à des enfants âgés de 4 à 12 ans d'expliquer ce qu'est un mot les enfants de 4-5 ans.

« un mot c'est quand je fais quelque chose » ;

« un mot c'est quelque chose de vrai (...) ça peut être, une chaise, ou une table, ou un livre, ou une feuille, ou un chien ou des gens, ou une bouteille, ou à boire... ».

« un mot c'est quelque chose qui existe, c'est quelque chose de vrai parce qu'on voit ce que c'est ».

Métasémantique

Gombert:

De nombreux chercheurs ont établi que, chez le jeune enfant, les mots n'ont pas d'existence autonome.

Berthoud-Papandropoulou a demandé à des enfants âgés de 4 à 12 ans d'expliquer ce qu'est un mot les enfants de 4-5 ans.

« un mot c'est quand je fais quelque chose » ;

« un mot c'est quelque chose de vrai (...) ça peut être, une chaise, ou une table, ou un livre, ou une feuille, ou un chien ou des gens, ou une bouteille, ou à boire... ».

« un mot c'est quelque chose qui existe, c'est quelque chose de vrai parce qu'on voit ce que c'est ».

Métasémantique

De Villiers et De Villiers (1978) :

un enfant qui refuse que « *ghost* » (fantôme) soit un mot
« *parce que ce n'est pas réel* ».

Métasémantique

avant 7 ans:

le mot n'est pas une unité du langage

il n'a pas de forme phonologique propre

le terme métalinguistique « mot » n'est pas compris

Métasémantique

avant 7 ans:

c'est le contexte qui crée la signification
(signifiants+signifiés+contexte)

Métaphores

métaphore: violation des règles de sélection lexicale
c'est homme est une asperge (= grand et fluet)

Les enfants sont capables de produire des métaphores?
Je bois du jus (un enfant de deux ans qui suce son doigt)

hypothèse NON : il s'agit d'analogie mais nullement de métaphore; ce sont des erreurs de catégorisation

hypothèse OUI: ce sont des violations délibérées

Métaphores

L'enfant est-il en train de jouer avec les mots ou pas?

S'il met un pot sur sa tête et l'appelle *chapeau*, il s'agit d'une métaphore ou d'une dénotation (il appelle *chapeau* tous les objets qu'il peut mettre sur sa tête) ?

Il parle volontairement de manière autre comme le ferait un poète ou bien, plus simplement, il ne maîtrise pas le code?

Métaphores

Kolinsky 1986

le problème est de savoir s'il y a réellement conscience de quoi que ce soit. Pour admettre que, lorsqu'un enfant appelle l'objet x : "y" en fonction d'une analogie sous-jacente, il ne fait pas simplement une généralisation due à une connaissance insuffisante du champ sémantique, mais une réelle production métalinguistique, il faudrait à chaque fois pouvoir vérifier si l'enfant, soit connaît le nom de x, soit ne connaît pas le nom de x, mais sait que "y" est un nom qui correspond à une autre réalité.

Métaphores

Kolinsky 1986

(4) je considère en effet comme expressions métaphoriques même des expressions dans lesquelles l'enfant ne connaît pas le nom de l'objet désigné métaphoriquement, mais connaît l'emploi "correct" (littéral) du nom utilisé dans la métaphore. A mon avis, une partie en tout cas des métaphores produites par l'enfant (et par l'adulte aussi, comme en témoignent les nombreux cas de conventionnalisation de métaphores) est liée à un **BESOIN DE DÉNOTATION**.

Métaphores

Kolinsky 1986

Comme le notent Bonnet et Tamine-Gardes (1985), la métaphore peut jouer le rôle de motivation sémantique de signe à signe : "Désigner par oreille de géant une plante aux larges feuilles ovales, c'est motiver le signe en privilégiant certains traits de sa signification, alors que le signe scientifique, bardane, est arbitraire."

Métaphores

Kolinsky 1986

une diminution de la production spontanée a déjà été observée pour les productions métaphoriques [...]: les enfants plus âgés tendent et à fournir moins de productions spontanées que leurs cadets, et à rejeter les expressions métaphoriques qu'on leur présente.

Métasémantique et bilinguisme

p. 135 *segmentational process that isolates words as a significant unit.*

p. 136 Piaget [...] *asked children if it would be possible to change the names for the sun and moon, and if so, what would be up in the sky at night. The final question was the most difficult: what would the sky look like at night?*

On va appeler la lune, soleil.

deux réponses possibles:

le ciel sera illuminé ou pas?

(1) l'enfant transfère les propriétés du soleil

(2) l'enfant transfère les propriétés du soleil mais uniquement la forme

Métasémantique et bilinguisme

p. 136 Cummins found the predicted bilingual superiority, a finding that has since been replicated by others.

it was easier for them to ignore the meaning and deal with the formal instructions.

Métasémantique et bilinguisme

p. 151 *Why would bilingual children excel in problems requiring control of attention? Galambos and Goldin-Meadow (1990) suggest that the metalinguistic advantages exhibited by bilingual children occur because bilinguals **NEED TO FOCUS ON FORM** in order to differentiate their two language codes. This focus on form could provide an essential experience from an early age in which some abstract feature of the language, specifically, which language is being used, must be attended to. With that experience, bilingual children may simply find it easier to treat language as a formal system and examine its properties.*

Métasémantique et bilinguisme

p. an essential cognitive process that underlies much of our intellectual life, namely, **THE CONTROL OVER ATTENTION AND INHIBITION**, may develop differently and more advantageously in bilingual children.

3.G) Segmentation lexicale

Consigne et exemple

«Maintenant, tu vas me dire combien de mots il y a dans la phrase que je vais te dire: *Julie est belle* (réponse de l'enfant et rétroaction). Quels sont ces mots? (réponse de l'enfant et rétroaction). Bien! Maintenant, on va passer au vrai jeu.»

- 1) Charles prend la pomme.
- 2) La maison est rouge.
- 3) Julie et Tom vont au zoo.
- 4) Nous buvons du chocolat chaud le matin.
- 5) Le garçon plonge dans la piscine.
- 6) Deux filles se rencontraient toujours devant la maison.
- 7) Maman dit: «Quel joli petit nez!»
- 8) Nicolas demande à sa mère: «je peux aller jouer?»

THAM-1

Substitution de mots

Cette épreuve est inspirée de Ricciardelli et ses collaborateurs (1989). L'enfant est appelé à remplacer un mot par un autre dans une phrase, ce qui provoque une violation des règles de compatibilité morphosyntaxique et sémantique. On dit à l'enfant: «Dans ce jeu, on va faire semblant que “pomme” s'appelle “garçon”. Alors, au lieu de dire “la pomme est sous l'arbre”, on va dire “la garçon est sous l'arbre” ».

5.G) Substitution de mots

Consigne et exemple

« Dans ce jeu, on va faire semblant que les choses sont appelées d'une autre manière, avec des mots différents. Par exemple, on va faire semblant que Simon s'appelle Mathieu. Alors, au lieu de dire "Simon s'éloigne de sa maman", on va dire "Mathieu s'éloigne de sa maman".

On va essayer avec un autre exemple. On va faire semblant que "pomme" s'appelle "garçon". Alors, au lieu de dire "La pomme est sous l'arbre", on va dire "La garçon est sous l'arbre". D'accord? Maintenant, on va passer au vrai jeu. »

- 1) *On fait semblant que « Elle » s'appelle « glace ». Alors au lieu de dire « Elle a froid », on va dire... ?*
- 2) *On fait semblant que « Ils » s'appellent « le train ». Alors au lieu de dire « Ils vont bien », on va dire... ?*

2) *Synonymie*

Cette épreuve comporte cinq paires de phrases. Quatre sont synonymes et varient uniquement dans leurs formulations, alors qu'une seule paire est composée de deux phrases qui diffèrent aux niveaux du sens et de la formulation. Il s'agit de l'item quatre :

2.4.A: «La vieille dame et le garçon sont en face l'un de l'autre.»

2.4.B: «Le garçon est derrière la vieille dame.»

Dans cet item, la relation spatiale dans les deux phrases est similaire, mais non identique car, dans les deux phrases, les agents sont situés un par rapport à l'autre, mais dans la première phrase, il y a une réciprocité entre les deux agents (vieille dame et garçon) et, dans la deuxième, cette réciprocité n'existe pas. Comme c'est le cas dans tout le test, cet item est suivi de questions L et ML.

QL: «Est-ce que ces phrases veulent dire la même chose?»

QML: «Qu'est-ce qui te rend sûr de ça?»

2) *Synonymie*

Consigne orale : « Maintenant, je vais te dire quelques phrases. J'aimerais que tu me dises si elles veulent dire la même chose ou pas. »

Consigne écrite : « Lis les phrases et réponds aux questions. »

Exemple :

2.0.A) La veste a été coupée par le couturier.

2.0.B) C'est le couturier qui a coupé la veste.

QL: Est-ce que ces phrases veulent dire la même chose ?

RL: (Réponse donnée avec l'examineur)

QML: Qu'est-ce qui te rend sûr qu'elles veulent dire la même chose ?

RML: (Réponse donnée avec l'examineur)

« Maintenant, tu vas répondre seul(e). »

* * *

4.1.A) La feuille était par terre.

QL: Combien y a-t-il de sens dans le mot «feuille» et quels sont ces sens?

RL: _____

QLM: Alors, selon le premier sens de «feuille», quel est le sens de la phrase «la feuille était par terre»?

RML: _____

4. LE TEST

1) *Compréhension*

1.A) Relations qualitatives

Les phrases suivantes comportent des relations qualitatives. Indiquez s'il s'agit du même type de qualité dans les deux phrases, et expliquez ce qui vous permet de répondre ainsi.

Exemple :

Item

- Il a apporté une solution acceptable au problème.
- Il a apporté une bonne solution au problème.

3) *Langage figuré*

3.A) **Phrases métaphoriques**

Les phrases suivantes sortent un peu de l'ordinaire. Indiquez comment elles devraient être comprises, et justifiez l'utilisation des mots qui les composent.

Exemple:

Item

- Le cerveau est une éponge.

3.B) Slogans publicitaires

Vous trouverez ci-dessous des slogans publicitaires tirés de journaux et d'annonces publicitaires. L'objet auquel ils font référence est indiqué à côté de chaque slogan. Indiquez comment ces slogans devraient être compris et justifiez l'utilisation des mots qui les composent.

3.B a)

- «N'eau fatigue, n'eau stress» (Publicité pour une eau minérale)

3.B b)

- «Être ou ne pas être là, là n'est pas la question» (Publicité pour un répondeur automatique)
-

Métapragmatique

Métapragmatique: capacité à se représenter et à réguler les emplois du discours.

C'est ce type de capacité qui, par exemple, permettra la détection de l'éventuelle ambiguïté d'un message.

→ ce n'est pas avant 6 ans que les enfants font des demandes de clarification face à des instructions manifestement ambiguës.

Métapragmatique

à l'oral les significations sont dépendantes du contexte et de l'expérience partagée par les interlocuteurs,

à l'écrit elles sont indépendantes du contexte et elles demandent un haut niveau d'explicité.

Une des difficultés rencontrées par le débutant, et ultérieurement par le mauvais scripteur-rédacteur, est précisément celle à être suffisamment explicite, à lever à l'écrit toutes les ambiguïtés qui n'existent souvent pas dans le contexte oral.

Métapragmatique

Une autre manifestation très étudiée de la compétence métapragmatique, est **L'AJUSTEMENT DU DISCOURS** aux caractéristiques de l'interlocuteur et en particulier à son âge.

capacité tardive ou précoce?

Les situations à partir desquelles on a trouvé des ajustements tardifs au destinataire sont des situations très formelles.

Les autres recherches portent sur des situations d'interactions sociales dans lesquelles les destinataires non seulement sont effectivement présents mais de plus fournissent des feedback que le locuteur peut prendre en compte pour aménager son message.

Segmentation lexicale

Cette épreuve est tirée de Pontecorvo, Tonucci et Zucchermaglio (1984). Elle mesure l'habileté à reconnaître des mots dans une phrase et à les quantifier. On dit à l'enfant: «Charles prend la pomme » : 4 mots. Elle est basée sur la perception du caractère distinct des signes et fait appel à la catégorisation implicite de ces signes en paradigmes morphologiques et sémantiques nécessaires à la formation de phrases complètes. Aux trois premiers items de cette épreuve, qui proviennent de Pontecorvo et ses collaborateurs (1984), cinq nouveaux items de longueur et de complexité croissantes ont été ajoutés.

4) *Ambiguïté*

L'épreuve d'*Ambiguïté* est composée de sept items. Les trois premiers forment la première partie de l'épreuve et consistent en des phrases ayant des ambiguïtés au niveau sémantique. Quant aux quatre derniers items, ils forment la deuxième partie de l'épreuve et consistent en des phrases ayant des ambiguïtés au niveau syntaxique.

Métalinguistique et pédagogie

La pédagogie de l'inhibition: Olivier Houdé

Ainsi, les enseignants doivent savoir qu'il y a trois systèmes cognitifs dans le cerveau. L'un est rapide, automatique et intuitif (le Système 1). L'autre est plus lent, logique et réfléchi (le Système 2). Un troisième système, sous-tendu par le cortex préfrontal, permet l'arbitrage, au cas par cas, entre les deux premiers. C'est ce Système 3 qui assure l'inhibition des automatismes de pensée (issus du Système 1) quand l'application de la logique (Système 2) est nécessaire. Voici un exemple simple relatif au rôle positif de l'inhibition cognitive dans le cerveau lors d'une tâche scolaire. On sait qu'à l'école les enfants butent souvent sur des énoncés verbaux du type : Louise a 25 billes. Elle a 5 billes de plus que Léo. Combien Léo a-t-il de billes ? Fréquemment, l'enfant ne parvient pas à inhiber l'automatisme implicite 'il y a le mot plus alors j'additionne' ($25+5=30$) afin d'activer la soustraction ($25-5=20$), logique dans ce cas. Sur cet exemple précis, la psychologie

p. 27 Nous allons maintenant montrer que ces conduites n'ont pas seulement un statut théorique, à titre «d'étage supérieur » de la langue ou de la pensée, mais également des retombées insoupçonnées dans de nombreuses situations de notre vie quotidienne, et une influence scientifiquement prouvée dans les contextes d'apprentissage et d'enseignement.

p. 27 Par exemple, le résultat de certaines analyses ou de certains tests médicaux nous est souvent rapporté sous forme de résultat « négatif » ou « positif », ces adjectifs devant être entendus, en fait, comme synonymes des adjectifs « présent » ou « absent », en rapport avec un certain état phsistique. Or, dans certains cas, du moment que cette présence se rapporte à un marqueur de maladie, un virus par exemple, il s'agira là d'un positivisme qui doit alerter le sujet concerné, et qui est tout sauf « positif » pour la santé de cet individu. Parallèlement, la « négativité » des mêmes marqueurs, dans la mesure où elle atteste l'absence d'un mal, est à prendre comme une bonne nouvelle.

p. 28 Nous devons effectuer cette opération typiquement métalinguistique qui consiste à trouver le synonyme approprié pour chacun de ces adjectifs dont l'importance est cruciale, de façon à pouvoir les rattacher, à leur tour, à quelque élément du domaine médical.

Métalinguistique et pédagogie

p. 28 un référendum nous soumet un texte qui décrit l'état des choses en question. Pour comprendre, il est déjà nécessaire d'effectuer une analyse métalinguistique relativement complexe, qui déconstruit et reconstruit le texte dans ses articulations essentielles. Il nous est demandé ensuite d'exprimer notre volonté d'abroger cet état de choses au moyen d'une alternative dichotomique, oui-non. Le mot « abroger » exprimant un concept négatif, la négation de la négation donnera un sens positif.

Métalinguistique et pédagogie

p. 29 Ces mêmes opérations sont requises également dans les habiletés de traduction, que Malakoff (1992) qualifie, à juste titre, d'habiletés métalinguistiques «par excellence ». Or, grâce aux reformulations réalisées par nos paraphrases, nous créons un nouveau texte en même temps que nous assimilons le texte de départ.

Métalinguistique et pédagogie

p. 29 Pour l'enseignant de langue étrangère, elle [la conscience métalinguistique] est un cadre intellectuel essentiel, qui doit être établi avant le début effectif de l'enseignement-apprentissage, et peut être une mélodie ou un accompagnement du processus.

Métalinguistique et pédagogie

p. 30 Les chercheurs (par exemple, Lasagabaster, 1998, 2001) se sont demandés, en particulier, si une conscience métalinguistique plus développée, qui serait le produit d'une condition stabilisée de bilinguisme, ne pourrait pas jouer également un rôle causal dans l'acquisition d'une troisième langue.

Métalinguistique et pédagogie

p. 32 Pratiquement, la ressource cognitive typique de l'individu bilingue, qui l'amène spontanément à poser des questions et à faire des commentaires métalinguistiques, le favoriserait également dans une troisième langue.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

p. 152 *Literacy is the ticket of entry into our society, it is the currency by which social and economic positions are waged, and it is the central purpose of early schooling. In some sense, **we send children to school at about the age of five so that they will learn to read.***

*there are **myriad ways** in which a child can be bilingual, and these seem to be particularly important in the way each one influences the child's acquisition of literacy. **Literacy itself changes with languages and contexts.** Two languages may be written in either the same script or in a different script, in the latter case doubling the amount the child needs to learn in order to decode basic text.*

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

p. 153 *Each language bears a slightly different relation to its printed form, each writing system represents the spoken language in a somewhat different manner, each social group places a different premium on literacy and provides different levels of access to it, and each educational system resolves the pedagogical issues independently.*

p. 154

it is possible to isolate three stages

- ❖ *The **first** is the period of preliteracy in which children are building up concepts of symbolic representation and learning about the writing system.*
- ❖ *The **second** is early reading. At this stage children learn the rules for decoding the written system into the familiar sounds of the spoken language.*
- ❖ ***Finally**, in fluent reading, the meaning of the text takes priority and children can begin to use written texts for receiving and expressing ideas they did not have **before**.*

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

p. 154

When does reading begin? Does it count as reading if it is aided by the presence of supportive pictures or familiar company logos?

hypothèse de la littératie émergente:

Les enfants apprennent la littératie dès la naissance à travers les interactions avec les parents où la lecture et l'écriture font partie naturelle du quotidien.

Dès leurs premières années, les enfants donnent du sens aux écrits, avant même que leurs usages conventionnels ne leur soient systématiquement enseignés à l'école élémentaire.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

hypothèse de la littératie émergente:

cette façon de voir les choses va à l'encontre de l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la lecture, dans les systèmes alphabétiques d'écriture, a comme préalable l'enseignement de la mise en correspondance des sons et des graphies.

Christophe Joigneaux, « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, 117-161.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

hypothèse de la littératie émergente:

prendre conscience que l'écrit est porteur d'une signification autonome, c'est également commencer à apprendre à lire. Or, ce qu'ont montré les premiers travaux sur la littératie émergente, c'est que ce dernier apprentissage peut très bien commencer avant le déchiffrage.

Christophe Joigneaux, « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, 117-161.

hypothèse de la littératie émergente:

remise en cause la chronologie classique de l'apprentissage de la lecture, qui fait se succéder les acquisitions des connaissances dites de bas niveau (l'identification des lettres, des relations entre lettres et sons...) et celles qui relèvent de la compréhension. De ce nouveau point de vue sur ce qu'est la lecture et son apprentissage, la frontière entre lecteurs et non-lecteurs n'est plus aussi nette.

Christophe Joigneaux, « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, 117-161.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

hypothèse de la littératie émergente:

on a longtemps cru qu'il était prouvé scientifiquement que les enfants n'étaient pas prêts à recevoir un enseignement systématique de la lecture avant le début de la scolarité obligatoire. Les (re)mises en cause de cette hypothèse et de la précédente sont liées : si les enfants donnent du sens à l'acte de lire avant la période d'enseignement systématique de la lecture, ces premiers apprentissages peuvent avoir lieu bien avant l'âge de six ans.

Christophe Joigneaux, « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, 117-161.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

hypothèse de la littératie émergente:

Yetta Goodman [...] a cherché à identifier les connaissances et les stratégies d'exploration de l'écrit d'enfants de moins de six ans. Une de ses principales conclusions est que la prise de conscience des fonctions de l'écrit précède l'apprentissage proprement dit de la lecture.

Christophe Joigneaux, « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, 117-161.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

hypothèse de la littératie émergente:

Les recherches [...] ont montré que plus de la moitié des enfants de trois ans de leurs échantillons sont capables de « lire » (au sens de reconnaître globalement) des mots de leur quotidien lorsque ces derniers sont représentés au sein de leur contexte familial (même support, reproduction à l'identique de la typographie de ces mots et des couleurs ou des images qui leur sont associées...). Mais cette compétence de « lecture » est très fragile car elle repose sur toute une série d'indices qui ne sont pas qu'alphabétiques, dans la mesure où ces mêmes enfants ont un taux de réussite qui tend à décroître avec le degré de « décontextualisation » des mots qu'on leur demande de reconnaître.

Christophe Joigneaux, « La littératie précocce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, 117-161.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

p. 155 Instead of being a specialized skill acquired through diligent effort and special instruction, it is a natural consequence of gaining proficiency in language.

Children will learn to read as surely as they will learn to speak, because reading grows out of the **same abilities that are part of children's use of language.**

The view requires that there is a social context that supports literacy, but even with minimal guarantee of such, reading is natural and assured.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

hypothèse de la littératie émergente:

Ce qui montre, selon Goodman, que les enfants apprennent d'abord à reconnaître globalement l'écrit et ses fonctions, avant d'apprendre à décoder ses différentes composantes linguistiques.

Christophe Joigneaux, « La littératie précocce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, 117-161.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Gombert:

Le simple contact prolongé avec l'écrit (le “bain d'écrit”) ne suffit pas à installer chez l'enfant des habiletés de traitement de ce niveau. Un effort de l'apprenti lecteur est nécessaire pour mettre en place les capacités de contrôle intentionnel des traitements linguistiques requises par l'apprentissage de l'écrit. .

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

preliteracy : Repères temporels

avant 5 ans : fonction de l'écrit; distinction entre écrire et dessiner, entre lire et voir, entre un mot et une phrase; reconnaissance d'une lettre orientée différemment, reconnaissance d'un mot dans une liste écrite.

après: reconnaissance de phonèmes, lecture de mots etc.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Deux modèles d'apprentissage de la lecture

La méthode dite «syllabique» pourrait être nommée «alphabétique» puisque la base est la lettre ou le graphème (non la syllabe).

The “phonics” approach, in contrast, is predicated on the notion that reading is decoding, and therefore endeavors to equip children with tools for interpreting the symbols

La lecture globale part du tout (du mot) pour aller à la partie (la syllabe).

The premise behind the “whole language” approach is that the meanings in written text are predominant, just as they are in spoken language, and anything that distracts children from those meanings, such as attending to sound-symbol relations, is ultimately detrimental to fluent reading.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

p. 155 *In views that **DO NOT TAKE READING TO BE A NATURAL EXTENSION** of speaking, children must acquire skill in several areas of competence as preparation for learning to read.*

*not only would **bilingual** children develop the background concepts for learning to read differently from monolingual children, but they also would develop these concepts separately for their two languages, depending on their experience with each. If the research that connects these insights to literacy is correct, then there are serious implications for bilingual children who are learning to read.*

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Les conditionnements des pré-lecteurs:

- *milieu social* Social Context of Reading

Deux bons prédicteurs de la réussite au CP si ces pratiques sont fréquentes ou du moins régulières :

1) **Se faire lire des histoires dans des livres.**

Sur le plan cognitif, c'est une étape obligatoire avant de lire soi-même.

L'enfant regarde le livre et perçoit :

le sens de l'écriture, le déroulement des paragraphes, la structure du récit, sa cohérence chronologique, organisationnelle, le rapport entre la chaîne orale et la chaîne écrite etc.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Les conditionnements des pré-lecteurs:

- *milieu social* Social Context of Reading

Trois bons prédicteurs de la réussite au CP si ces pratiques sont fréquentes ou du moins régulières :

2) Il faut habituer les enfants à interroger les adultes sur ce qu'ils écrivent, lisent, leurs motivations, les habituer à les observer.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

1. Ne pas crier



preliteracy Étapes
misconceptions

étape 1. les mots les plus longs correspondent aux objets de plus grande taille (fonctionnement pictographique, écrit et dessin ne sont pas distingués)

étape 2. symbolisation graphique non seulement des objets mais aussi des actions (fonctionnement idiéographique)

étape 3. signe graphique = signe phonologique (d'abord la syllabe)

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

étape 2. symbolisation graphique non seulement des objets mais aussi des actions (fonctionnement idéographique)

Stratégie des idéogrammes:
l'enfant ne fait pas de différence entre
dessin et écriture

The image displays two examples of children's ideograms. The left ideogram features a drawing of a rabbit and a rat, with the text 'Matia' at the top, 'CHEVAL' next to the rabbit, and 'LE RAT MANGE DU FROMAGE' at the bottom. The right ideogram features a drawing of a rat and a butterfly, with the text 'Mange' at the top, 'CHEVAL' next to the rat, 'RAT' next to the butterfly, 'PAPILLON' next to the butterfly, 'CROCODILE' next to the butterfly, 'LE RAT' next to the rat, and 'MANGE DU FROMAGE' at the bottom. A yellow crayon is on the right and two yellow crayons are at the bottom left.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

preliteracy Étapes
misconceptions

La fonction de la ponctuation est floue encore à 6 ans
(p.e. l'enfant met un point dans la phrase parce qu'il est en train de parler d'une balle; le point c'est uniquement pour la fin de l'histoire; la ponctuation sert à séparer les mots).

Les chiffres ne sont pas distinguées des lettres
(un chiffre est un idéogramme).

étapes : dessin/pictogrammes (une caractéristique se retrouve dans la graphie) > idéogrammes > graphie-phonologie

EARLY READING

The Role of Phonological Awareness

p. 165 *The one predictor that has consistently proven to be effective in accounting for children's early ability to read is the attainment of phonological awareness. [...]*

*Numerous studies have provided persuasive evidence that children's ability to segment and manipulate the sounds of speech **predicts their initial progress in learning to read.***

EARLY READING

De nombreux travaux établissent l'importance de la maîtrise métaphonologique au début de l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique.

Ces travaux montrent l'existence de liens entre l'apprentissage de la lecture et la possibilité d'effectuer avec succès diverses tâches métalinguistiques de manipulation de certains aspects phonologiques du langage oral.

EARLY READING

Ces liens semblent être de deux sortes :

- 1) le contact avec l'écrit provoque l'apparition des capacités métaphonologiques;
- 2) les capacités métaphonologiques facilitent l'apprentissage de la lecture.

EARLY READING

Quelles capacités métaphonologiques?

p. 166 *teaching children to identify phonemes **was more beneficial** for reading than was teaching children to segment words*

found segmentation to be more relevant than rhyming.

EARLY READING

Quelles capacités métaphonologiques?

Les tâches d'analyse segmentale consistent soit à demander aux sujets de dénombrer le nombre de phonèmes constituant un mot ou une syllabe (par ex. de lever autant de doigts qu'il y a de phonèmes), soit d'ajouter ou de retirer un phonème au début au milieu ou à la fin d'un mot ou d'une syllabe (par ex. : “ si je te dis /pil/ tu me dis /il/, si je te dis /pul/ tu me dis /ul/, que me dis-tu si je te dis /pal/ ? ”).

EARLY READING: et le bilingues?

1. p. 168 does early bilingualism promote the development of phonological awareness? (le bilingue est-il meilleur en lecture?)
2. do phonological awareness skills developed in one language transfer to another? (effet de transfert ?)
3. does the specific language change the role that phonological awareness plays in learning to read? (effet de contexte?)

EARLY READING: et le bilingues?

1. p. 168 does early bilingualism promote the development of phonological awareness? (le bilingue est-il meilleur en lecture?)
2. do phonological awareness skills developed in one language transfer to another? (effet de transfert ?)
3. does the specific language change the role that phonological awareness plays in learning to read? (effet de contexte?)

EARLY READING: et le bilingues?

Les parents d'enfants bilingues sont souvent très inquiets lorsqu'il s'agit de passer à l'apprentissage de la lecture. Ils se demandent s'ils doivent commencer par enseigner le code écrit d'une langue d'abord puis attendre pour transférer ces connaissances dans la seconde langue ou bien enseigner la lecture dans les deux langues simultanément.

<http://thebilingualadvantage.com>

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

EARLY READING: et le bilingues?

Rhonda Joy : *Results suggested that learning in a second language proved to be both a facilitator and an impediment, depending on the particular skills examined*

EARLY READING: et le bilingues?

1. p. 168 does early bilingualism promote the development of phonological awareness? (le bilingue est-il meilleur en lecture?)

Such an effect may be most evident in children who are raised with **two languages simultaneously** and have encountered two sound systems **from an early age**.

EARLY READING: et le bilingues?

2. do phonological awareness skills developed in one language transfer to another? (effet de transfert ?)

If children who learn their languages sequentially, or for whom one language is stronger or more practiced than the other, can profit from the analysis of sound structure in the first or stronger language, then learning to read in the second or weaker language may be made simpler.

EARLY READING: et le bilingues?

3. does the specific language change the role that phonological awareness plays in learning to read? (effet de contexte?)

The transparency of the sound-spelling system in a given language may determine the ease with which children can apply phonological insights to reading.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Kolinsky1986

Le problème du lien entre les habiletés métalinguistiques et d'autres habiletés est souvent soulevé dans le cadre des relations entre ces activités et les apprentissages scolaires, principalement entre l'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Kolinsky 1986

Certaines données indiquent clairement que l'apprentissage de la lecture a un effet sur le développement de l'habileté d'analyse phonétique. Les adultes illettrés ne sont pas meilleurs dans les tâches d'analyse phonétique que les enfants pré-lettrés.

L'acquisition de l'habileté complète (la lecture) implique que les capacités composantes, parmi lesquelles l'analyse phonétique, ont été acquises. Les résultats de Morais et al. (1979) indiquent que cette habileté composante ne peut toutefois pas être un prérequis (au sens de precedence temporelle) de l'apprentissage de la lecture, puisqu'elle est absente chez des adultes non lettrés et présente chez des sujets d'âge et de milieu comparables qui ont suivi des cours d'alphabétisation à l'âge adulte.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Kolinsky1986

Le problème du lien entre les habiletés métalinguistiques et d'autres habiletés est souvent soulevé dans le cadre des relations entre ces activités et les apprentissages scolaires, principalement entre l'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture.

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

L'introduction d'un apprentissage formel de la lecture semble en effet aboutir à une égalisation des expériences et fait disparaître l'avantage initial des bilingues (cf. Bialystok, 2002). Cette hypothèse rejoint les conclusions de Demont (2001) rappelant que l'enseignement de l'écrit débute généralement, en contexte bilingue comme en contexte monolingue, par un enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes et un travail d'analyse de la structure phonologique des mots.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Il semble que le bilinguisme ne soit pas à lui seul un facteur affectant de façon univoque le développement des compétences métalinguistiques associées à la lecture. Comme le suggèrent Bruck et Genesee (1995), le bilinguisme aurait un effet plus sélectif qu'universel sur le développement métalinguistique, effet variable en fonction du domaine étudié, des conditions d'apprentissage de la lecture ou des compétences langagières.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

L'acquisition de la lecture en contexte bilingue n'apparaît pas fondamentalement différente de l'acquisition de la lecture dans une seule langue dans le sens où l'on retrouve l'intervention des mêmes variables Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues 193 et des mêmes procédures

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Il est tout autant nécessaire de tenir compte des atouts mais aussi des difficultés spécifiques des bilingues pour aboutir à une maîtrise de l'écrit dans les deux langues la plus équilibrée possible. Enfin, si le repérage de certains aspects généraux des effets du bilinguisme peut contribuer à comprendre ces avantages et ces faiblesses, les aspects spécifiques tels que les caractéristiques des langues ne doivent pas être minimisés.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métaphonologique et lecture en contexte bilingue

- [l]es recherches n'ont pas systématiquement observé une supériorité bilingue,
- les auteurs n'ont pas systématiquement recours aux mêmes tâches et n'étudient pas des unités phonologiques de même taille, si bien que le degré de difficulté des épreuves employées n'est pas toujours identique d'une étude à l'autre et limite les possibilités d'établir des liens cohérents entre certains résultats.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métaphonologique et lecture en contexte bilingue

En effet, en dépit des remarques méthodologiques précédentes, il semble possible de constater que l'avantage métaphonologique (et en particulier métaphonémique) des bilingues est spécifique à certains niveaux scolaires, en particulier en maternelle

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métaphonologique et lecture en contexte bilingue

- Bialystok (2002) [...] suggère que l'effet du bilinguisme serait relativement mineur pendant la période où l'enfant développe ses premières habiletés en lecture et émerge à nouveau lorsque l'enfant atteint un niveau d'efficacité dans cette activité. Cependant, d'autres recherches doivent être menées pour éprouver ce postulat [...].

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métaphonologique et lecture en contexte bilingue

Quoiqu'il en soit, et même chez des enfants bilingues dont l'environnement linguistique ou le contexte socioéconomique en font des apprenants à risques (enfants immigrés ou d'origine immigrée dont la langue maternelle, minoritaire dans le pays d'accueil, est dévalorisée, enfants de milieux défavorisés, etc.), les habiletés métaphonologiques ne constituent pas un domaine de compétences affecté par d'éventuels effets négatifs du bilinguisme.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métaphonologique et lecture en contexte bilingue

Par exemple, les résultats de nombreuses recherches suggèrent que les enfants dont l'exposition à la langue seconde est limitée (par exemple car la langue de scolarisation n'est pas la langue parlée à la maison) parviennent à un niveau de lecture au moins comparable à celui des monolingues.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métaphonologique et lecture en contexte bilingue

Ainsi, plusieurs auteurs avancent que la conscience phonologique bien développée des bilingues pourrait permettre de compenser leurs faiblesses au niveau de leurs connaissances langagières en langue seconde [...] Cependant les données d'autres recherches tendent à montrer des difficultés lors de la lecture en langue seconde par des enfants de minorités linguistiques [...] notamment sur la dimension de compréhension, du fait du manque de maîtrise du langage oral [...].

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Développement métasyntaxique et lecture en contexte bilingue

-Les enfants bilingues étant confrontés à des formes linguistiques spécifiques pour exprimer un même concept sémantique, seraient plus à même de représenter les informations formelles et conceptuelles comme des structures séparées ce qui faciliterait la mise en place d'une attention sélective sur les aspects syntaxiques.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métasyntaxique et lecture en contexte bilingue

-Deuxièmement, la conscience syntaxique renvoie également à une connaissance analytique des règles grammaticales.

Sur cette dimension d'analyse, les effets du bilinguisme semblent principalement dépendre du degré de bilinguisme, ou plus exactement de l'efficacité verbale dans la langue considérée. En effet, la supériorité des bilingues à juger et corriger les erreurs syntaxiques apparaît en priorité chez les enfants hautement bilingues

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métasyntaxique et lecture en contexte bilingue

En revanche, les recherches étudiant des bilingues consécutifs en situation d'apprentissage en langue seconde¹⁷ font généralement apparaître une infériorité par rapport aux locuteurs natifs monolingues à des épreuves de jugement et de correction d'agrammaticalité

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métasyntaxique et lecture en contexte bilingue
Ainsi, le bilinguisme pourrait influencer différemment certaines dimensions du développement métasyntaxique (davantage la dimension de contrôle que les aspects d'analyse) et, pour ce qui concerne en particulier l'analyse métasyntaxique, seulement dans certaines conditions. Cette analyse serait notamment largement dépendante des compétences langagières. Encore une fois, il ne semble donc pas possible d'affirmer un effet systématique et généralisable du bilinguisme sur le développement métasyntaxique.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métasyntaxique et lecture en contexte bilingue
De façon similaire, le rôle que peut jouer la conscience syntaxique lors de l'apprentissage de la lecture en contexte bilingue s'avère différent en fonction du degré de bilinguisme. Par exemple, Demont (2001) observe, dans la langue première des bilingues, une médiatisation des habiletés métasyntaxiques à la lecture de mots. En revanche, chez des bilingues immigrés ou d'origine immigrée, les compétences métasyntaxiques en langue seconde semblent trop faibles pour pouvoir intervenir les premières années d'apprentissage

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue

Depuis les quinze dernières années, un nombre grandissant de recherches suggèrent que les apprentis lecteurs prennent en compte, très tôt, la structure morphologique des mots.

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', *Language Awareness*, 19: 3, 153 — 170

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue De un apprenti lecteur qui comprend bien les processus de formation des mots aura davantage de facilité à inférer le sens des mots inconnus et obtiendra une meilleure compréhension du sens d'un texte.

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', Language Awareness, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue

De L'on sait peu de choses a propos du rôle des connaissances morphologiques dans les stades initiaux de l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas établi, par exemple, si la conscience morphologique commence à émerger avant que l'enfant n'apprenne à lire et à écrire, ou si elle est consécutive à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', Language Awareness, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingueDe

Un exemple de tâche souvent utilisée et qui illustre bien le fait que diverses dimensions linguistiques participent à la conscience morphologique concerne la tâche où le sujet doit compléter une phrase à partir du mot qui lui est proposé

1. Conduire: Cet homme est un excellent. . . (conducteur)

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', Language Awareness, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue

Cette tâche consiste à montrer à l'enfant le dessin d'un animal imaginaire et à le nommer en utilisant un pseudo-mot comme **wug**. Par la suite, l'expérimentateur présente un deuxième dessin contenant deux exemplaires du même animal et demande à l'enfant de lui dire ce qu'il y a sur ce nouveau dessin. On s'attend à ce que l'enfant réponde que ce dessin contient deux **wugs**.

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', *Language Awareness*, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue
De l'épreuve de décomposition

Est ce qu'il y a un mot caché dans *calmeur*?

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', *Language Awareness*, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue
De l'épreuve de lecture à voix haute

Les objectifs en lien avec cette tâche sont, entre autres, d'évaluer l'habileté des sujets à lire des mots morphologiquement complexes à voix haute, d'évaluer si des items dérivés (*danseur*) sont mieux lus (plus vite et avec moins d'erreurs) que des items non dérivés (*couleur*).

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', *Language Awareness*, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue

l'épreuve de jugement de relation

- (1) rapide/rapidement
- (2) bague/baguette

on demande aux sujets de porter un jugement sur la relation qu'entretiennent deux mots.

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', Language Awareness, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue De l'épreuve de définition

I'm in a celebratory mood', Mary announced. Did Mary feel like: (a) having a party; (b) being alone; (c) going to sleep; (d) having a fight?

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', Language Awareness, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue

De l'épreuve de suffixation

il faut compléter des phrases à l'aide d'items affixés proposés dans des choix de réponse.

(1) *You can the effect by turning off the lights.* (intensity, intensification, intensify, intensive)

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', *Language Awareness*, 19: 3, 153 — 170

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue

l'épreuve de suffixation
avec des pseudo-mots

What a completely idea. (tribacious, tribicism, tribacize, tribation)

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', Language Awareness, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue De l'épreuve de de jugement d'intrus

(1) regagner, redonner, refleter

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', *Language Awareness*, 19: 3, 153 — 170

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue De l'épreuve de plausibilité

choisir quel pseudo-mot, parmi les deux qui lui sont présentés, lui semble le plus probable:

(1) glissable – grandable

Les paires de pseudo-mots contiennent un pseudo-mot qui respecte les règles de formation ` des mots (glissable), alors que l'autre item est illégal (grandable).

Berthiaume, Rachel , Besse, Anne-Sophie and Daigle, Daniel(2010) 'L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches', Language Awareness, 19: 3, 153 — 170

Bilinguisme, métalinguistique et langage écrit

Développement métamorphologique et lecture en contexte bilingue
De Alors que Campbel et Sais (1995) ont suggéré un avantage des bilingues italiens-anglais de maternelle à manipuler la structure de mots morphologiquement composés, Roy (2005) avance, pour sa part, une absence de différence entre monolingues et bilingues de primaire, voire même une faiblesse de ces derniers en ce qui concerne les connaissances de la morphologie dérivationnelle.

Anne-Sophie Besse, Nathalie Marec-Breton et Elisabeth Demont (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010, pp 167-199

HISTOIRE DE LA LANGUE



La fin de l'Ancien Régime

aspect 1 : *français / dialecte*

- littérature patoisante
- études des dialectes

aspect 2 : *usages marqués du français*

- le théâtre poissard

La fin de l'Ancien Régime

Quels sont les usages réels à la fin du XVIIIe ?
(fin de l'Ancien Régime, avant la Révolution de 1789)

ELITES:

- Le latin demeure la langue de culture
- Débats sur l'universalité des langues

RESTE de la POPULATION

patois

La fin de l'Ancien Régime

[...] alors que les salons dissertent sur les mérites comparés des « langues », sur leur universalité possible, une bonne partie de la population du royaume ne parle toujours pas ce que le XVIII^e siècle éclairé voudrait reconnaître comme langue.

La fin de l'Ancien Régime

Problème central : le rapport français/patois change avec la Révolution.

La fin de l'Ancien Régime

Les difficultés de communication s'améliorent

Nouveau réseau de routes

organisme « Ponts et Chaussées »

Marseille-Paris : 1765 (treize jours) > 1780 (huit jours)

Le Midi est moins développé que le Nord

Terra incognita (parties qui restent enclavées) :

Le Centre, la Bretagne, Les Pyrénées etc.

La fin de l'Ancien Régime

Nord (autour de Paris): [+ français]

[la Bretagne est un cas à part]

culture « française »



Sud : [+ patoisant]

culture « régionale »

conservatisme des usages

population défavorisée

La fin de l'Ancien Régime

Paris : presque 800 000 habitants

Attraction de Paris

« miroir aux alouettes » pour les paysans
phénomène de concentricité

Les autres villes naguère importantes sont moins peuplées :

Lyon : 150 000

Mis à part Paris, le taux d'urbanisation est faible

La fin de l'Ancien Régime

Différences entre les patois

NORD : les dialectes du Nord se conçoivent comme moins différents du français standard;

SUD : va-et-vient des usages ;

BRETON : étanchéité complète.

Les patois

Quantité appréciable de documents (archives, livres imprimés) par rapport au XVIIe

Deux changements importants par rapport au XVIIe :

- 1) Littérature patoisante/folklorique (là où il n'y en avait pas avant, p.e. en Bretagne)
- 2) Intérêt philologique pour les patois (dictionnaires, documents etc.); la curiosité pour les dialectes s'insère dans le débat **sur les origines du français**

Les patois

1) Littérature patoisante

Là où il n'y en avait pas avant

Les patois, de toute façon, sont de plus en plus cantonnées à des formes anecdotiques et plaisantes.

Nord: littérature stéréotypée et marginales;

Thèmes comiques : chanson de colportage, contes satiriques, parodies

Théâtralisation du contact des langues; on s'amuse sur les malentendus; dialogues entre personnages contrastés entre lesquels la communication est difficile.

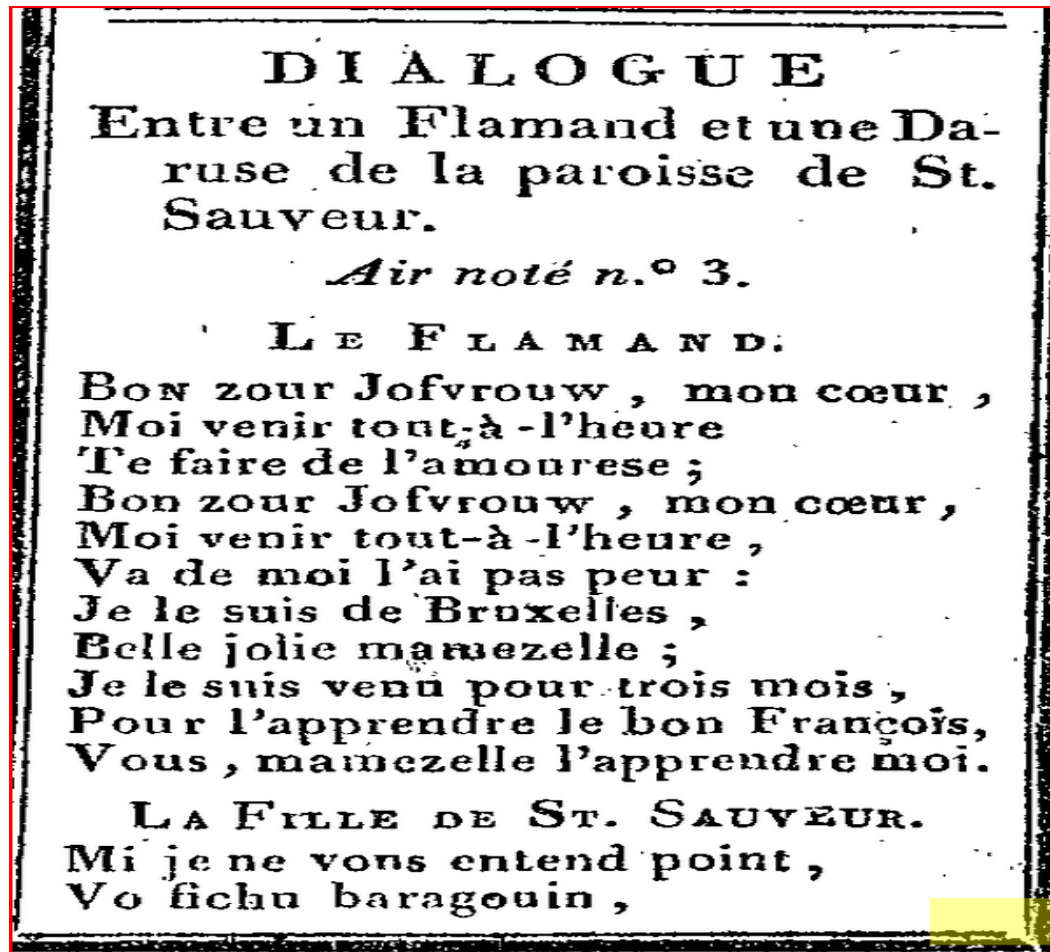
Textes vendus dans des lieux de passage (carrefours etc.)

Les patois

François Cottignies dit *Brûle-Maison* (Picardie): rivalités entre Tourcoing et Lille, rivalités ville-campagne.

Panckoucke : *Les Embarras du jour de l'an, Lille civilisée sous la domination française par l'établissement des Académies.*

Les patois, François Cottignies dit Brûle-Maison



Les patois

Les patois, de toute façon, sont de plus en plus cantonnées à des formes anecdotiques et plaisantes.

- 1) insécurité linguistique
- 2) doute sur les usages
- 3) incapacité à exprimer des contenus différents

Les patois

C'est dans la rue que la littérature dialectale lilloise a pris son essor, à partir de 1700 environ. Les chanteurs diffusent des chansons à foison, dans tout le royaume. Le colportage est très actif, notamment pour les éditions de Troyes (Vves Garnier et Valleyre). Des anonymes adaptent des chansons parisiennes, souvent en français régional et avec des allusions à l'actualité locale. Dans les lieux de grand passage — places et carrefours — , un public mêlé (filtiers, sayetteurs, dentellières, marchands...) écoute puis achète des chansons de toutes sortes qu'il répète, plus ou moins altérées, dans les ateliers et les caves, dans les « courettes » et les salons.

[Carton Fernand. La littérature dialectale à Lille au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque de l'école des chartes. 2001, tome 159, livraison 1. pp. 69-91;]

Les patois

C'est à un farceur attentif au langage que nous devons **l'essor d'une littérature dialectale dans le nord de la France**. Il s'appelait François Cottignies (1678-1740) et se faisait surnommer Brûle-Maison. Il est bien connu, car il adorait parler de lui-même dans ses satires plus ou moins inventées. Il conte par le menu sa maladie (à Douai, où il a pris froid), ses misères (au siège de Lille, durant l'hiver 1708-1709), les embarras de son ménage, ses aventures pendant la guerre (il a failli être pendu), les attaques qu'il a subies de la part de ses victimes (des savetiers lillois qui se sont saoulés).

[Carton Fernand. La littérature dialectale à Lille au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque de l'école des chartes. 2001, tome 159, livraison 1. pp. 69-91;]

Les patois

[...] ses chansons traduisent le sentiment général anti-français, et il est même arrêté par un parti de France. Il vend ses productions et celles de confrères sur les marchés de Lille, le mercredi et le samedi, mais aussi dans la région, à Tourcoing, à Armentières, à Douai entre autres. Il s'accompagne d'un violon, juché sur son escabelle, décrit, avec sa forte voix, des « curiosités » (tableaux sur toile illustrant des feuilles volantes), mais il fait aussi de la prestidigitatation et diverses excentricités.

[Carton Fernand. La littérature dialectale à Lille au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque de l'école des chartes. 2001, tome 159, livraison 1. pp. 69-91;]

Les patois

L'essor de cette littérature dialectale est en partie lié à une cause économique : la rivalité entre Lille et Tourcoing. Les paysans de ce gros bourg du « plat-pays », situé à trois lieues, font concurrence à la ville, car ils cumulent le travail des champs avec le tissage à domicile, et peuvent ainsi vendre moins cher. Il en résulte d'âpres batailles juridiques.

[Carton Fernand.

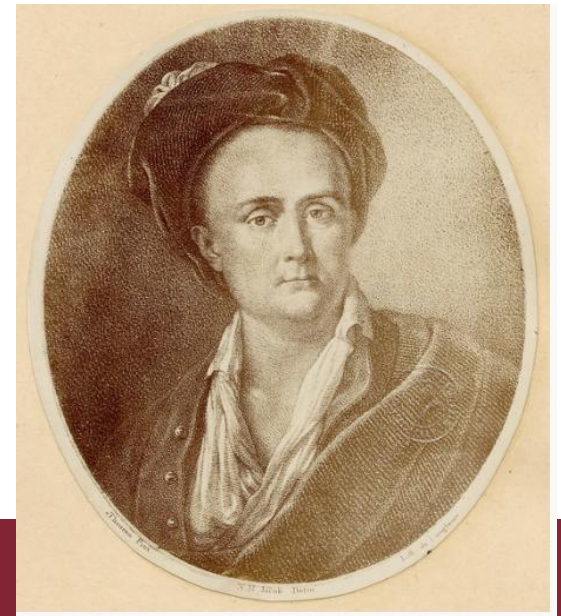
La littérature dialectale à Lille
au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque
de l'école des chartes. 2001, tome 159,
livraison 1. pp. 69-91;]



Les patois

Le facétieux André- Joseph Panckoucke (1703-1753), établi libraire en 1730, est l'auteur de trois satires à la manière de Boileau, regroupées sous le titre de *Lille en vers burlesques* 18, et le fondateur d'un journal, *L'Abeille lilloise*. Au début d'une parodie de poème épique, Panckoucke signale que Brûle Maison, « chancre habile », a aussi « chanté les amourettes/ De nos daruses Tourlourettes. »

[Carton Fernand. La littérature dialectale à Lille au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque de l'école des chartes. 2001, tome 159, livraison 1. pp. 69-91;]



Les patois

La pasquille est un genre littéraire caractéristique du wallon et du picard [...]

Elle se caractérise par une intrigue simple, qui l'apparente à une comédie de mœurs, avec parfois une intervention de l'« acteur » qui en annonce l'issue.

[Carton Fernand. La littérature dialectale à Lille au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque de l'école des chartes. 2001, tome 159, livraison 1. pp. 69-91;]

Les patois

En bon burlesque, Cottignies s'intéresse à la langue. Le premier, il prétend fournir le témoignage d'un « véritable patois ». Qu'entend-il par là ? Sans doute des mots « bas » ou de picard ancien, une syntaxe proche de l'oral. Il s'amuse à énumérer les noms que l'on donne aux ivrognes en diverses régions qu'il a visitées, esquissant ainsi une sorte de géographie linguistique :

*« Dans Lille on les appelle blasez,
Dans d'autres endroits des bacronnez,
Dans plusieurs villes des esquelettes,
A Tournay sont des coups-d'houlettes,
Douay, Arras, sont des bouffis,
Dedans la France et dans Paris
On les appelle des polmoniques. »*

[Carton Fernand. La littérature dialectale à Lille au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque de l'école des chartes. 2001, tome 159, livraison 1. pp. 69-91;]

Les patois

Le satiriste a donc su imposer sa personnalité dans le milieu littéraire et artistique local. Incontestablement, il a lancé à Lille une littérature dialectale qui tient une grande place, même si elle ne se consacre qu'aux genres jugés « bas ».

[Carton Fernand. La littérature dialectale à Lille au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque de l'école des chartes. 2001, tome 159, livraison 1. pp. 69-91;]

Littérature patoisante

Littérature burlesque

[...] le terme « burlesque » au sens large regroupe ce qui est étranger au bon usage, en particulier certains procédés susceptibles de produire un effet comique : choix de mots familiers, vulgaires ou archaïques, longues descriptions et enumerations, parodie.

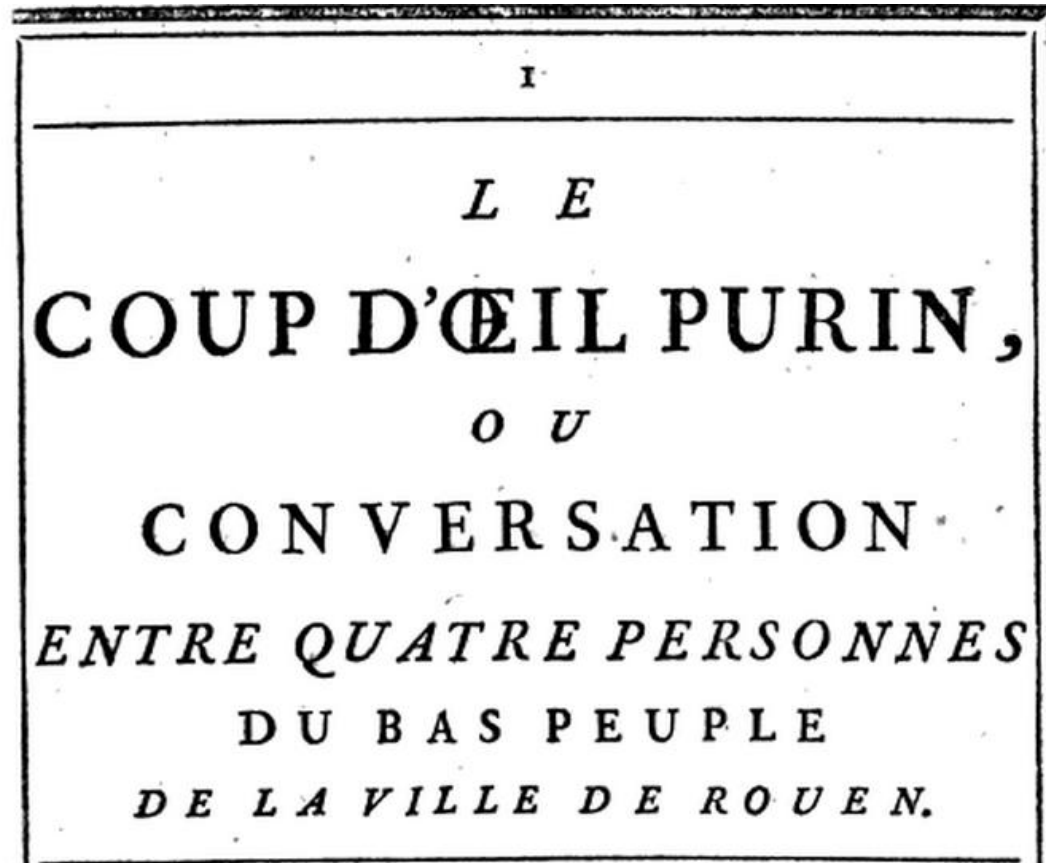
[Carton Fernand. La littérature dialectale à Lille au XVIIIe siècle. In: Bibliothèque de l'école des chartes. 2001, tome 159, livraison 1. pp. 69-91;]

Tendances anti-politiques; revendications contre le pouvoir parisien (qu'on ne peut pas exprimer en français).

Anonyme, *Coup d'œil purin* (Normandie)

contre Louis XV

Littérature patoisante *Coup d'œil purin* (Normandie)



Littérature patoisante *Coup d'œil purin* (Normandie)

T'NÉ , por's *a*) galopins d'Supérieurs ,
Vo m'faites pitiei , si faut vo l'dire ;
Car malgré tout ch'qua fait not' Sire
Et sen quien d'Morpou , pou vot' mieux ;
I n'ont fait que d'vilains Mousieux ,
Dont l'pus mendre *b*) ne s'feint d'rire.
Vo r'semblé na l'asne à Touilleux ,
Qui n'est bonn à rôtir , ni frire.

a) Pauvres.

b) Le plus petit du Peuple.

A

Littérature patoisante *Coup d'œil purin* (Normandie)

CATHERINE BOUGY

Il n'y a pas eu en Normandie de littérature volontairement écrite dans un parler local avant le XVII^e siècle ; les quelques œuvres composées alors, qui allient généralement comique et contestation sociale, émanent essentiellement, au XVII^e comme au XVIII^e siècle, d'écrivains rouennais : l'imprimeur-éditeur David Ferrand fait paraître entre 1625 et 1653 les milliers de vers de la *Muse normande*¹, savoureux témoignage en patois purin (le parler de Rouen et de sa région) des heurs et malheurs du petit peuple rouennais et cauchois ; son contemporain Louis Petit, proche du courant précieux, compose en 1658 une autre *Muse normande*², qui mêle de façon cocasse parler purin et sentiments amoureux. En 1773, l'auteur anonyme du *Coup d'œil purin*³ présente une violente diatribe en vers contre le pouvoir royal et les ministres de Louis XV.

Littérature patoisante

Nord: conscience de classe

Bretagne : littérature moins vivante. Le breton est la langue de la misère (éducation religieuse des peu lettrés).

François-Pascal Karenveyer

Il a appris le breton, car il est noble

Pas de dérision (comme, en revanche, dans le reste du Nord)

Le breton est abordé avec une certaine tendresse.

François-Pascal Kerenveyer



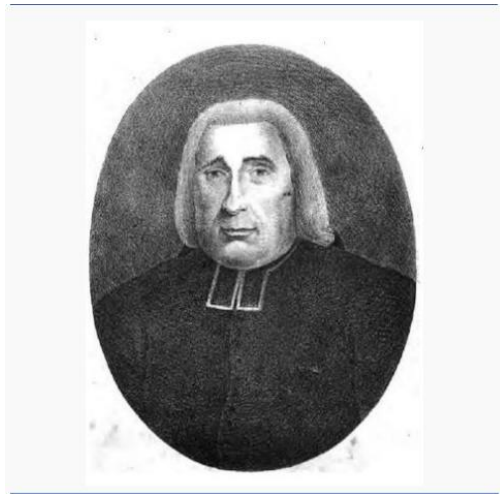
François-Pascal Kerenveyer

Il s'agit d'un opéra-comique aux dialogues vifs et lestes, des contes en vers licencieux, ou bien encore des épigrammes.

Littérature patoisante

Claude Peyrot, prieur de Pradinas, le Virgile occitan

- peu de place à la dérision, comme en Bretagne (par rapport au Nord)
- graphie francisante
- la littérature en langue d'oc ne reflète pas complètement l'usage réel des patoisants (occitan littéraire, académisme, rôle central de la ville de Toulouse)



Littérature patoisante

Diray dounc del Printems los flours et lo berduro ;
Dé l'Estiou los colous et lo richo posturo ;
Lou dous jus dé l'Autoumno , et sous aoutrés présens ;
Enfi , del pigré Hiber pintroyay lou mal tems.

La Corse

La France vient d'ajouter une nouvelle terre et une nouvelle langue
(le corse ne se rattache pas au domaine d'oc)

1729 révolte contre Gênes

1734 constitution corse (première version en italien; puis 1755)

Elle visait à donner une légitimité absolue au Gouvernement de la Nation
Corse.

La Corse

Jean-Jaques Rousseau

« Du contrat social » : « Il est encore en Europe un pays capable de législation ; c'est l'Île de Corse [...] J'ai quelque pressentiment qu'un jour, cette petite île étonnera l'Europe. »

La Corse

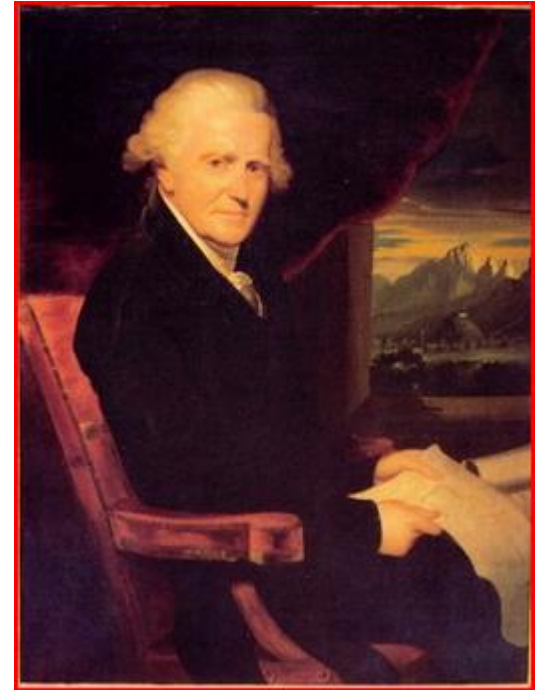
Pasquale Paoli

- enseignement primaire
- université
- service militaire

défaite en 1769 face aux troupes françaises

Lente francisation de l'île

Bilinguisme



LEÇON 2



ACQUISITION EN FLE



LEÇON 3



HISTOIRE DE LA LANGUE



Les patois

Intérêt philologique pour les patois (dictionnaires, documents etc.); la curiosité pour les dialectes s'insère dans le débat sur les origines du français.

Pierre Chalons *Dictionnaire breton-français*

Le Pelletier *Dictionnaire étymologique breton*

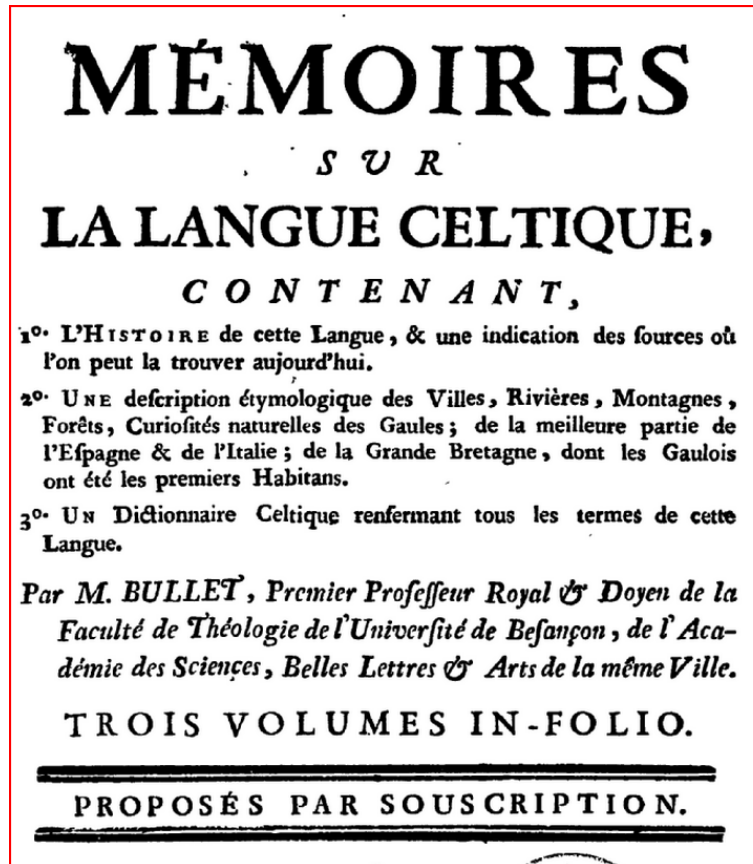
Bullet *Mémoire de la langue celtique* (origine celtique du français !)

Père Pellas *Dictionnaire provençal et français*

Abbé de Sauvages *Dictionnaire languedocien-français*

Cambresier *Dictionnaire wallon-français*

Bullet *Mémoire de la langue celtique*



Bullet *Mémoire de la langue celtique* (1754)

LES Gaulois conserverent leur premier langage , non seulement jusqu'à la venue des Romains, mais encore lorsqu'ils furent devenus leurs Sujets. Quoique l'Auteur n'ait

Bullet *Mémoire de la langue celtique* (1754)

ON croit communément que les Gaulois quitterent leur ancien langage lorsqu'ils furent subjugués. L'opinion généralement reçue veut que le Latin soit devenu la Langue vulgaire des Gaules, après que les Romains en eurent fait la conquête. Rome, dit-on, autant par vanité que par politique, mettoit les Nations qu'elle avoit soumises dans la nécessité de parler comme elle; ainsi les Gaulois furent sans doute forcés de recevoir en même temps le langage & les loix de leurs Vainqueurs.

Cambresier *Dictionnaire wallon-français* (1787)

L'EMBARRAS où m'a souvent réduit la difficulté de trouver des mots François propres à exprimer mes idées, m'a convaincu qu'on rendroit un service important à ceux, qui comme moi, font plus ordinairement usage du langage Wallon, que de la langue François, si on leur présentait un recueil des mots & des proverbes Walons les plus intéressants, auxquels on auroit joint les mots & les proverbes François qui y répondent. On conçoit aisément que par ce secours, on enrichiroit en peu de temps sa mémoire d'une foule de belles expressions Françaises, dont on ne peut maintenant acquérir la connoissance, qu'en fréquentant les bonnes sociétés ou en analysant quelque bon Dictionnaire; ce qui n'est pas à la portée de tout le monde. C'est pour venir au se-

Les patois

Beaucoup de ces philologues appartiennent à l'Eglise

>> l'Eglise a compris qu'en s'accrochant au latin elle allait perdre une grande partie de son public.

Pourquoi pas le français?

Parce que le français est l'emblème de la lutte à l'obscurantisme.

Eglise = soutien aux langues et cultures régionales

Les patois

Développement d'une littérature **religieuse** en patois

Les patois

Intérêt pour le Breton et le Provençal.

Déjà au XVII, on critiquait les « gasconnismes »

Desgrouais *Gasconismes corrigés* (1766)

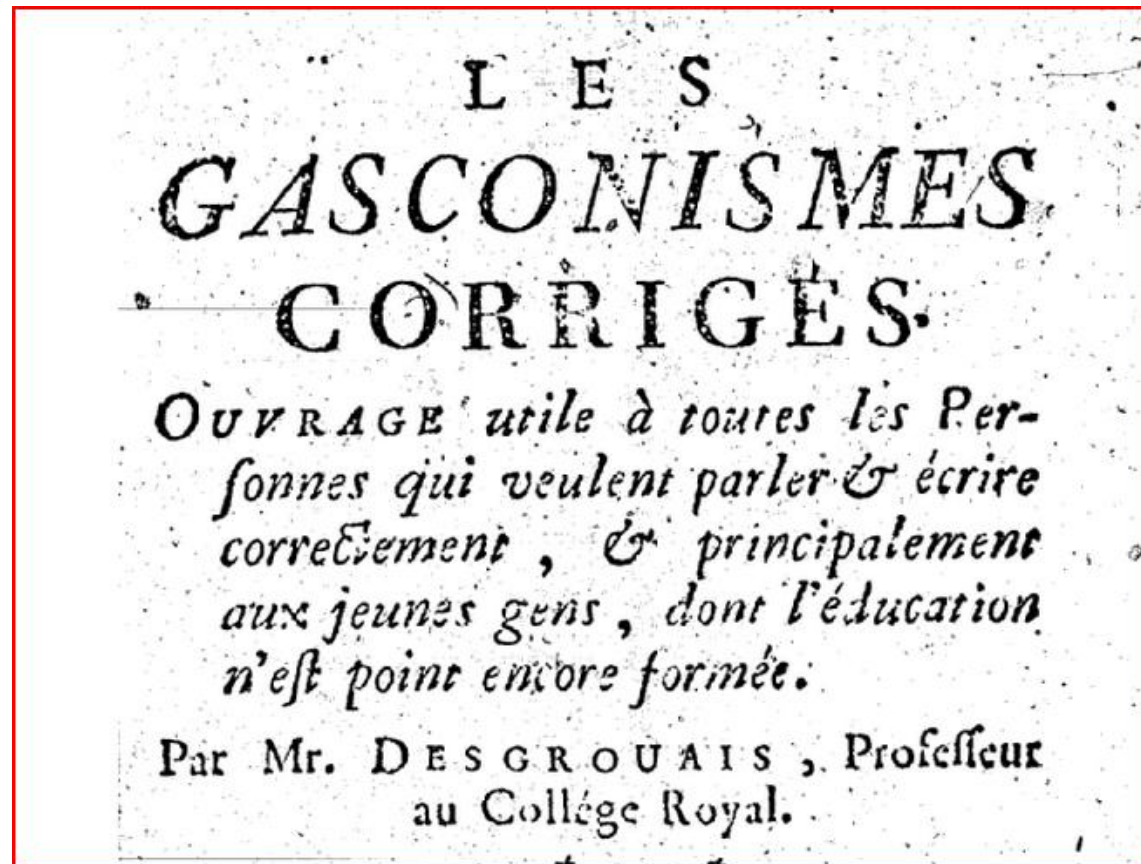
Abbé de Sauvages *Dictionnaire languedocien-français*
(contre les fautes)

Jusqu'à la Révolution :

Inculquer de force un *bon usage*.

Illusion du progrès des dialectes vers le français.

Desgrouais *Gasconismes corrigés* (1766)



Desgrouais *Gasconismes corrigés* (1766)

PRÉFACE.

LORSQUE j'arrivai de Paris, je fus extrêmement frappé des mauvaises expressions ; des tours vicieux , des phrases singulières ; enfin des Gasconismes que j'entendois de toutes parts dans les conversations. Je m'étonnois surtout de ce que personne , au moins à ce qu'il me sembloit , ne remarquoit ces fautes & n'en étoit aussi choqué que moi. Mais telle est la force de l'habitude , surtout en ce genre , que les gens les mieux instruits

Desgrouais *Gasconismes corrigés* (1766)

à POUR dans.

I.

O U avez-vous vu Monsieur un tel ? Je l'ai vu à la rue. je l'ai vu dans la rue.

Il étoit à la rue quand je l'ai rencontré. il étoit dans la rue quand ; &c.

Etre à la rue, c'est être sans maison & sans logement.

Desgrouais *Gasconismes corrigés* (1766)

-Chair POUR *Viande*.

O N demandoit un jour à table à quelqu'un : que faites-vous là sur votre assiette ? Je sépare, répondit-il, les os de la *chair*, je ne les aime pas. En effet, plusieurs disent *chair* pour viande.

Les patois

La nouvelle vision de l'abbé Grégoire (Révolution française):

On ne peut pas changer les dialectes, il faut les accepter comme tels.

On ne peut pas le moderniser, **il faut passer au français.**

Il n'y a pas de « travail » possible.

Les patois

Marqueteries d'idiomes

Patois : connotation très négatives, langue rustique

Les patois doivent s'effacer. Langue *socialement* marquée.

Dialecte : mot plus sérieux, intellectuel

Rollin : trois dialectes en français médiéval (normand, picard, bourguignon); les dialectes de l'italien. Le français n'a pas de dialectes.

Rivarol : deux patois (picard et provençal)

Les patois

Encyclopédie : usages subalternes

Aucune connotation géographique

Usages illégitimes, injustifiés. Mauvaise éducation.

On n'accepte pas le sentiment d'appartenance provinciale qui caractérise l'essentiel de sa population.

Contre l'hétérogénéité langagière.

Les patois

Petit à petit les particularités s'effacent

Nord

A/ Les patois ont de plus en plus une forme écrite >>

Francisation

B/ variation avec les mots français correspondants

Artois : phase 1 (synonymie) *draps* – *lincheus* >

phase 2 (différenciation) *draps* par paires *lincheus* par unité,
remployés (moins nobles)

Les patois

Petit à petit les particularités s'effacent

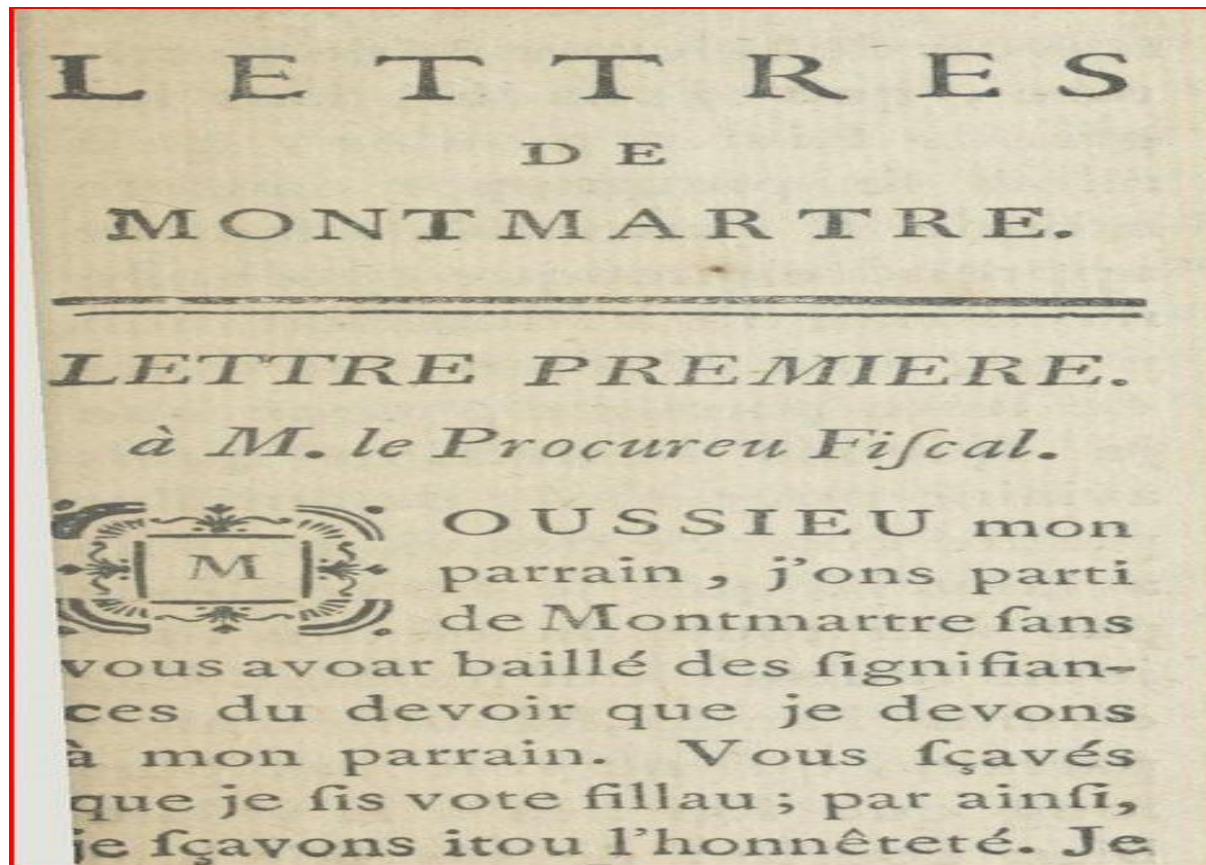
Paris

Vrai recueil de Sarcelles (Nicolas Jouin sarcelades)

Mais les différences s'étiolent

Mouvement de standardisation

Paris *Coustelier*, *Lettres de Montmartre* (1750)



Un nouvel intérêt pour les usages marqués

Mouvement de standardisation



Remontée du français des classes inférieures

Contradiction?

Les patois

Aristocratie désargentée



Peuple

Bourgeoisie

Mode aristocratique de parler comme le peuple (usages grossiers)

Les patois

La culture populaire n'est plus le socle ancien de la tradition

Univers séparé

Les gens du peuples : *les grenouilles*

La caricature des patois, Théâtre *poissard*

Poissard: désigne le langage des marchandes des ports et des Halles

Dès 1684, Antoine Furetière, dans son dictionnaire, explique que le terme de « poissard » est un « Terme injurieux que se disent les harengères les unes aux autres pour se reprocher leur vilenie et leur malpropreté ».

La caricature des patois, Théâtre *poissard*

Dans le droit fil de Molière

Thomas Gueulette *Le marchand de merde*

Théâtre *poissard* (vilain, *gaillard*)

Poissard : langage du peuple

Joseph Vadé *Lettres de la Grenouillère*

*Maneselle – Monsieur – vous avez sorti d'cheux nous – pour revenir à ce que
j'disions -*

L'objectif est de plaire et moins de documenter

La caricature des patois, Théâtre *poissard*

Bien que le Genre Poissard ne soit pas né au XVIII e siècle et qu'il repose sur d'autres genres littéraires, il n'en reste pas moins qu'il a été très largement développé par **Jean-Joseph Vadé**, dont beaucoup s'accordent à dire qu'il en est le créateur.

le « Corneille des Halles »



La caricature des patois, Théâtre *poissard*

Le critique La Harpe (1739-1803) disait: « On s'aperçoit fort bien [...] en lisant ces pièces que l'auteur n'avait fait aucune étude et savait assez mal le français. »

Thomas Gueulette *Le marchand de merde*

LÉANDRE.

J'ai du chagrin, mon cher z'Arlequiri, ce n'est point assurément contre la charmante z'isabelle, jamais fille ne peut être plus honnête et plus civile, car tous les jours elle m'aime ; mais encore tu sais bien que je vais passer z'ordinairement la nuit chez elle.

La caricature des patois

L'objectif est de plaire et moins de documenter

On rit du fait que l'oral veut devenir forme écrite

Ce qui est pensé comme drôle, c'est précisément le fait qu'une compétence orale ait prétention à entrer dans le monde de l'écrit, et à faire texte.

Miroir déformant d'une réalité à laquelle on ne veut pas appartenir

La caricature des patois

Le Genre Poissard est, par sa définition, une mise en scène du mode de vie et du langage du « **petit peuple de Paris** ».

Il met en scène des marchandes et leurs conjoints se disputant, buvant ou jouant aux cartes dans des cabarets ou des guinguettes, ou encore dans des magasins des Halles de Paris.

La fin de l'Ancien Régime

aspect 1 : *français / dialecte*

- littérature patoisante
- études des dialectes

aspect 2 : *usages marqués du français*

- le théâtre poissard
- l'argot

Le goût du bas



Interpénétration de la langue élevée et des usages marqués
La Révolution (bourgeoise) va contrer cette représentation
parodique de la langue du peuple.

Jargons et argot

Au XVIIe argot = jargon

Code hermétique pour les non-initiés (voleurs, bandits).

Argot = registre bas de la langue

marquage social : argot *versus* bon langage, l'argot est l'antithèse du langage formel

Le goût du bas est typique de la culture aristocratique de l'Ancien Régime

1740 : le terme fait son apparition dans le Dictionnaire de l'Académie

Jargons et argot

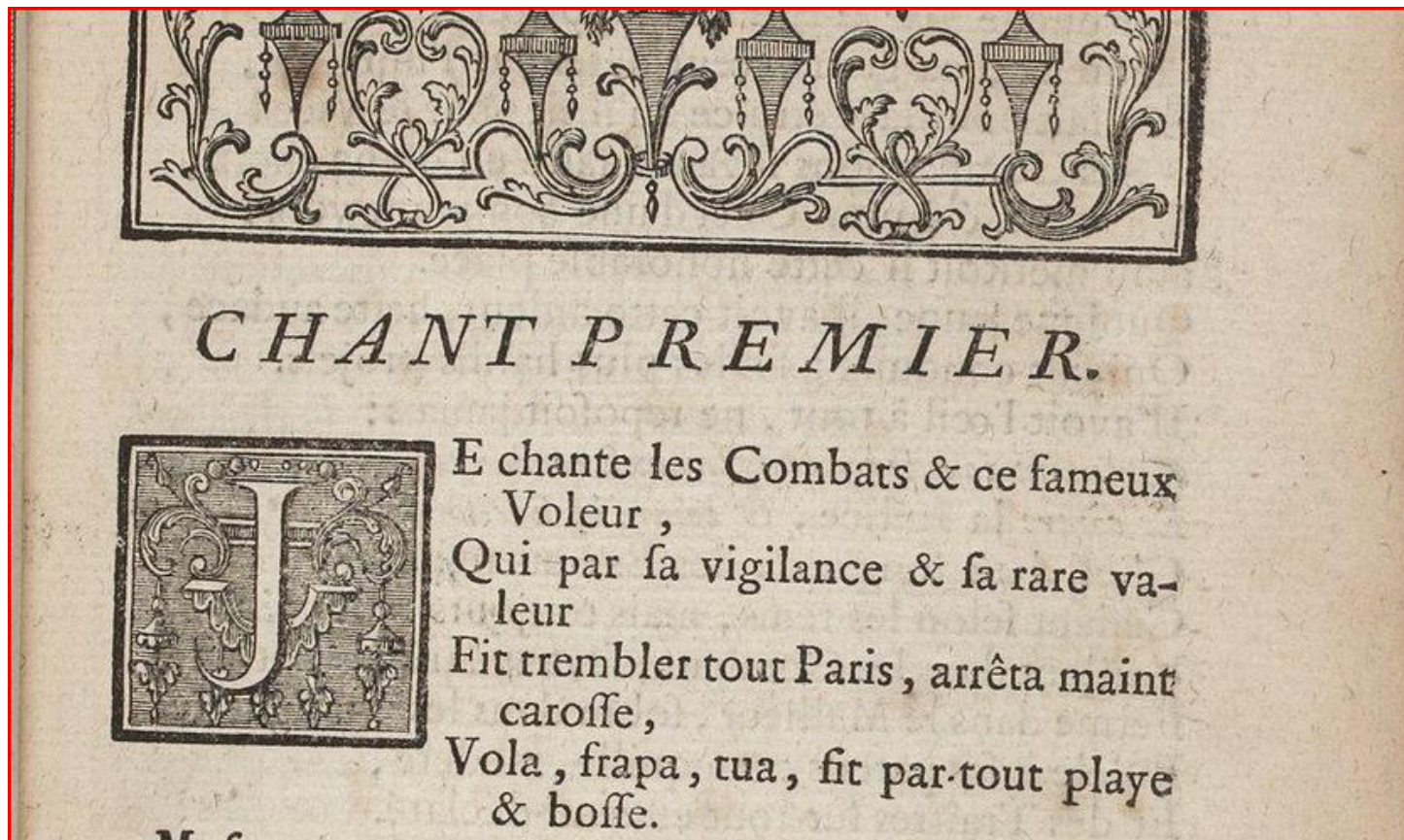
Nouvel intérêt pour l'argot

- a) 1721, arrestation de *Cartouche*
- b) 1725, Nicolas Ragot écrit *Le Vice puni, ou Cartouche*
poème versifié + glossaire (issu d'entretiens avec *Cartouche*)

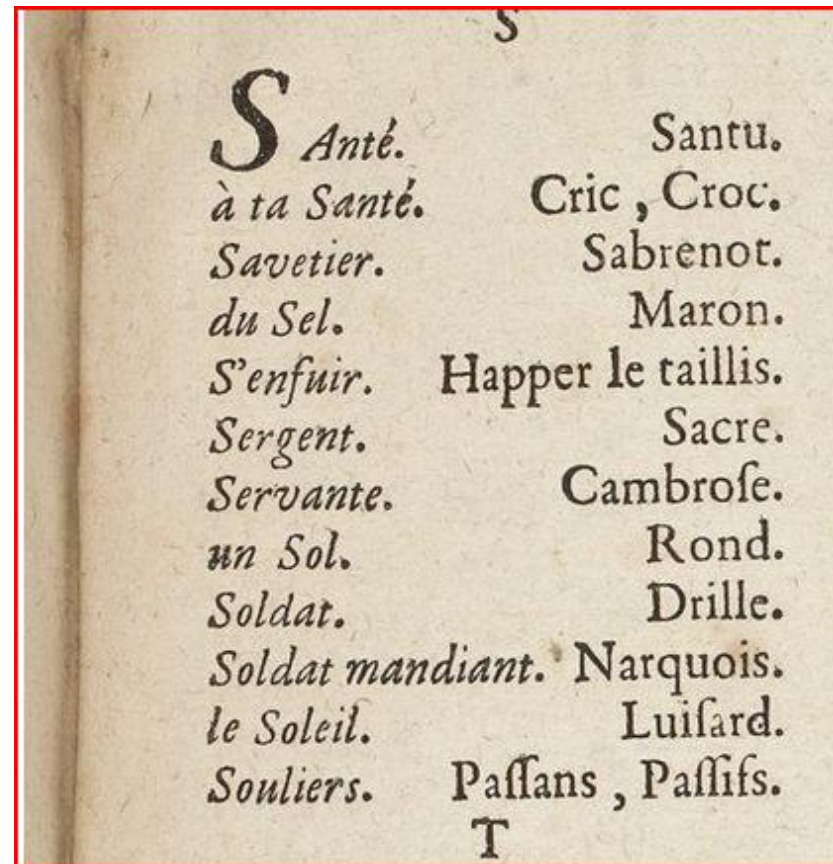
r a g o t > **a r g o t** ?

- c) non, le terme est attesté dès le XVIIe
Le Jargon de l'argot reformé (1628)

Jargons et argot

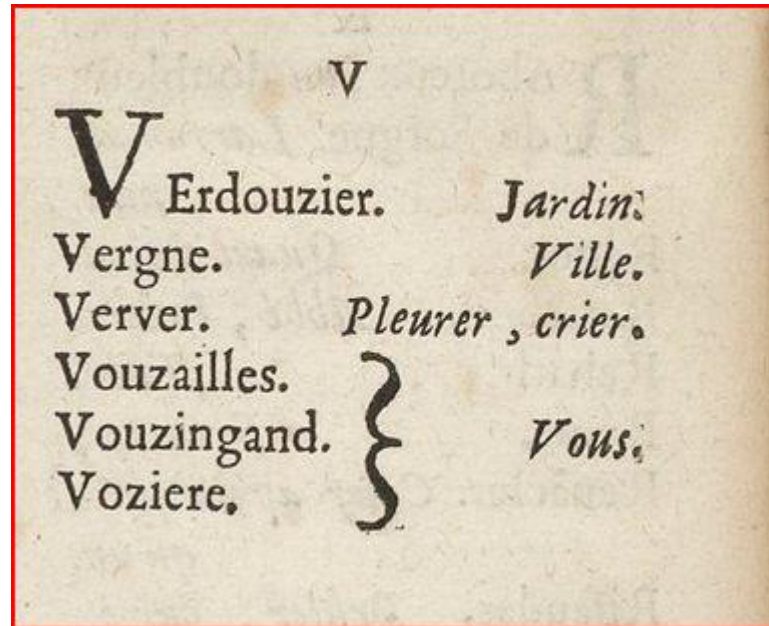


français > argot



S Anté.	Santu.
à ta Santé.	Cric , Croc.
Savetier.	Sabrenot.
du Sel.	Maron.
S'enfuir.	Happer le taillis.
Sergent.	Sacre.
Servante.	Cambrose.
un Sol.	Rond.
Soldat.	Drille.
Soldat mandiant.	Narquois.
le Soleil.	Luisard.
Souliers.	Passans , Passifs.
	T

argot > français



Le goût du bas

Sade, littérature érotique de subversion

LEÇON 4



HISTOIRE DE LA LANGUE



L'éducation

Au XVIIe l'enseignement se fait en latin (tradition jésuite)

petit à petit > hostilité vis-à-vis de la présence du latin et du grec

a) l'exemple de Charles Rollin (professeur au Collège de France)
enseignement axé sur le français; étude des auteurs français
(Racine, Pascal, la grammaire de Port-Royal); le latin comme
langue étrangère.

b) Voltaire, Abbé Prévost, D'Alembert (contre les soutenances en
grec), Rousseau.

1762 : la Faculté des Arts de Paris introduit la lecture des classiques
français

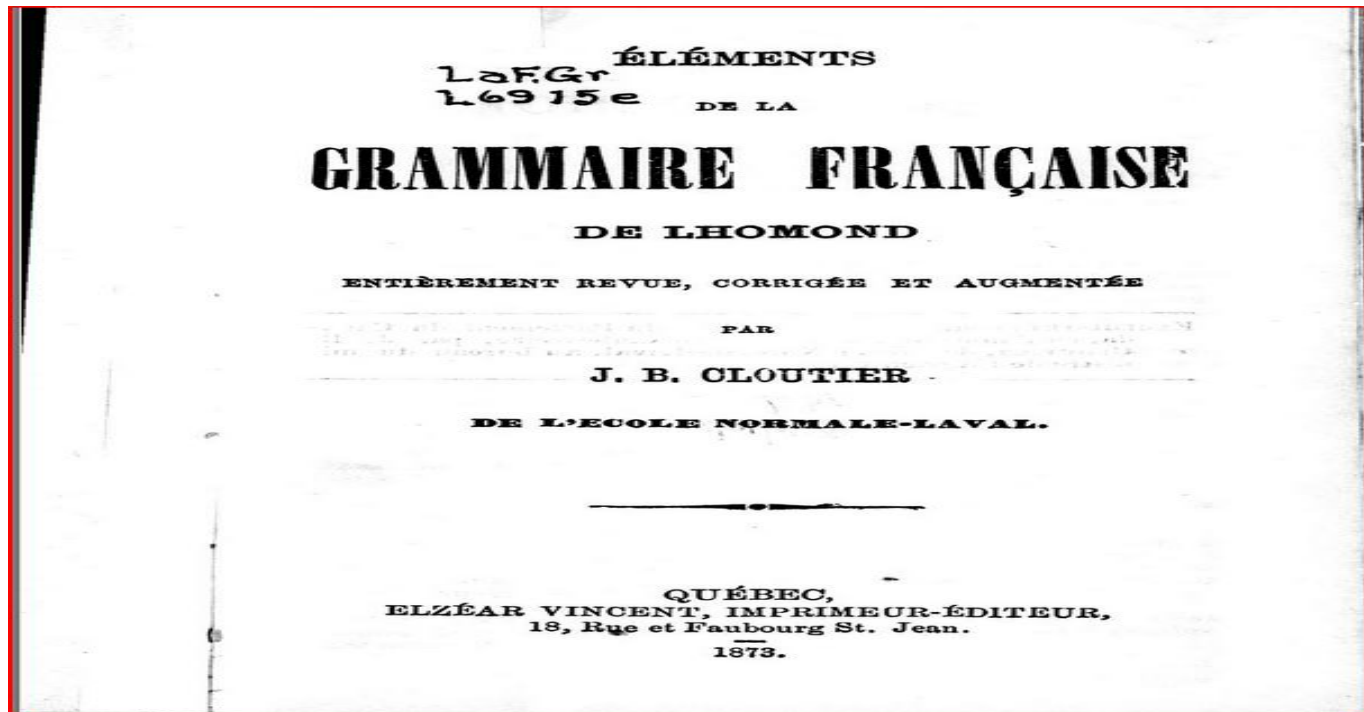
L'éducation, Rollin

PREMIER OBJÈT DE L'INSTRUCTION.

AVANTAGES DE L'ÉTUDE DES BEAUX-ARTS ET DES SCIENCES POUR FORMER L'ESPRIT.

[*Différence que l'étude met entre les hommes.*] Pour concevoir une juste idée de l'importance des fonctions de ceux qui sont destinés à apprendre aux jeunes gens les langues, les belles-lettres, l'histoire, la rhétorique, la philosophie, et les autres sciences qui conviennent à cet âge, et pour connaître combien de telles études peuvent contribuer à la gloire d'un royaume, il ne faut que considérer la différence que les bonnes études mettent, non-seulement entre les particuliers, mais aussi entre les peuples.

L'éducation, Lhomond

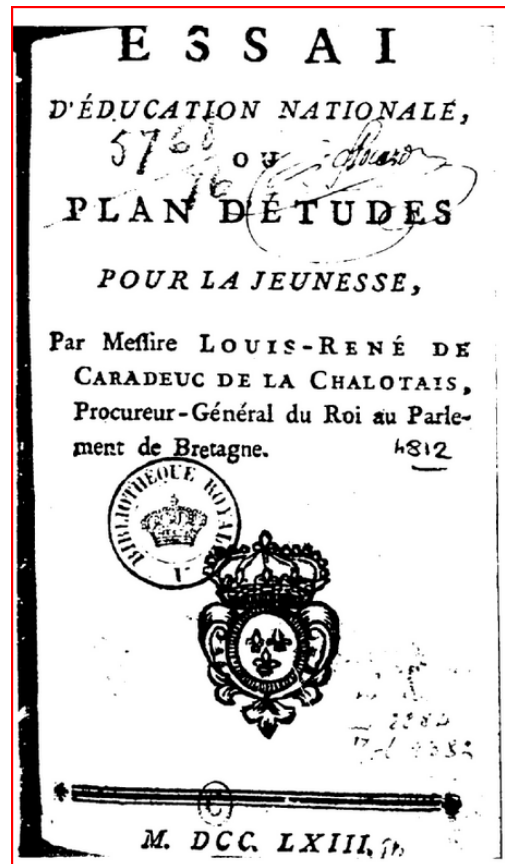


L'éducation

Lutte contre le latin

Rousseau, *Émile* : le latin égare l'esprit de l'apprenant qui ne sait plus à quelle réalités se rattachent ces mots étrangers.

Contre le latin



Contre le latin

Les siècles les plus grossiers & les plus ignorans ont toujours été les plus vicieux & les plus corrompus. Laissez l'homme sans culture, ignorant & par conséquent insensible sur ses devoirs, il deviendra timide, superstitieux, peut-être cruel. Si on ne lui enseigne pas le bien, il se préoccupera nécessairement du mal. L'esprit & le cœur ne peuvent rester vuides.

Contre le latin

ainsi. La première institution nationale est demeurée la même, & on y a tout asservi : elle est restreinte par-tout à l'éducation des Colleges, & cette éducation a été bornée à l'étude de la langue Latine. On n'acquiert dans la plupart des Colleges aucune connoissance de notre langue ; on n'y apprend qu'une Philosophie abstraite qui ne peut être d'aucun usage dans le cours de la vie ; qui ne renferme ni les principes de Morale nécessaires pour se bien conduire dans la société, ni rien de ce qu'il importe de savoir, étant homme. La

Contre le latin

L'expérience fait voir qu'on oublie, au sortir du College, presque tout ce qu'on y a appris. Pourquoi ? C'est que les connoissances qu'on y a acquises ne sont point liées avec les notions communes; c'est que l'on ne retient bien que ce qui a été souvent répété, & qu'il n'y a que la répétition des mêmes idées, qui puisse former des traces assez fortes pour les conserver long-temps. L'expérience fait voir également qu'on n'oublie jamais ce qui est gravé pendant l'enfance dans les fibres délicates du cerveau, par des actes fréquens & réitérés. Il n'y a point d'enfant qui ait oublié à jouer aux cartes.

Questions d'orthographe

L'accès à l'écrit reste un problème lié aussi à l'orthographe.

XVIIe deux tendances :

- 1/ réformiste (calquer les mots sur la prononciation autant que faire se peut)
- 2/ conservatrice (respecter l'étymologie)

Au XVIIIe la question n'est pas encore tranchée

Questions d'orthographe

Abbé Girard : *l'Ortografie française sans équivoques et dans ses principes naturels* [sic]

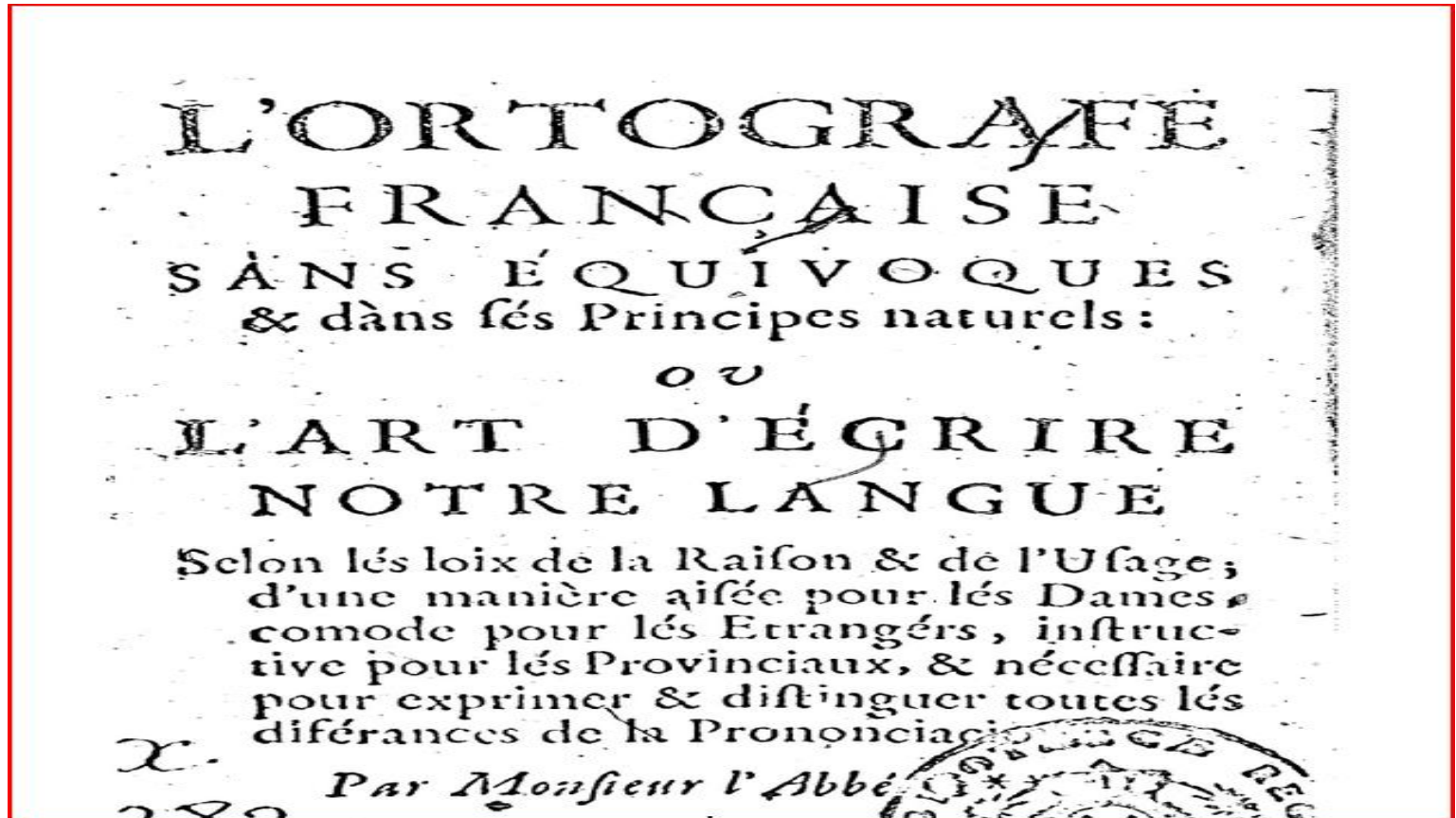
Gile Vaudelin *Nouvelle manière d'écrire comme on parle en France*

L'idée maîtresse est de **simplifier** les rapports son / graphème.
Fixer des règles qui soient comprises par tout le monde
(rationalisation)

La question de l'orthographe ne concerne pas uniquement les
lettrés. C'est un problème public. Aller vers le peuple.

Gile Vaudelin *Institutions chrétiennes mises en ortografie naturelle pour faciliter
au peuple la lecture de la science du salut.*

Questions d'orthographe



Questions d'orthographe

qu'à un autre : Une Ortoграfe enfin , qui fait que nous sommes Français en écrivant , comme nous le sommes en parlant. N'est-il pas juste que puisque notre langue a secoué le joug de la Latinité, nous en délivrions aussi notre Ortoграfe ? Si elle n'est qu'accessoire à la Prononciacion , ne doit-elle pas suivre tous les changemens de celle-ci ? Pourquoi l'Usage si inconstant de sa nature en , toutes choses sera-t-il fixé pour la seule Ortoграfe ? Ne semble-t-il pas

Questions d'orthographe

L'Académie

1694 position conservatrice

1718 séparation entre les voyelle *i* et *u* et les semi-consonnes *j* et *v*.

Jusqu'à présent les textes imprimés mêlaient indistinctement les deux.

Questions d'orthographe

1740 orthographe plus moderne

conscience nouvelle, plus rationnelle

abandon de certaines graphies étymologiques

systématisation des accents

le circonflexe remplace le *s*

généralisation des accents grave et aigu

Questions d'orthographe

Au XVIII on respecte encore l'opposition de durée

fini [i] – *finie* [i:]

Regnier-Desmarais et D'Olivet pensent encore que la graphie doit représenter ce phénomène (consonnes simples et doubles à l'intérieur du mot ?).

Richelet : les consonnes doubles défigurent le mot si elles ne sont pas étymologiques.

Questions d'orthographe

Comment traiter *je cède* – *je jette* mais alors pourquoi *jetter* ?

1740 *je**tt**er*

1762 *je**t**er*

Questions d'orthographe

graphème < y >

il a été introduit au XVI pour des finalités ornementales.
A-t-il une fonction précise ?

1740 *paier* > *payer*, *abbaie* > *abbaye* (i i > y)

Questions d'orthographe

1740 Suppression des consonnes étymologiques
mais *doigt* reste tel quel
alors que *toigt* > *toit*

Pour autant, le XVIII est le siècle de l'installation de l'orthographe moderne.

Orthographe nouvelle: Wailly *principes généraux et particuliers de la langue française*

Questions d'orthographe

Distinctions sociales : *oi*

< *oi* > / w e / - / w a / - / e /

<mémoire> [memweR] [memwaR] [memeR]

Gile Vaudelin essaie de rationaliser: / w e / > graphie oè

1750 : /we/ est considéré ringard , /wa/ est le plus standard

Féraud *Dictionnaire grammatical de la langue française* (1761) : les deux prononciations sont /e/ et /wa/, il ne relève plus /we/.

/e/ dans la vie quotidienne (croire > *crère*)

/wa/ discours soutenu

Questions d'orthographe

< *oi* > / w e / - / w a / - / e /

<mémoire> [memweR] [memwaR] [memeR]

Puisque *croire* se prononçait le plus souvent /wa/ et les imparfaits en /e/, faut-il maintenir pour les deux *oi* ?

je disois > /e/

croire > /wa/

Voltaire >> les imparfaits passent à *ai* > *disais*

l'Académie l'accepte en 1835

Prononciations nouvelles

les *–s* et *–r* finaux des infinitifs ne sont plus prononcés

Prononciations nouvelles

effet Buben

prononcer toutes les lettres :

lo(R)sque > *LORSQUE*

p(S)aume > *PSAUME*

taba(C) > *TABAC*

la(C) > *LAC*

feu – eu prononcés [f e y] [e y]

Incoérences :

on prononce *direCt* mais pas *aspect*

Prononciations nouvelles

effet Buben

prononcer toutes les lettres :

lo(R)sque > *LORSQUE*

p(S)aume > *PSAUME*

taba(C) > *TABAC*

la(C) > *LAC*

feu – eu prononcés [f e y] [e y]

Incoérences :

on prononce *direCt* mais pas *aspect*

Écriture spontanée et les apprentis lettrés

écrire et accès à l'orthographe

l'écrit : un continent qui a évolué

- on le retrouve là où il n'existait auparavant (boutiques des marchands, ateliers, chambre de bonnes etc.)

Ce type d'écrit a des caractéristiques :

- absence de ponctuation
- absence d'alinéa
- phrases sans bornes
- parataxe
- orthographe instable

Écriture spontanée : les peu lettrés

lettre de la femme de Diderot

absence d'une éducation à l'écrit

« ... *je finie vostre lestre*

lestre, graphie savante

plisse pour *pelisse*, écriture phonétique

.... *écrire le plutaux qu'ilvous cera possible* »

On sait qu'une norme existe mais on ne la maîtrise pas.

plutaux pour *plutôt* : on imite une graphie savante

Écriture spontanée : les peu lettrés

lettre de la femme de Rousseau

« ce Merquedies a quateur du matin ceu ventrois guin....

ce n'est même pas une écriture phonétique (voir *guin, quele goies que
ge eunes...*)

méconnaissance complète des codes graphiques

Écriture spontanée autobiographique : les apprentis

Journal de ma vie

Jacques-Louis Ménétra
Compagnon vitrier au 18^e siècle
présenté par Daniel Roche



Écriture spontanée autobiographique : les apprentis

331 folios rédigés sans ponctuation

écriture assez soignée, surtout au début
journal, poésies, prose, traité etc.

- absence de ponctuation
- indifférences aux accents
- absence d'alinéa
- phrases sans bornes, infinies
- parataxe
- orthographe fantaisiste (utilisation peu claire de la *tilde*, majuscules aberrantes)

Écriture spontanée autobiographique : les apprentis

Journal de ma vie
écrit pour moi en l'an 1764
Ménétra

le tout sans ostentation et sans réflexion

Écrire la vérité selon moi cela doit être ni parler d'armes et de blasons oublier ce qu'étaient ses ancêtres et de ces vains titres n'en décorer son nom

Je suis né le 13 juillet 1738 natif de cette grande cité Mon père était de la classe de ceux qu'on nomme artisans ordinairement Il professait l'état de vitrier C'est donc de lui que j'établirai la souche de ma famille et ne parlerai nullement de mes ancêtres Mon père se maria et s'établit en même temps et épousa une fille vertueuse qui lui donna quatre enfants trois filles et un garçon dont c'est de moi que je vais écrire toutes les petites fredaines

Mon père devient veuf que j'avais deux ans L'on m'avait mis en nourrice Ma grand-mère qui m'a toujours beaucoup aimé et même idolâtré sachant que la nourrice où j'étais était gâtée (elle) me vint chercher et après être guéri me remit en nourrice [ou] Je retombai chez une assez bonne femme qui m'apprit de bonne heure l'état de mendier Elle avait pour nourrisson un muet que l'on dit que je copiais à merveille Ma mère¹ et mon parrain étant venus pour me voir et m'apporter un cordon de l'ordre de Saint-François² car ils m'avaient voué à tous les saints me trouvèrent dans une église leur demandant la calistade³ Ils me remmenèrent et depuis ce moment jusqu'à l'âge de onze ans je demeurai chez ma bonne grand-mère Mon père voulut me ravoit crainte de payer ma pension Il commença à me faire travailler de son état et malgré que plusieurs personnes voulurent l'en dissuader [mais] il n'en voulut rien entendre J'avais une assez bonne belle-mère Comme

Écriture spontanée autobiographique : les apprentis

Journal de Marie
Écrit par moy au Lan 1764 ^{à Paris} monétroy
Sans Obligation & Sans Reflexions

Écrire l'avenir. Selon moy se devoit être
ne parlé ni d'armes et de blasons
oublier ce qu'étoit les ancêtres
et de se voir l'être rendue son nom

Je suis née le 15 juillet 1738 natif de cette grande
cité mon père étoit de la classe de se qui l'on
appelle ordinairement artisan il professoit l'état
de Libraire c'est donc de lui que j'apprends la suite
de ma famille et ne passerai nullement de mes
ancêtres mon père Semaria et se établit en même
temps et épousa une fille vertueuse qui lui
donna quatre ^{ou} trois filles et un garçon. Dont est
de moy que j'avais eue toute les petites sœurs
mon père devint veuf que j'avais deux ans l'on
m'avait mis en nourrice chez un grand mère qui
m'a toujours beaucoup aimée et même idolâtrée

Écriture spontanée et les apprentis lettrés

confusion entre :

demander et dire

que et dont

malgré et à cause

malgré + indicatif

je pour j'ai

Écriture spontanée et les apprentis lettrés

fondre et à n'oser faire du bruit Et le lendemain vers midi on vint
me signifier que la compagne ma belle avait été obligée de partir
et qu'elle reviendrait au plus tôt qu'elle se sentait malade et
qu'elle avait pris le parti d'aller trouver son mari dont²¹ sa mère
ne l'avait pas quittée

Cela me fait faire d'autres remarques

Écriture spontanée et les apprentis lettrés

J'acceptai l'offre avec plaisir voyant que l'objet était très ragoûtant encore³² avec une fermière Aussi me disait-elle plaisamment

32. Exemple de l'emploi par Ménétra d'un adverbe de temps *encore* marquant la persistance d'un état, d'une action pour *même* adjectif pronominal et adverbe marquant un renchérissement, une gradation.

Écriture spontanée autobiographique : les apprentis

Ménétra : faux naïf radical

il se moque de la littérature contemporaine et des normes
qui servent à régimenter la liberté individuelle (anarchie)

tension autour de la norme : on s'en moque car on ne la
connait pas suffisamment

LEÇON 6



HISTOIRE DE LA LANGUE



La Révolution française

quelques dates

1789 : prise de la Bastille

1799 : coup d'État de Napoléon



La Révolution française

quelques dates

1789 : prise de la Bastille

1793-1794 : la *Terreur*

1793 : exécution de Louis XVI

1799 : coup d'État de Napoléon



Robespierre



La Révolution et la langue française

Décennie fulgurante et novatrice sur le plan politique et social.

Et sur le plan linguistique ?

« indécidabilité » :

les audaces novatrices coexistent avec de tradition réactivées à rebours de la modernité.

La Révolution et la langue française

Contradictions ...

le mouvement anti-latin est à son pic

le latin a perdu son prestige

>>> mais >>>

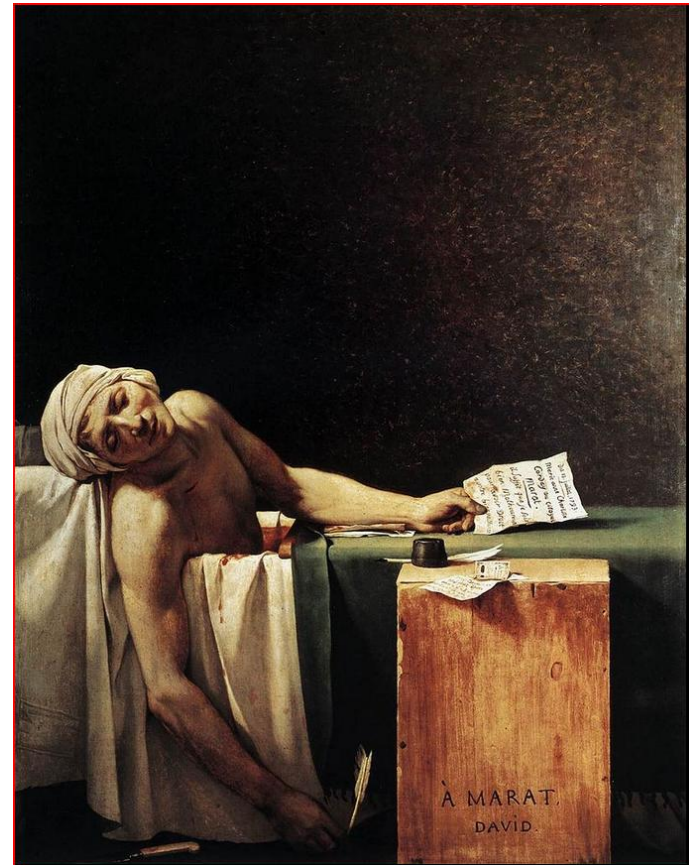
nouvel intérêt pour la culture classique

intérêt pour la démocratie grecque et la République latine

néoclassicisme

La Révolution et la langue française

Jacques-Louis David



La Révolution et la langue française

Contradictions ...

lutte contre les modèles culturels de l'Ancien Régime
naissance d'une *parole publique* (floraison des discours de
contestation, d'avocats etc.)

>>> mais >>>

style oratoire hérité des jésuites
rhétorique savante et non populaire
le peuple reste à l'écart, son langage n'est pas intéressant

La Révolution et la langue française

Contradictions ...

idées nouvelles

>>> mais >>>

langage aristocratique

langage poétique

l'éloquence révolutionnaire s'inspire de la langue classique

La Révolution et la langue française

Contradictions ...

des idées nouvelles viennent d'Angleterre (parlementarisme)

« anglomanie » (*packet-boat* > *paquebot*, *partner* > *partenaire*,
budget > *budget*)

voter (anciennement mot religieux) > *voter*

esprit public, *vertus sociales*, *majorité*, *minorité*, *motion*

>>> mais >>>

réticences des Révolutionnaires

La Révolution et la langue française

nationalisme :

Robespierre, *Discours sur le gouvernement anglais* 1794

[...] Vous vous trompez, si vous croyez que la moralité et les lumières du peuple anglais soient égales aux vôtres: non, il est à deux siècles loin de vous; il vous hait, parce qu'il ne vous connaît pas, parce que la politique de son gouvernement a toujours intercepté la vérité; il vous hait, parce que depuis plusieurs siècles la politique du ministre a été d'armer les Anglais contre les Français, et que la guerre a toujours été un moyen pour se soutenir contre le parti de l'opposition. [...]

La Révolution et la langue française

nationalisme :

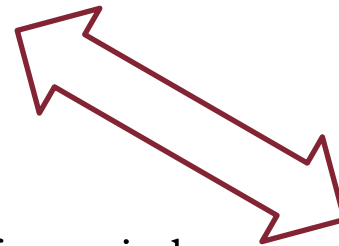
Dictionnaire de l'Académie de 1798

60 anglicismes dont seulement 20 sont reconnus comme tels
(occultation)

La Révolution et la question de la langue

Tensions

le français langue de tous les français



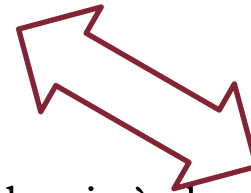
le français langue des élites

le peuple étant encore patoisant

La Révolution et la question de la langue

Tensions

le révolutionnaires sont des bourgeois /aristocrates

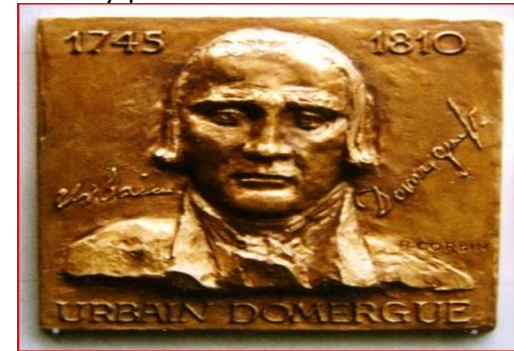


le peuple vit à des années-lumière
de Paris

La Révolution

L'essentiel des débats de 1789 n'était pas compris du peuple des provinces.

une nouvelle préoccupation pour la politique de la langue



Urbain Domergue « le grammairien patriote »

*Journal de la langue française - Société des amateurs de la langue française -
Prospectus*

refonder le français sur des bases philosophiques

rationalisme

mise en ordre

ouverture à toute la société contre les Académies de l'aristocratie

La Révolution

Domergue,

La république des lettres contre l'aristocratie des académies

*Fonder sur une métaphysique claire un système de grammaire absolument neuf, sans prétendre donner l'exclusion à aucun autre ; répondre aux différentes questions sur la langue écrite ou parlée ; **exercer une censure motivée, instructive** ; donner une théorie succincte et lumineuse de tous les ouvrages de goût, soit en prose, soit en vers ; n'annoncer, n'analyser, ne recueillir que ceux qui portent l'empreinte du talent ; consacrer dans le langage des dieux tous les événements moraux, physiques et politiques, dignes de l'attention des hommes : tel est le plan du Journal de la Langue Françoise. Puissent les amateurs de la première langue de l'Europe honorer de leur suffrage un journal que tous les gens de lettres sont suppliés d'embellir de leurs productions*

1793 dissolution de l'Académie

1794 Institut national

La Révolution

Domergue :

« La République, une et indivisible dans son territoire, dans son système politique, doit être une et indivisible dans son langage. »

La Révolution

Urbain Domergue, créateur de la *Société des amateurs de la langue française* propose alors, avec l'aide de révolutionnaires aussi prestigieux que Brissot, Robespierre, Condorcet et d'autres, la formation d'un « Dictionnaire vraiment philosophique », donnant ainsi à la notion de « régénération » une résonance linguistique. Il participe au mouvement régénérateur qui permet d'« élever notre langue à la hauteur de notre constitution », donc à l'horizon de la pleine et entière réalisation des droits, contribuant ainsi à la fixer comme langue politique.

GUILHAUMOU, Jacques (2005). *Langage & Société*. N° 113 (Sept. 2005). « La langue politique et la Révolution française ». P. 63-92.

La Révolution

Le rapport avec les dialectes
L'abbé Grégoire



questionnaire sociolinguistique en 43 points (1790-93)

p.e. l'usage du français est-il universel dans votre contrée ?

questions de phonétique, de lexique etc.

écriture, rapport avec la religion etc.

quels type de livres lit-on à la campagne ?

Grégoire : **éradiquer** les patois, former un esprit patriotique

Volonté de fixer le français contre la variété des patois

La Révolution

Le rapport avec les dialectes

le patois = contre – révolution

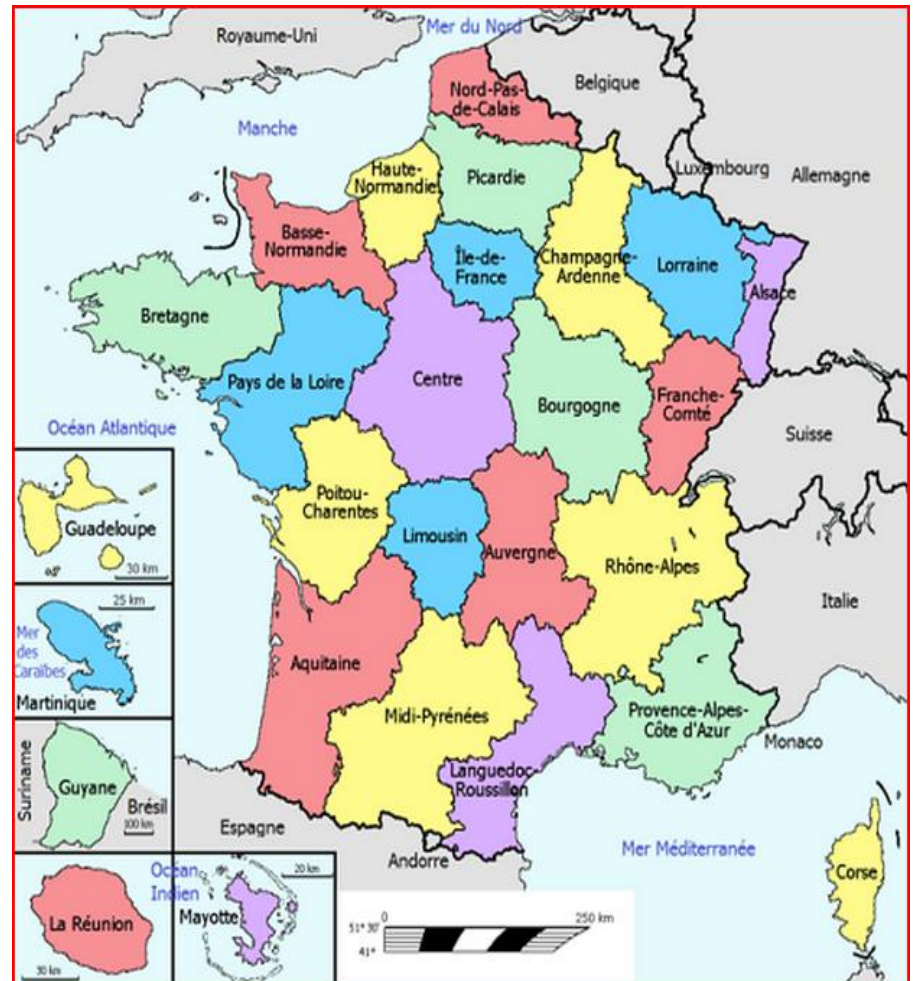
le patois = difficulté de compréhension / adhésion à la Révolution

le morcellement linguistique a été « soigneusement conservé » par
l'A. R.

politique contre les anciennes provinces > départements

Anciennes provinces, Régions actuelles

L'organisation des territoires sous l'Ancien Régime



Départements

01	Ain
02	Aisne
03	Allier
05	Hautes Alpes
08	Ardennes
09	Ariège



La Révolution

Grégoire : première phase de la politique linguistique
révolutionnaire

La pluralité linguistique de l'Ancien Régime n'était qu'un moyen
d'asservissement teinté de paternalisme.

Le pluralisme a été selon lui une arme de l'aristocratie contre le
peuple. Le morcellement était pour lui quelque chose de
recherché par L'A. R. Un leste de l'époque médiévale.

Grégoire a combattu pour les droits civils et politiques aux juifs
Mais contre leur jargon (yiddish)

La Révolution

Il faut que les citoyens puissent communiquer.

pour Grégoire il faut donner l'envie de comprendre les lois.

La Révolution a besoins de l'*adhésion populaire*.

Grégoire : 30 patois, « tour de Babel »

il est conscient que l'objectif le plus réaliste est « diminuer le nombre des idiomes reçus en Europe »

par quels moyens?

La Révolution

par quels moyens?

s'appuyer sur la force de persuasion
déclencher un mouvement participatif
un désir de connaître les lois

La Révolution

Son programme n'a pas abouti
(ce sera l'ouvrage de l'instruction républicaine;
les lois Jules Ferry 1881 – 1882, sous la troisième République, l'instruction
obligatoire et l'enseignement public laïc)

La Révolution

Rapport Lanthenas 1792: projet d'assimilation linguistique. Il est plus souple avec les patois des zones frontalières : corse, basque, alsacien, lorrain (ce bilinguisme-là est utile à la République)

Il ne veut pas détruire les patois mais introduire le français (du moins à le lire et l'écrire).

article 3 « [...] enseignement [...] dans la langue française et dans l'idiome du pays »

« les instituteurs devront être versés dans les deux langues »

>>> plusieurs langues d'éducation sont envisagées

La Révolution

Et le latin ?

La Révolution le considère dépassé.

Le français est à même d'exprimer tout ce qu'il lui faut

Contre le latin : Mirabeau, Condorcet, Talleyrand.

La Révolution

Egalité !

Condorcet : le langage doit cesser de séparer les hommes

Position jacobine radicale

Lanthenas : position plus souple des girondins

C'est cette position qui va s'imposer, liberté aux pédagogues

La Révolution

Egalité !

1793-1794 : obsession pour la question de la langue

Créer une langue républicaine

On redoute l'anarchie

Finalement le changement n'est pas si important

HISTOIRE DE LA LANGUE



Après la Révolution

Révolution > Napoléon (l'empire) > défaite de Waterloo

reprise du latin (réforme de l'enseignement du secondaire fondée sur les sciences et le latin) : « la composition latine y et reine [au lycée impérial Louis-le-Grand], l'histoire moderne en est absente et la science très estompée ».

Malgré le culte de l'Antiquité, le latin ne reprendra pas vigueur.

Les classes, dirigeantes, maintenant définies par l'argent, se tournent entièrement au français.

Après la Révolution

Révolution > Napoléon (l'empire) > défaite de Waterloo

mais la science désormais s'exprime en français :

Laplace, *Théorie des nombres*

Monge, *Géométrie descriptive*

Lamarck, *Philosophie zoologique*

Après la Révolution

L'enquête des Coquebert (père et fils) 1806-1812

Charles Coquebert : dirigeait le bureau statistique du ministère de l'Intérieur

Essai d'un travail sur la géographie de la langue française

Sonder le 130 préfets pour décrire les parlers en usage (tracer les limites territoriales et linguistiques)

Après la Révolution

Eugène Coquebert :

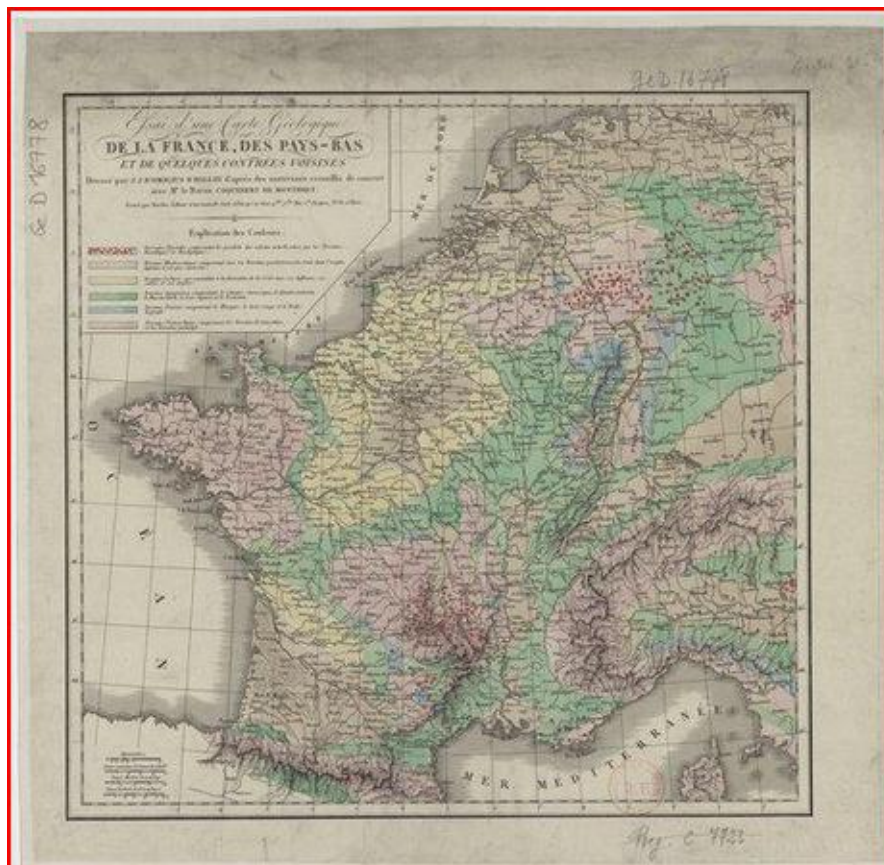
« Le travail servira la grammaire générale, l'histoire
étymologique des langues, l'histoire des migrations de
peuple, la géographie ancienne et du Moyen âge »

esprit encyclopédique

Après la Révolution

Tout se passe par le biais des Notables auxquels on demande tant des textes (ce qui ne pose pas de problèmes dans les zones à forte tradition écrite, mais donne lieu à des choix intéressants là où cette tradition est faible) que des traductions : la parole populaire est en fait **restituée plutôt que communiquée**. (Bulot)

Après la Révolution



Après la Révolution

Lors de cette enquête, il dresse la première carte précise de la frontière linguistique bretonne :

Vannetais

Trégorrois

Cornouaillais

Léonais



La Bretagne aujourd'hui

Qui parle breton aujourd'hui?

1950: environ 700 000

2000: environ 350 000

bréton:

(1) langue maternelle ou presque

(2) breton scolaire L2



Après la Révolution

L'enquête des Coquebert (père et fils) 1806-1812

Tracer les limites territoriales et linguistiques

Méthode : fournir des traduction de la parabole de l'enfant prodigue

Le Midi n'est pas encore francisé.

Le français ne s'affirme qu'à Paris et dans le Nord de la France.

(28 millions de locuteurs de français)

Vitalité des dialectes

italien : 4 millions de locuteurs d'italien

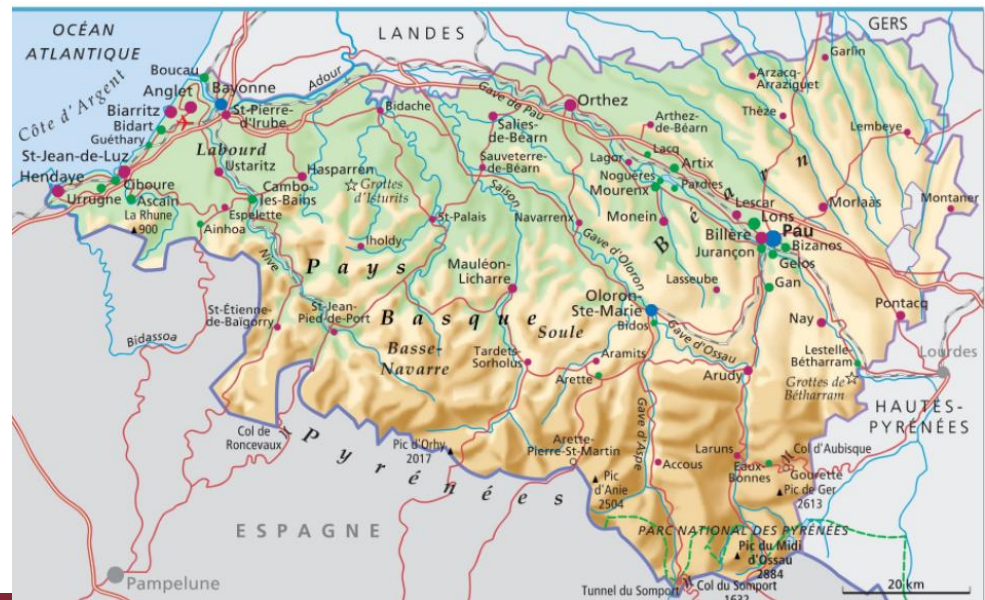
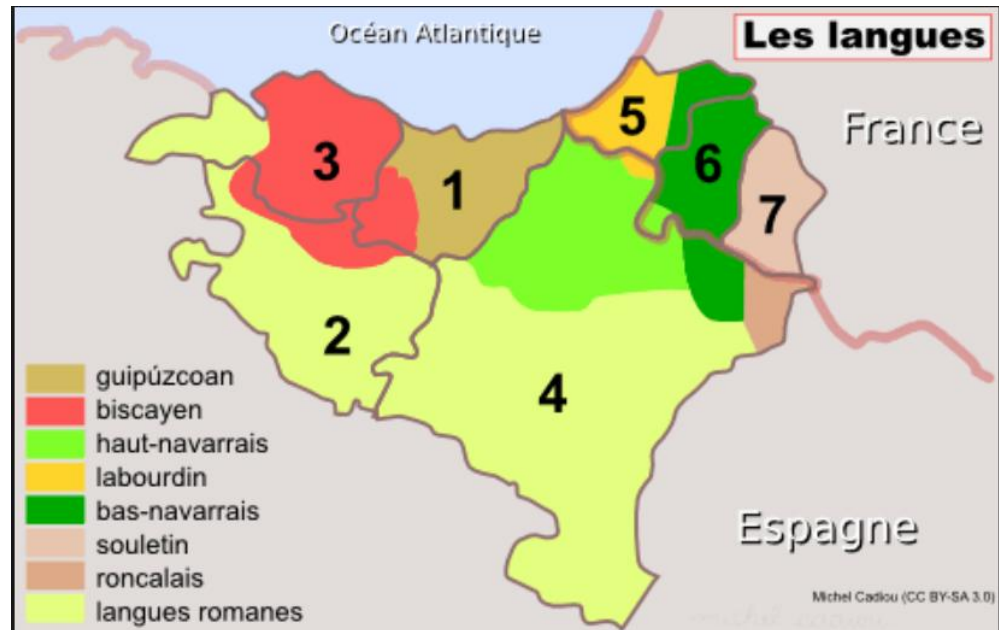
flamand + allemand : environ 5 millions

breton : 1 million

basque : 100 000

Basque

aujourd'hui environ
80 000 en France
département
des
Pyrénées-Atlantiques



Flamand



Sociolinguistique

le français et le flamand

la frontière linguistique n'a pas beaucoup changé depuis
l'Empire romain

les influences sont toutefois réciproques:

les dialectes flamands fourmillent de mots français
(*vélo, guidon, frein, rayon* etc.)

La Flandre est depuis toujours bi-lingue/ pluri-lingue

Sociolinguistique

Français en Flandre:

depuis le XIIe siècle (Bruges)

période bourguignonne (Anvers, Bruxelles)

déclin à partir du XVIIe siècle

1870 “mouvement flamand”

Sociolinguistique

Français en Flandre:

1830 : indépendance belge

- état unitaire mais liberté d'usage linguistique
- toutefois la langue officielle est le français

français : à l'époque c'était la langue des élites

Sociolinguistique

1850-1980

La Belgique se transforme en un état semi-fédéral bilingue

1873-78: la Flandre devient une région bilingue

La Flandre peu à peu va devenir unilingue.

1930 : néerlandisation de l'Université de Gand

1935 : néerlandisation de la justice

1963 : néerlandisation de l'école

1973 : néerlandisation dans le milieu de travail

Sociolinguistique

1/ bilinguisme hétérogène

2/ bilinguisme homogène

3/ même statut

4/ néerlandisation

mais le milieu rural a été toujours unilingue

Sociolinguistique

actuellement

attitude défensive par rapport au français

diminution des francophones

recul du français au profit de l'anglais (mais les étudiants choisissent encore le français comme L2 à l'école)

les jeunes dominant de moins en moins le français.

Alsace Lorraine



Occitan



OC

1963: 12 000 000 pouvant le comprendre

ajourd'hui → 8 000 000 (dont 2 000 000 actif/passif)

OC

Littérature : les troubadours
(XI-XIV sec.)



Frédéric Mistral
(Nobel 1904)



OC

Quel dialect ? Celui de Maillane (Mistral) ?

Quelle orthographe ?
moderne ? ancienne (IEO) ?



OC

orthographe Mistral > Provence

orthographe IEO > Languedoc

Nòrma mistralenca	Nòrma classica
<i>Mirèio, Cant I (F. Mistral)</i> Cante uno chato de Prouvènço. Dins lis amour de sa jouvènço, A travès de la Crau, vers la mar, dins li blad, Umble escoulan dóu grand Oumèro, Iéu la vole segui. Coume èro Rèn qu'uno chato de la terro, En foro de la Crau se n'es gaire parla.	<i>Mirèlha, Cant I</i> Cante una chata de Provença. Dins leis amors de sa jovença, A travès de la Crau, vèrs la mar, dins lei blats, <i>Umble</i> [Umil] escolan dau grand <i>Omèra</i> [Omèr], Ieu la vòle seguir. Coma èra Ren qu'una chata de la tèrra, En fòra de la Crau se n'es gaire parlat.

OC

Se la [grafia classica](#) es nascuda un pauc abans l'an mila (amb los primièrs documents escribes en occitan), la **nòrma classica**, ela, se desvolopèt en tres estapas a partir de [1935](#):

Apareguèt en [1935](#) amb la publicacion de la [Gramatica occitana segon los parlars lengadocians](#) de [Loís Alibèrt](#).

Se desvolopèt puèi amb l'[Institut d'Estudis Occitans](#) (IEO) a partir de [1945](#), amb d'adaptacions progressivas a totes los dialèctes de l'occitan.

I cal ajustar, en particular, las òbras de [Pèire Bèc](#) e [Robèrt Lafont](#) dempuèi los ans 1950, qu'an contribuit a precisar las aplicacions als diferents dialèctes.

Es gerida pel [Conselh de la Lenga Occitana](#) (CLO) dempuèi [1996](#).

La nòrma classica s'es espandida mai que mai dempuèi la segonda mitat del [sègle XX](#) en fasant recular la [nòrma mistralenca](#).

OC

lat. SALE(M) > occ. *sal*, *sau* ; fr. *sel*

lat. VITELLU(M) > occ. *vedel* ; fr. *veau* [vo]

lat FARINA > gascon *haria* [haria]

Francoprovençal



XIX

Le recul des patois 1815 – 1915

a/ valorisation de l'écrit

b/ diffusion de l'écrit imprimé

c/ brassage social

[Première guerre mondiale]

d/ l'école

[Jules Ferry : école laïque, gratuite et obligatoire; punition pour ceux qui parlaient patois]

e/ les médias: la presse, la radio



L'enquête des Coquebert

Bulot (1989) :

« l'enquête de 1806 a surtout contribué au sentiment péjorant vis-à-vis des idiomes, des dialectes ou des patois en confirmant administrativement une **hiérarchie valorisante pour le français bureaucratique** ; elle illustre le passage d'une hégémonie à un véritable impérialisme linguistique telle qu'il tente de s'imposer au XIXe siècle, car au-delà même des Coquebert de Montbret et de leur génie, la glottopolitique de l'Empire français nous semble n'être qu'une étape supplémentaire de la gestion du **colinguisme** en tant que coexistence d'une langue d'État et de pouvoir avec un appareil de langues ».

L'enquête des Coquebert

Bulot (1989) :

« Parce qu'ils considèrent les dialectes de tous ordres comme objets d'étude voués à la disparition. Parce qu'ils pratiquent finalement une archéologie du savoir dialectal (fouiller, c'est détruire), il faut admettre qu'au-delà de leur desiderata scientifiques, Charles et Eugène Coquebert de Montbret ont participé à une pratique sociale glottopolitique : la minoration linguistique ».



