

Le développement du français précoce
dans une école bilingue franco-finlandaise.
Une étude de cas

Mémoire de maîtrise
Paula Pivelin
Université de Tampere
Langue française
Avril 2013

Tampereen Yliopisto

Ranskan kieli

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteen yksikkö

PIVELIN, PAULA : Le développement du français précoce dans une école bilingue franco-finlandaise. Une étude de cas

Pro gradu – tutkielma, 69 sivua

Kevät 2013

Kieli liittyy yksilön sosiaaliseen ryhmään. Kieli on ajatuksen ja tiedon siirron väline. Kielen avulla tehdään asioita ja eri ikäisille ihmisille kielen funktiot vaihtelevat. Kielen oppiminen alkaa varhain, sillä lapsi syntyy kielelliseen ympäristöön ja oppii ympäristönsä kielen tai kielet omaksumalla. Lapsi kuulee kieltä jo ennen syntymäänsä ja tunnistaa kuulemansa kielen syntymänsä jälkeen. Kielten oppiminen saa erilaisia piirteitä eri iässä, sillä kielen tai kielten tarpeet voivat vaihdella yksilön iästä ja elämäntilanteesta riippuen.

Tämä Pro Gradu-työ on tapaustutkimus varhaisesta ranskan kielen oppimisesta. Tutkimus sai inspiraation henkilökohtaisesta kiinnostuksesta kaksikielisyyttä ja varhaista kielenoppimista kohtaan. Työ liittyy kaksikielisyteen, sillä tutkimus seuraa yhden, tutkijan oman, lapsen ranskan kielen oppimista ranskalaissuomalaisen koulun päiväkotivaiheessa kahden vuoden ajan. Lapsen perhetausta on kaksikielinen, mutta tutkimuksen alkaessa lapsen kaksikielisyys on symbolista kaksikielisyyttä lapsen eläessä yksikielisessä ympäristössä Suomessa. Kaksikielisen koulun tarkoituksena on täyttää ranskan kielen vajaus lapsen elämässä ja tarjota mahdollisuus toiminnalliseen kaksikielisyteen. Kaksikielisyden katsotaan saavutettavan vasta 11-12 vuoden iässä, joten tämän tutkimuksen puitteissa nähdään vain kielen alkutaival. Päiväkotivaiheessa alkava kaksikielisyys on varhaista kaksikielisyyttä. Lapsi oppii kielen myötä myös kulttuuria ja kommunikaatiostrategioita.

Tutkittava on ranskalaissuomalaisessa koulussa. Varhaisen kielen oppimisen muotoihin on vaikuttanut etenkin kielikylpyohjelmat ja niihin liittyvät tutkimukset. Suomessa ensimmäiset ruotsin kielikylpyohjelmat saivat alkunsa 1987. Niiden mallina toimi

kanadalainen varhainen täydellinen kielikylpy. Hyvät tulokset kielen oppimisessa ovat vaikuttaneet myöhempään varhaisen kielen opetustarjontaan ja malleihin, sillä laki vieraalla kielellä opettamisesta vuonna 1991 helpotti vieraskielisten kouluhankkeiden mahdollistamista. Kaikille näille ohjelmille on yhteistä se, että kieltä ei opeteta erillisenä oppiaineena vaan sitä käytetään myös muiden kouluaineiden opetuksessa välineenä. Kielikylpy termi viittaa yleensä vain ruotsin kielen opetukseen. Muista ohjelmista Suomessa käytetään kattotermiä *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Tutkimuksen ollessa omakohtainen tapaustutkimus, yksilöllisyys kielen oppimisessa ja kielen oppimiseen vaikuttavat seikat ovat pohdinnan aiheena. Seikat, jotka vaikuttavat kielen oppimiseen ovat muun muassa motivaatio, perhe, oppijan ikä, kielen merkitys, kielen malli ja opiskelumuoto. Tapauksemme kielen oppimista motivoi varmasti ranskankieliset perheenjäsenet, tutkimusaikana tehdyt kaksi lyhyttä käyntiä Ranskassa sekä kirjat, DVD- ja CD-levyt sekä Internet, joista lapsi kuulee ja näkee ranskankieltä. Alun pitäen tutkimuksen keskeisenä kysymyksenä oli, kuinka ranskan feminiini ja maskuliini kehittyvät lapsella, jonka ensikielessä näitä ei ole. Päiväkotivaihe ei kuitenkaan tuo vielä vastausta tähän. Etukäteen määriteltyjä tutkimuskysymyksiä ei tämän lisäksi tehty vaan korpus ohjasi analyysiä. Ensimmäisen vuoden aikana etenkin kielen ymmärtäminen kehittyi. Samalla lapsen kiinnostus kieliin kasvaa. Tämä näkyy etenkin mielenkiintona ympäristössä kuuluvia kieliä kohtaan ja ilmaistuna haluna oppia paljon eri kieliä. Ranskan kielen puhe alkaa kehittyä yksittäisten sanojen kautta kohti lauserakenteita. Lapselle esitetyt kysymykset ohjaavat vastauksen muodostamista ja tarjoavat erilaisia malleja vastauksille sekä sanasto- että lausetasolla. Holofraaseilla, eli sellaisenaan opituilla lauseilla, on suuri merkitys kielen oppimisen varhaisessa vaiheessa. Tällaisia rakenteita voidaan tunnistaa useita korpuksista. Toisen vuoden loppupuolella korpuksessa on havaittavissa myös yrityksiä rakentaa pidempiä virkkeitä sivulauseineen. Mennyt aikamuoto alkaa myös kehittyä. Toisen vuoden loppupuolella on havaittavissa myös kommunikointi- ja nimeämisstrategioita, joilla lapsi täyttää sanavarastonsa aukkoja. Tutkimuksen loppuvaiheessa ranskan sanavarasto kehittyi nopeasti.

Avainsanat : CLIL, holofraasi, kaksikielisyys, varhainen kielen oppiminen, kielikylpy.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
1.1. Méthode et corpus	3
1.2. Notions.....	5
1.2.1. La langue.....	5
1.2.2. L'acquisition et l'apprentissage	6
1.2.3. L'interférence et l'alternance de codes	7
1.2.4. La surgénéralisation et les holophrases.....	8
2. Le développement linguistique de l'enfant	10
2.1. L'âge.....	11
2.2. La fonction de la langue	13
2.3. Une langue de plus	14
2.4. Bilingue	17
2.4.1. Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif	18
2.4.2. Bilinguisme précoce, semi-précoce et tardif.....	22
2.4.3. Bilinguisme coordonné, composé, subordonné.....	22
3. L'école et les langues	24
3.1. L'immersion	25
3.2. L'enseignement en langue étrangère	26
3.3. Les bénéfices	28
3.4. Les facteurs affectants	30
3.4.1. La motivation.....	30
3.4.2. La durée et l'intensité.....	32
3.4.3. Le modèle linguistique.....	33
4. L'analyse	35
4.1. L'école.....	36
4.2. Les facteurs affectants	37
4.3. L'attitude envers des langues	38
4.4. La compréhension.....	42
4.5. L'analyse des phénomènes linguistiques de l'enfant	44
4.5.1. Quelques observations sur les discours enfantins	44
4.5.2. Des mots aux phrases.....	49
5. Conclusion.....	61
6. Bibliographie	64

1. Introduction

Ce travail est guidé par un intérêt personnel. Nous avons une famille bilingue franco-finlandaise où le cadet vit dans une situation plutôt monolingue finnophone depuis sa naissance. Ainsi, il est privé de la situation du principe Ronjat-Grammont, fréquent chez les bilingues simultanés¹. Le principe Ronjat-Grammont² est basé sur l'idée d'une personne - une langue. Ce principe est constitué par l'expérience de la famille Ronjat. Selon cette théorie, chaque parent donne le modèle de sa langue à l'enfant, parlant toujours sa langue – et seulement sa langue première – avec l'enfant. Ainsi, l'enfant est exposé simultanément dès sa naissance aux deux langues. Cette situation étant toutefois absente de la vie de notre sujet parlant, nous pouvons nous poser la question de savoir s'il peut vraiment devenir bilingue. La langue de la mère est le finnois. L'enfant vit également en Finlande et donc sa langue maternelle est bien développée et soutenue par son entourage. Par contre, la langue du père, le français, n'est pas présente dans sa vie quotidienne. L'enfant est pourtant né en France et a en quelque sorte été exposé au français avant même sa naissance. Mais ce développement a toutefois été interrompu par la suite. Les rares contacts avec le français ont été insuffisants et trop courts pour pouvoir susciter la langue.

Notre intérêt est de déterminer si l'école bilingue franco-finlandaise de Tampere peut constituer un partenaire du principe Ronjat-Grammont en remplaçant et en soutenant la langue du parent absente dans la vie quotidienne, et permettre ainsi à l'enfant d'acquérir la langue seconde en ce lieu. Les langues en question, le français et le finnois, sont des langues assez différentes. Nous voulions tout d'abord nous concentrer sur le développement du genre, *masculin/féminin*, dans la langue française alors qu'il est inexistant dans la langue finnoise. Nous avons néanmoins trouvé que cette perspective était trop étroite et nous avons laissé le corpus guider notre travail.

Le but est de devenir bilingue à l'aide de l'école. C'est pourquoi la théorie du bilinguisme est brièvement présentée dans la partie théorique. La présentation reste courte mais nous voulons souligner que les théories en relation avec le bilinguisme

¹ Pour les notions du bilinguisme voir chapitre 2.4.

² C'est le linguiste Grammont qui a conseillé à la famille de sa collègue, Ronjat, en 1913 de suivre ce principe. La famille Ronjat (en 1913), franco-allemand, une des premières recherches sur le bilinguisme.

sont très nombreuses et très complexes. La définition d'un bilingue elle-même pourrait constituer une question d'étude. Nous conseillons de se familiariser par exemple avec Geiger-Jaillet (2005), García (2009) et Hagège (2005 [1996]). Notre sujet est touché par la théorie d'enseignement en langue étrangère et ces différentes formes. Nous présenterons dans la partie théorique, les différents modes d'enseignement en langue étrangère. Le bilinguisme franco-finlandais, et plus particulièrement les cas dans lesquels l'école enseigne la langue, est très peu étudié. Les études sur l'immersion suédophone en Finlande nous ont guidé dans notre travail. L'immersion est un programme d'enseignement en langue seconde qui est assez recherché et agréé (cf. Mård 1994, 1997, 2002 ; Södergård 2002 ; Harju-Luukkainen 2007 ; Laurén 1994, 1992, 1991). Les différents modes d'enseignement en langue étrangère se ressemblent malgré la diversité des termes. Nous présenterons les notions principales d'enseignement en langue étrangère dans le cinquième chapitre. En Finlande, les écoles bilingues franco-finlandaises sont rares.

Etant donné que la langue s'apprend sur une longue durée, voire sur une vie entière, nous n'en analyserons que le début. Pourtant, c'est souvent le démarrage qui est l'étape la plus importante. La partie théorique débute par le développement linguistique de la langue. Il est important de connaître ce processus pour pouvoir mieux le comprendre. La langue s'apprend par la communication avec des tierces personnes. La langue nous lie toujours à des groupes sociaux. Elle est un instrument social ainsi qu'un outil pour apprendre et présenter le monde. Il n'est donc pas étonnant que ce processus puisse être affecté par plusieurs éléments, positifs ou négatifs. La motivation, la famille, le mode d'enseignement et la manière d'apprendre sont en jeu lorsqu'on apprend une langue et surtout lorsque le but est de devenir bilingue ou plurilingue.

Etant donné que nous suivons l'itinéraire d'un seul enfant, notre travail est une étude de cas. Nous voulons également souligner l'individualité de ce processus. La langue ne s'apprend pas sans effort et elle n'est pas acquise isolément mais dans le monde vivant. L'âge de l'enfant affecte considérablement son apprentissage. C'est pourquoi nous avons jugé important de réfléchir aux facteurs qui affectent ce processus. Nous n'allons pas uniquement nous concentrer sur la langue, mais allons chercher également à illustrer ce processus.

Le travail commence par une présentation générale du développement linguistique de l'enfant. Il est important de savoir comment le processus d'acquisition d'une langue première se déroule. Il ne faut pas non plus oublier que le processus de développement de la langue première progresse simultanément en parallèle à l'acquisition d'autres langues. La langue première affecte toujours l'apprentissage des autres langues.

1.1. Méthode et corpus

Nous n'avons pas posé de véritables questions de recherche. Tout d'abord, nous avons voulu nous concentrer sur l'opposition des genres masculin/féminin qui sont inexistantes dans la langue finnoise. Mais nous avons vite compris que cette période de deux ans est trop courte pour pouvoir l'acquérir. Nous avons laissé le corpus guider notre travail. Cela nous a permis de voir le développement d'un point de vue plus large.

Nous avons suivi l'enfant pendant ces deux premières années à la garderie bilingue. La première année se déroule avec une institutrice bilingue qui utilise le français avec les enfants mais comprend parfaitement le finnois, langue première de la plupart des enfants. L'instituteur de la deuxième année est francophone natif et est accompagné d'une assistante finnoise tout au long de la journée.

Notre corpus se constitue des notes d'observation que nous avons rédigées pendant les deux premières années de l'enfant à l'école bilingue. A ce stade, l'enfant a entre 4 et 6 ans. Sa langue maternelle, celle de la mère, est le finnois. Il a vécu en Finlande la plus grande partie de sa vie bien qu'il soit né en France. Sa langue cible, la langue du père, est donc le français qui est par ailleurs absente dans sa vie quotidienne. Ainsi, il grandit dans une situation de bilinguisme symbolique. L'école bilingue franco-finlandaise, avec ses groupes d'école maternelle, commence à l'âge de 4 ans. Les notes d'observation regroupent l'essentiel des productions que l'enfant a exprimées pendant ces deux premières années ainsi que quelques remarques sur les situations dans lesquelles il utilise la langue cible. Mais nous avons également établi des notes sur le comportement de l'enfant envers les langues d'une façon plus générale et élargie.

Nous avons observé les paroles de l'enfant principalement en situation avec les autochtones. Nous avons également noté les situations où il s'exprime en français. Le suivi d'un développement linguistique doit s'effectuer sur une longue période. Les résultats de l'apprentissage ne seront pas immédiatement perceptibles et au cours de ce

travail, nous n'en verrons que les prémisses. Nous avons suivi les deux premières années pour pouvoir constater comment le développement commence et comment l'enfant réagit dans ce genre d'apprentissage. Nous avons suivi le processus linguistique par une observation. Le choix de cette méthode s'est imposé au vu des conditions de ce travail. Etant donné que ce travail consiste à observer un enfant, il a été confronté à quelques problèmes et limitations. Nous avons dû effectuer nos observations à domicile où la langue française est peu utilisée. Un parent qui utilise avec l'enfant une langue qui n'est pas sa langue première, dans ce cas un parent finnophone qui utiliserait le français, va à l'encontre du principe du Ronjat-Grammont. En effet, si le parent utilise plusieurs langues avec l'enfant, il risque de perturber son acquisition surtout, au début du développement où les langues sont à structurer. Cela peut également sembler artificiel à l'enfant qui s'est habitué au principe une langue – une personne. Dans notre cas, l'enfant est dans une situation où il a déjà acquis le finnois et il sait déjà faire la différence entre les deux langues sans les mélanger ni les confondre. Malgré cela, l'enfant devrait pouvoir rester dans la logique une langue - une source. Il faut aussi rappeler que sa langue maternelle se développe toujours. Le changement de code peut intervenir de la part de l'enfant ; c'est ce qui se produit suite au développement de la langue de l'enfant. Il peut également vouloir utiliser la langue cible également à la maison. Le français n'est pas exclu du domicile et il est soutenu par les moyens possibles comme par exemple les sources audio-visuelles. Le français est compris par tous les membres de la famille. La sœur aînée est bilingue et la mère finnophone a un niveau fluide en français. La volonté augmentée à utiliser la langue cible illustre également de l'attitude positive de l'enfant. C'est la raison pour laquelle nous avons pu observer aussi le comportement de l'enfant vis-à-vis des langues.

Pour pouvoir mieux constater le progrès, nous avons effectué deux courts séjours en France. A la fin de cette période de deux ans, nous avons même enregistré quelques discussions de l'enfant. Nous avons remarqué que l'observation et surtout l'enregistrement a dérangé l'enfant qui s'interrompait souvent lorsqu'il se savait enregistré. Nous avons ainsi observé les situations où il s'exprime en français et ses diverses productions. Les situations où l'enfant utilisait la langue cible étaient quelques fois inattendues. Pendant la première année, c'est surtout la compréhension qui se développe et l'enfant s'habitue à la langue française. La langue produite reste minimale.

Après la deuxième année, les productions étaient plus longues et l'enregistrement devenait indispensable.

Les productions du corpus étaient choisies parce que la compréhension se développe en premier mais c'est seulement lorsque l'enfant utilise un mot ou une construction linguistique qu'il les a définitivement acquis et intégrés à son répertoire linguistique. La compréhension utilise des stratégies différentes, comme par exemple, deviner le sens à l'aide du contexte³. La compréhension est importante dans la communication. On peut remarquer, en observant les actes de l'enfant, s'il comprend ou pas. Les productions montrent l'utilité de la langue de l'enfant tout autant que la façon dont il construit la langue. On peut également noter que l'enfant qui produit le français le comprend bien plus qu'il ne le parle.

Nous avons choisi d'utiliser seulement les paroles de l'enfant lorsqu'elles étaient claires et ainsi plus faciles à interpréter. L'expression peu claire a ainsi été délibérément soustraite de notre analyse. Le deuxième séjour en France marquait la fin de notre période de recherche et par conséquent les paroles qui étaient assimilées.

1.2. Notions

Nous présentons ici les principales notions liées à ce travail.

1.2.1. La langue

Les langues ne possèdent pas un statut égalitaire mais sont liées les unes aux autres. Les statuts suscitent des termes différents pour préciser quel est le lien de l'individu avec la langue dont il est question.

Le terme « *langue maternelle* » (LM) est traditionnellement utilisée pour désigner la première langue de l'enfant, même si cette langue première n'est pas systématiquement celle de la mère. La langue maternelle est la langue de *première socialisation* de l'enfant. Pour éviter les connotations culturelles, on l'appelle souvent « *la langue première* » (L1). L'enfant peut également être, dès sa prime d'enfance, en contact simultané avec plusieurs langues. (Cuq et Gruca 2005 : 90.) La deuxième langue de

³ Voir chapitre 2.4.

l'enfant peut être appelée « *langue seconde* » (L2). Le terme « *langue seconde* » désigne le statut d'une langue qui peut éventuellement constituer la langue officielle d'un pays ou avoir un statut prépondérant dans l'éducation. Une langue seconde peut être la langue maternelle d'une minorité de la population. (*id.*, p. 95.)

Le concept de *langue étrangère* se construit par opposition à celui de langue maternelle. Premièrement, on peut dire que toute langue non maternelle, donc autre que la langue première, est une langue étrangère. Les distinctions entre la langue maternelle et la langue étrangère peuvent être plus ou moins grandes. (*id.*, 93). Les langues peuvent avoir des similarités linguistiques ou culturelles. Elles peuvent ainsi être des langues de la même famille, donc plus proches l'une de l'autre. Mais elles peuvent également être très éloignées l'une de l'autre. (*ibid.*) Par exemple, le français est beaucoup plus proche de l'espagnol que du japonais.

La *langue cible* est la langue qu'on veut obtenir par acquisition ou apprentissage. Les termes de la *langue forte* et la *langue faible* illustrent la situation du *bilinguisme non égalitaire*⁴ où l'une langue est devenue plus forte et a une plus forte utilisation que l'autre. La langue faible est son opposé.

1.2.2. L'acquisition et l'apprentissage

Une langue peut être acquise ou apprise. La distinction entre l'acquisition et l'apprentissage est comparable à celle qui existe entre l'*élève* et l'*apprenant* (Porcher 1995 : 62). Les élèves subissent un enseignement et donc un apprentissage conscient où ils font un effort pour apprendre. *L'acquisition* se fait dans les situations naturelles et est un processus inconscient. C'est pourquoi l'acquisition ne peut pas être expliquée par le sujet. L'acquisition s'appuie surtout sur l'intention de communication. (Petit 2001 : 30.) *L'apprentissage* est un processus conscient. La personne utilise ses moyens pour apprendre et elle suit un enseignement. Les différentes méthodes d'apprentissage varient, parfois radicalement, selon la situation et les modes. (*ibid.*) Laurén (2008 : 18) souligne que les notions d'acquisition de la langue et d'apprentissage de la langue seconde sont souvent comparables à l'enseignement *informel* et *formel*. L'enseignement formel s'appuie sur le savoir de la langue et sur la métalingue. L'enseignement informel

⁴ Pour le bilinguisme non égalitaire, voir chapitre 2.4.1.

s'appuie sur les situations de communication. L'acquisition et l'apprentissage peuvent se mêler. Ainsi, chez les enfants, il y a très fréquemment des éléments qui sont acquis sans pour autant avoir été enseignés. (cf. Harju-Luukkainen 2007 : 130 ; Cuq et Gruca 2005 : 115, 137).

1.2.3. L'interférence et l'alternance de codes

Le terme « *interférence* » se rapporte à la situation où le sujet parlant utilise les mots d'une langue en les adaptant à une autre langue. L'interférence aboutit à une véritable intégration par emprunt. Les mots de la langue seconde sont souvent traités selon les mêmes règles que ceux de la langue emprunteuse ; aussi bien dans leur structure morphologique que dans leur comportement syntaxique. (Hagège 2005 [1996] : 238-240.) L'enfant utilise par exemple un mot de la langue cible dans une phrase. De notre corpus nous pouvons citer l'exemple du mot *télé*, que l'enfant utilise dans la phrase finnoise ; « *téléstä tulee...* » (il y a à la télé). L'enfant utilise le mot en français dans le contexte en finnois mais il est traité et conjugué suivant les règles du finnois. Cette confusion disparaît ensuite avec le développement linguistique. L'*alternance de codes* désigne le phénomène d'usage alterné des deux langues. L'alternance peut se faire d'une phrase à l'autre, ou partiellement dans une phrase. L'*alternance de codes* doit être distinguée de l'*interférence*. L'alternance de codes est le plus souvent consciente alors que l'interférence est un croisement involontaire entre les deux langues et dénote souvent l'acquisition incomplète d'une langue seconde. Dans le cas de l'alternance, par contre, les mots ou groupes de mots juxtaposés obéissent, les uns aux règles d'une langue, et les autres, à celles d'une autre. (*ibid.*)

L'alternance de codes et l'interférence sont des étapes dans le développement d'une compétence bilingue. Ces phénomènes sont précédés d'un *mélange de langues* qui est fréquent chez l'enfant d'un couple linguistiquement mixte au début de l'apprentissage bilingue. Entre deux et trois ans, les productions qui contiennent des mots ou des constructions des deux langues sont considérées comme un mélange de codes. Il ne s'agit pas d'alternance de code mais plutôt d'un *mélange des langues* qui fait progressivement place à l'alternance (Hagège 2005[1996] : 241, Niklas-Salminen 2001 : 220). Suite à son développement des langues, l'enfant a l'aptitude de faire alterner les codes en fonction, par exemple, des situations, de l'interlocuteur ou de choix ludiques (Hagège 2005 [1996] : 242).

Hagège souligne (2005 [1996] : 85) que chez l'enfant, le risque des interférences est lié à l'insuffisance d'exposition à la langue cible. L'enfant qui n'a pas reçu assez de sources pour reconstruire la langue, risque de fossiliser les formes incorrectes ou empruntées. Autrement dit, l'enfant n'a pas suffisamment entendu la langue cible dans son environnement. Par contre quand l'exposition est suffisante, les interférences enfantines sont éliminées rapidement. (*ibid.*). Les stratégies d'extension aident l'enfant à étendre, par la généralisation du champ,+++ l'utilisation d'un mot ou l'application d'une règle au-delà de ses limites. Ces stratégies sont aussi naturelles dans la langue cible que dans la langue première. (Hagège 2005 [1996] : 140-145.)

1.2.4. La surgénéralisation et les holophrases

On considère que l'enfant écoute, découpe et analyse le langage pour pouvoir ensuite de produire la langue. La construction enfantine l'amène souvent à une *surgénéralisation* des règles du langage adulte comme par exemple *j'ai perdu, *j'ai allé. (Petit 2001 : 28.) Comme souligne Gaonac'h (1987 :113) « la surgénéralisation désigne la situation où l'enfant emploie un mot d'une façon généralisée dans les situations ayant certaines caractéristiques communes mais où cet emploi reste inadéquat ». Par exemple, l'enfant peut appeler tous les animaux chien. La surgénéralisation est surtout liée à l'acquisition de la langue première. La surgénéralisation reflète une tendance à simplifier la langue et à en induire les règles. Elle manifeste également le rejet des exceptions. (Gaonac'h 1987 : 114).

Dolitsky (1998 : 61) souligne que l'enfant bilingue peut produire le même genre de surgénéralisation entre les deux langues, surtout lorsque celles-ci offrent des ressemblances. Toutefois, cette extension peut être vue comme « une tentative de l'enfant de structurer l'ensemble de son environnement linguistique, où il développerait les règles de dérivation et de leurs contraintes pour chaque langue séparément, tout en cherchant de quelle manière les deux se ressemblent et se différencient ». (Dolitsky 1998 : 60-61.)

Il est question d'holophrases quand des phrases entières sont apprises sans en analyser les groupes de mots ou les structures qui constituent les bases de ces constructions. Même les premiers mots de l'enfant sont considérés comme holophrastiques quand ils sont utilisés pour désigner les phrases entières. (Petit 2001 : 11.) Par exemple, le mot

« lait » peut signifier que l'enfant en veut ou qu'il l'aime ou encore autre chose. Dans le cadre de notre corpus l'enfant utilise ainsi souvent la forme « il est » d'une façon holophrastique. Il est incapable de modifier cette construction selon le genre ou le nombre ou plus simplement selon le sujet. La construction est normalement sans faute car le modèle est correct. Mais les constructions holophrastiques restent sans modification. Le locuteur a une image claire de l'utilisation et de la signification de cette phrase ainsi que des contextes où la phrase peut être utilisée. Les premières holophrases ont comme but de pouvoir lancer la communication et de donner de la fluidité à la communication. (Vesterbacka 1995 [1991] : 72.) L'enfant acquiert les holophrases pour s'exprimer et pour participer à la communication.

2. Le développement linguistique de l'enfant

Grâce aux différents modes techniques tels que la tétine électronique, la technique de la tête tournée et l'étude du cerveau en activité par résonance magnétique nucléaire, nous savons aujourd'hui que l'acquisition linguistique commence très tôt. L'enfant entend déjà des sons lorsqu'il se trouve dans le ventre de sa maman, et il reconnaît sa voix dès la naissance. (Kronqvist et Pulkkinen 2007 : 66 ; Nurmi *et al.* 2006 : 33, Petit 2001 : 2.) L'enfant grandit dans un environnement parlant et commence à utiliser son aptitude au langage dès l'âge de deux ans. Les enfants commencent à utiliser les mots très tôt pour pouvoir communiquer avec les adultes. (Vygotsky 1982 [1931] : 111.) Le mécanisme le plus important dans l'acquisition de la langue est l'imitation. L'enfant qui acquiert une langue, construit sa propre langue selon les modèles que l'adulte lui offre. C'est un point important car les modèles des adultes sont souvent imparfaits. (Nieminen *et al.* 1989 : 18 ; Petit 2001 : 1-4 ; Pirilä 1989 : 25). L'important est que l'enfant soit exposé à la langue le plus possible, qu'on l'encourage et qu'on le laisse participer aux discussions. Les corrections directes et indirectes de l'entourage jouent un rôle important, mais l'enfant a également des mécanismes d'autocorrection qu'il utilise pour structurer la langue. (Romaine 1987 : 258). La langue autour de l'enfant l'aide à la structurer et à apprendre les mots, le lexique et la grammaire (Hagège 2005 [1996] : 66-67). Les enfants de trois ans sont capables de décoder les sens des énoncés linguistiquement complexes et des structures morphosyntaxiques grâce aux différentes stratégies qu'ils possèdent. Parmi elles, ils exploitent les indices non-linguistiques et le contexte d'énonciation. (Petit 2001 : 84.) Plus les adultes parlent à l'enfant, l'écoutent, et répondent à ses questions, plus vite et plus efficacement son apprentissage se déroule (Halliday 1978 : 201). Par contre, si l'enfant est privé de langue de socialisation, dès son plus jeune âge de langage, il n'acquiert pas la langue ; ce que confirme les exemples de l'enfant-loup (cf. Dalgalian 200 : 25-26).

En général, les premières sources de communication pour les enfants sont ses parents. Mais selon la culture où l'enfant est né, il peut bien être confié aux bons soins d'autres personnes telles que les sœurs ou les frères plus âgés. Selon la culture, les modes de familles peuvent varier ; les familles ne constituent pas toujours d'un père, d'une mère et les enfants. C'est toute façon le premier gouvernant de l'enfant qui a un rôle primordial dans son développement linguistique. Il est son premier modèle linguistique.

(Romaine 1987 : 159.) Ce rôle important était déjà reconnu dans la Rome antique où les familles qui souhaitaient élever leurs enfants dans le bilinguisme gréco-latin, les confiaient dès le plus jeune âge à une nourrice grecque (Petit 2001 : 53).

2.1. L'âge

La tétine électronique a fait savoir que tous les bébés sont dotés des mêmes limites catégorielles et sont donc capables de discriminer toutes les oppositions phonologiques exploitées par les langues de la planète (Petit 2001 : 2). Avant de pouvoir commencer à produire des sons, le bébé doit découvrir l'existence de son système phonatoire : la langue, les lèvres, les dents, le palais dur et le palais mou, le larynx et les cordes vocales. Cette phase, entre le troisième et neuvième mois est appelée la *phase du plaisir organique*. Ensuite commence les petits bruits et les cris, les premiers pas vers la communication, car souvent le bébé attire l'attention de ses parents et de son entourage par ses bruits. Cela lance une réaction chez les adultes qui souvent, ensuite, se mettent à parler à l'enfant (Nurmi *et al.* 2006 : 30, Petit 2001 : 6.) Cette phase est suivie de la *phase du babil* qui commence à l'âge de neuf mois jusqu'à la fin de la première année. Le bébé commence à sortir des syllabes, des combinaisons de phonèmes différents, sans les limiter à celles existantes dans sa langue d'entourage. Les limitations se font au fur et à mesure que l'enfant entend la langue et commence à l'imiter. Le babil révèle déjà une première approche de la langue maternelle. Petit constate par exemple que le babil allemand est le babil français ont des différences. (Petit 2001 : 6.)

Les phonèmes de la langue première, ou des langues premières, sont acquis entre deux et cinq ans (Petit 2001 : 3). Le système d'opposition est propre à chaque langue par ses propres définitions des hertz, des durées et des décibels (Dalgalian 2000 : 33). La perception du phonème contient l'audition et l'interprétation. L'oreille à la naissance est identique pour tous, mais elle commence à se spécialiser sur une langue maternelle par la perte perceptive des phonèmes qui ne font pas partie de la langue première. A partir de 9-11 ans, chacun dispose d'une oreille « nationale » ou « ethnique », cause principale de « l'accent étranger ». (Dalgalian 2000 : 34 ; Hagège 2005 [1996] : 35.)

Avant, pour désigner les liens entre la stimulation de l'environnement et la maturation physiologique de l'enfant, on utilisait le terme de *période critique*. Le terme de période critique a surtout été utilisé pour désigner des périodes où l'environnement doit apporter

l'intérêt et l'attention afin que l'enfant puisse acquérir la chose. Après cette période l'acquisition n'est plus possible. (Kronqvist et Pulkkinen 2007 : 51.) Comme nous nous concentrons sur le développement de la langue, nous préférons utiliser le terme de *période sensible* pour désigner cette période où les changements névralgiques, cognitifs, environnementaux et du système musculaire produisent la situation où l'enfant acquiert certaines choses, telle la langue, plus facilement que d'autres. (Vilkman 1989 : 10.)

La période sensible chez l'enfant se situe selon les différents critères entre cinq et dix ans. Les périodes ont été définies en se basant sur la récupération des enfants suite à un traumatisme crânien. Les neurochirurgiens canadiens, Wilder Penfield et Lamar Roberts (1959 cité par Petit 2001 : 22), ont constaté qu'avant l'âge de dix ans la récupération de la fonction linguistique est totale. Par contre, après cet âge-là, ce n'est plus le cas. Le neurophysiologiste Eric Lenneberg reculait, dans les années 60, cette limite jusqu'au seuil de la puberté qu'il fixe à treize ans (*ibid.*). Toutefois, Samuel Krashen, en 1973 (cité par Petit 2001 : 33), a ramené l'âge limite à cinq ans. (Petit 2001 : 33.)

Petit (2001 : 37-39) résume que l'âge de 4-5 ans est caractérisé par la perte progressive de malléabilité corticale qui permet l'acquisition phonologique et morphosyntaxique. Cette perte est une limite critique pour l'acquisition différée d'une langue première. La régression suivante intervient vers l'âge de 5-6 ans et affecte la malléabilité articulatoire et sans doute également la qualité de perception-articulation. (Petit 2001 : 37-39.) A l'âge de 7-8 ans, l'enfant passe de l'induction à la déduction. Il faut remarquer qu'avant cet âge, l'acquisition des structures du langage s'effectue de façon intuitive et inconsciente par l'utilisation. L'enfant utilise la mémorisation, '*rote learning*', où les productions apparaissent de façon holistique et sans dérivation. (Petit 2001 : 27). L'enfant apprend donc à utiliser la langue par imitation. Il répète ainsi les holophrases dans les situations où il les a lui-même déjà entendues. L'apprentissage est caractérisé par l'intuition et son instrumentalité. Cette étape est souvent qualifiée de '*learning by doing*', apprendre en faisant. (Petit 2001 : 40.) Après cet âge, l'enfant accède au stade du développement cognitif que l'on appelle stade de l'*intelligence opératoire concrète* et il utilise le *concept de règle*. Progressivement, l'enfant change sa méthode d'acquisition et au lieu d'aller de la langue vers les règles, il commence à utiliser des règles pour construire la langue. Cela continue jusqu'à ce que l'enfant accède au stade de l'*intelligence opératoire formelle* vers l'âge de 11-12 ans. (cf. Petit 2001 : 40-41.) La

pensée conceptuelle n'est atteinte qu'à l'adolescence. Vers 10-11 ans, l'évolution socio-psychologique se produit parallèlement sans améliorer l'apprentissage des langues. (Vygotsky 1982 [1931] : 149-153.) L'être humain devient un être social. Comme le dit Petit (2001 : 41) : « Les concepts de norme et de règle, de même que ceux de faute, d'erreur et d'anomalie prennent pour lui une importance considérable. » C'est la peur des erreurs, la lathophobie, qui gêne l'acquisition chez l'adolescent et l'adulte. (*ibid.*)

2.2. La fonction de la langue

L'enfant apprend la langue pour réaliser des actes de parole, des actes sociaux et des opérations intellectuelles à l'aide de la langue (Dalgalian 2000 : 50). En apprenant sa langue maternelle, l'enfant acquiert d'abord les désignations des objets concrets, des activités clairement orientées et des positions dans l'espace. Il assimilera donc logiquement dans un premier temps des noms, des verbes d'action et des prépositions ou des adverbes. (Hagège 2005 [1996] : 100.) La langue est un outil de communication sociale ; un outil pour s'exprimer et pour comprendre. (Vygotsky 1982 [1931] : 18) La fonction originale de la parole de l'enfant n'est pas sa signification, mais la communication. Apprendre une langue, c'est apprendre des réactions automatiques. L'automatisation de ce processus est une étape importante dans l'acquisition d'une langue. L'acquisition s'effectue sous l'influence de facteurs exogènes et endogènes dont les premiers correspondent essentiellement aux interactions avec l'entourage (Gaonac'h 1990 : 11). L'enfant apprend l'utilité de la langue, comment communiquer, comment poser des questions et y répondre. Il apprend non seulement à comprendre, à s'exprimer mais également à exprimer ses propres sentiments. L'enfant apprend aussi à utiliser la langue correctement selon sa culture. Les adultes sont les modèles de la langue ou des langues.

Halliday (1978 : 53-55) souligne que l'enfant qui est en train d'apprendre une langue, est en train d'apprendre 'how to mean', *comment signifier*. C'est-à-dire que l'enfant utilise les langues pour remplir ses besoins dans la vie sociale et quotidienne. Halliday divise les fonctions de la langue en sept phases différentes qui sont caractérisées par les fonctions que la langue obtient dans chaque phase de développement. La première phase est *la fonction instrumentale* de la langue que l'enfant exprime par les expressions comme « je veux » (I want) pour obtenir ce dont il a besoin. Cette phase est suivie de *la*

fonction régulatrice où l'enfant utilise la langue pour régler le comportement des personnes autour de lui, par le biais des ordres et des demandes faites aux autres « fais comme je te dis » (do as I tell you). La troisième fonction est liée à *la communication interpersonnelle*. L'enfant entre en communication avec les autres et il commence à faire des phrases « toi et moi » (me and you). La quatrième fonction est *la fonction personnelle*. L'enfant commence à parler de lui-même et a son propre point de vue, sa propre façon d'être « me voilà » (here I come). La cinquième est *la fonction heuristique* qui aide la recherche des connaissances et des savoirs : « dis-moi pourquoi » (tell me why). La sixième fonction est *la fonction imaginative*. Elle est utilisée pour créer les environnements imaginés, les comptines et les histoires : (let's pretend) « faisons semblant ». La septième fonction est *la fonction informative*. C'est celle qui est la plus difficile pour les enfants, car elle requiert un transfert de l'information. (Halliday 1978 : 53-55.) Quand l'enfant apprend les fonctions de la langue par sa langue maternelle, il n'a plus besoin de les apprendre avec les autres langues. Selon Halliday (1978 : 199-200), beaucoup de personnes, tout en utilisant fréquemment plusieurs langues, ne sont pas tout à fait capables de les utiliser avec la même aisance que leur langue maternelle. Les langues ne fonctionnent pas toujours de la même façon.

La forme de la langue est toujours un choix (Halliday 1978 : 41). Le locuteur choisit ainsi ce qu'il veut dire et comment il le dit. La situation peut déterminer quel code le locuteur choisit mais la structuration sociale détermine les codes que le locuteur contrôle (Halliday 1978 : 66). Halliday souligne (*id.* p.56) que le système de l'enfant est un système à deux niveaux : le contenu et l'expression, mais le système de l'adulte est un système à trois niveaux, donc le contenu, la forme et l'expression. (Halliday 1978 : 56.) Les enfants n'ont pas besoin d'une langue aussi complexe que les adultes. C'est pourquoi on pense souvent que l'enfant apprend plus facilement la langue. Il atteint son niveau dans la langue cible plus vite. (García : 65-67.)

2.3. Une langue de plus

L'enfant apprend déjà avec la langue maternelle ce qu'il peut faire avec la langue. Le bébé et l'enfant en bas âge apprennent à connaître les choses dont ils parlent, et à distinguer les catégories que désignent les mots. Mais l'apprenant d'une seconde langue doit acquérir des formes nouvelles pour les idées et les usages déjà connus. Après avoir

appris sa langue maternelle, l'apprenant apprend des langues par « comparaison » à d'autres langues. Il acquiert de nouveaux mots correspondants au système de concepts déjà existant. (Vygotsky 1982 [1931] : 195 ; John-Steiner 1990 : 102.) La langue maternelle est la langue de référence. Vers sept ans, le processus peut être qualifié de « semi-précoce » jusqu'à 10-11 ans où l'apprentissage est déjà qualifié de « tardif » (Dalgalian 2000 : 28). Au fil des années, le rôle de base de référence attribué à la langue maternelle s'agrandit. John-Steiner (1990 : 102) souligne qu'excepté en phonétique, les enfants plus âgés et les adolescents ont un certain avantage dans les domaines de la syntaxe et morphologie.

Selon Cuq et Gruca (2005 : 113-114) l'hypothèse de l'acquisition est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première d'une manière naturelle, par une simple exposition à une certaine langue, un enfant ou un adulte est capable d'en faire autant pour une langue étrangère par une simple réactivation des processus d'acquisition de la langue. Vygotsky (1982[1931]) déjà concluait que l'apprentissage d'une langue seconde suit une voie différente de l'apprentissage de la première langue, surtout après que l'enfant a été alphabétisé dans sa langue maternelle. L'enfant ne commence jamais à apprendre sa langue maternelle par l'alphabet, la lecture, l'écriture, ou en étudiant la grammaire comme se déroule souvent l'apprentissage de la langue étrangère à l'école (Vygotsky 1982 [1931] : 193). Vygotsky (*ibid.*) résume que le développement de la langue maternelle suit un chemin du bas vers le haut mais qu'en revanche le développement de la langue étrangère va du haut vers le bas. Ces idées ont certainement eu un effet dans le développement des méthodes d'enseignement et surtout dans l'enseignement précoce des langues vivantes. Les premières années, avant 6-8 ans, l'enfant est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une bonne prononciation en langue étrangère, parce que son cerveau est encore en cours d'accroissement. Selon Troubetskoy, (d'après Cuq et Gruca 2005 : 355 ; Petit 2001 : 65) le « filtre phonétique » de la langue maternelle n'oblitére pas encore totalement les capacités auditives. Petit (2001 : 65) souligne que le cerveau est arrivé à sa maturation à partir de 7-8 ans, mais il développe, en revanche, des capacités plus analytiques. Donc, même si à cet âge-là l'enfant perd une partie de ses capacités sur le plan audiophonétique, il est plus apte à s'engager de façon réfléchie dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il commence également à avoir une réflexion métalinguistique sur sa propre langue. Petit (2001 : 65) relève de ses résultats de

recherche que « la malléabilité corticale et audio-phonatoire des enfants de 8 ans est encore suffisante pour acquérir l'orthophonie de L2, à la condition de stimuler cette acquisition par une approche contrastive systématique. » De ses résultats, il relève également que « cette malléabilité résiduelle disparaît à l'âge de 10 ans : tout traitement intensif devient alors inopérant et les interférences fossilisent. » (*ibid.*) Par contre, selon Cuq et Gruca (2005 : 355) la prime adolescence est sans doute une période moins favorable pour apprendre des langues parce que l'enfant subit de profondes transformations physiques, et qu'il doit s'adopter à une organisation scolaire très différente et beaucoup moins sécurisante.

L'apprentissage ou l'acquisition ne se déroule pas toujours de la même façon mais dépend de l'âge et du développement de l'enfant. Cela doit être pris en considération quand on commence à apprendre plusieurs langues. Avant l'âge de sept ans, l'enfant apprend du langage alors qu'après, il n'apprend plus que des langues (Dalgalian 2001 : 25). Dalgalian (2001 : 25-26) souligne que même à l'âge du langage, on peut apprendre une ou plusieurs langues mais le langage comme faculté ne se fait qu'une fois dans la vie. Il ajoute que ce processus d'acquisition se fait avant sept ans en moyenne et ne pourra plus être amorcé après cet âge. (*ibid.*) Les exemples de l'enfant-loup confirment que l'enfant a besoin d'apprendre la langue avant cet âge, sinon cela cause de graves problèmes dans son développement et sa socialisation (*ibid.*).

Apprendre une langue commence par la compréhension. Le processus de compréhension n'est pas un processus passif mais demande également des efforts et des stratégies. Gremmon et Holec (1990 : 30-32) présentent deux modèles pour le processus de compréhension : le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique. Le premier modèle donne la priorité à la perception des formes et aux signifiants du message. Le deuxième modèle souligne les hypothèses que l'auditeur établit sur le contenu du message. (Gremmon et Holec 1990 : 32-33). Nous voulons souligner les efforts que l'apprenant doit également faire pour la compréhension. Les enfants peuvent utiliser des stratégies différentes : les métastratégies. La première stratégie est de *deviner* selon la situation ce que les gens disent à l'aide du contexte. La deuxième stratégie est d'*initier* des conversations par des expressions familières qui aident les enfants à faire des généralisations et d'utiliser ainsi certaines structures de façon productive. La compréhension débute par les points importants tandis que les détails sont gardés pour plus tard. L'enfant se concentre sur les principales composantes de la

langue. Les points grammaticaux, par exemple, sont abordés ultérieurement. (John-Steiner 1990 : 103-105.)

2.4. Bilingue

Le bilingue n'est pas un locuteur parfait de deux langues et il ne faudrait pas considérer ses compétences directement comparables à celles des monolingues de ses deux langues. Le bilinguisme est lié à la fonction et aux besoins de cette langue par l'enfant. (Dalgalian 2000 : 19.) La présence des langues à l'âge du langage est la clé pour devenir bilingue. Mais un adolescent ou un adulte peut aussi bien devenir bilingue au moins à un certain niveau (García : 65-67). Après l'âge du langage, le processus change de nature et il n'y a plus que l'apprentissage volontaire et organisé, de nature *semi-précoce* ou *tardif*. (Dalgalian 2000 : 21, 28.)

Le bilinguisme n'est installé que vers 11 et 12 ans (Petit 2001 : 47). Noyau (1998 : 8-9) souligne que l'enfant bilingue est un enfant comme tous les autres et il vit son approbation du monde par le développement cognitif et langagier. Son développement linguistique est déterminé et rythmé par le développement cognitif. L'enfant doit construire les notions que sa langue met en mots ou en formes pour acquérir les expressions linguistiques. L'enfant monolingue apprend le langage par une langue première mais l'enfant exposé aux deux langues acquiert le langage en s'appuyant sur les deux. Il doit découvrir les deux systèmes sémiotiques distincts et apprendre à séparer les deux langues dans le traitement linguistique et structurer les deux ensembles de connaissances. Il doit également apprendre à choisir la bonne langue et la bonne forme lors de chaque interaction. Le bilingue apprend à découvrir et à exploiter les fonctionnalités spécifiques des alternances de code surtout s'il s'agit d'une communauté bilingue. (Noyau 1998 : 8-9.)

Selon Rachel Conhel (d'après Cuq et Gruca 2005 : 355), « l'enfant bilingue jouant continuellement avec deux séries de symboles développe une flexibilité de l'esprit que l'autre n'a pas. Cette flexibilité mentale a des conséquences aussi dans les autres disciplines ». Gilbert Dalgalian (2000 : 18) signale que l'enfant bilingue ne traduit pas des phrases mais est préoccupé par le sens de ce qui se dit et qu'il faut passer d'un sens à l'autre. L'enfant bilingue peut avec aisance reformuler le message avec des précisions et des commentaires s'il les juge nécessaires. Mais cette aisance ne signifie pas la

maîtrise parfaite de l'une ou de l'autre langue ou une égale maîtrise des deux. Dalgalian souligne qu'un bilingue n'est pas un locuteur parfait mais c'est l'oral maîtrisé dans les deux codes qui en fait un vrai bilingue. (Dalgalian 2000 : 18-19.) Une des premières études écrites au XXe siècle, celle de Leopold (1939-1950 cité par Hagège 2005 [1996] : 245) signale que par le bilinguisme, il convient d'entendre la pratique habituelle entre les deux langues plutôt que leur connaissance parfaite. Le bilingue apprend à maîtriser les deux codes, les usages sociaux et les stratégies langagières dans un environnement donné. Cette activité comparative continue systématiquement plus tard lors de l'apprentissage de nouvelles langues. (Dalgalian 2000 : 30-31.)

Apprendre deux langues était encore, dans les années 30, considéré comme impossible car on pensait que cela divisait la personne en deux (Vesterbacka 1995 [1991] : 64). Heureusement, les attitudes ont changé depuis. Les langues peuvent être liées à l'individu par des situations variées. Cela complique encore davantage la définition du *bilingue* et a fait naître des termes variés. La définition de compétence d'un bilingue est compliquée. Selon Hagège (2005 [1996] : 218) le bilingue est une personne qui sait parler deux langues avec la même aisance. Mais une personne qui comprend deux langues et n'en parle qu'une ne peut-elle être pour autant qualifiée de bilingue ? Nous allons présenter les termes qui essayent de préciser le bilinguisme dans ses variations.

2.4.1. Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif

Premièrement, le bilinguisme peut être de type *additif* ou *soustractif*. Dans le cas du *bilinguisme additif*, la langue seconde (L2) se joint à une langue première (L1) qui n'est ni réduite, ni méprisée mais au contraire se renforce et se valorise au cours de ce développement (Geiger-Jaillet 2005 : 31). Pour les groupes de prestiges, le bilinguisme a toujours été *additif*. Le bilinguisme *additif* est souvent vu comme un *double monolinguisme*. Les individus bilingues utilisent dans ce dernier cas chacune de leurs langues avec la même aisance que les monolingues de même langue. (García 2009 : 52.)

Il est question de *bilinguisme soustractif* quand la langue est dévalorisée dans l'environnement aux dépens de la langue valorisée (Geiger-Jaillet 2005 : 32). Cette forme du bilinguisme peut mener jusqu'au *semilinguisme*. Dans le cas de semilinguisme, ni l'une ni l'autre langue du bilingue est construite correctement et il a mal à s'exprimer en les deux langues. Le bilinguisme soustractif est souvent le résultat

d'idéologies s'appuyant sur le monolinguisme ou d'environnement où l'éducation monolingue est la norme. (García 2009 : 51.)

Le terme de *bilinguisme différentiel* est utilisé quand la L2 remplace la L1 (Dalgalian 2000 : 77). García (2009) divise encore davantage le bilinguisme par les termes de *bilinguisme récuratif* et de *bilinguisme dynamique*. Le bilinguisme récuratif existe lorsqu'une communauté tente de revitaliser une langue réduite dans le territoire. Le bilinguisme dynamique est comparable au *plurilinguisme* qui est plus répandu dans les pays occidentaux (García 2009 : 52-54). Le plurilinguisme lie plusieurs langues à un individu. Le plurilinguisme se différencie à son tour du *multilinguisme* par le fait de lier les langues au territoire et non pas à un individu. Geiger-Jaillet (2005) présente les termes utilisés par différents chercheurs qui décrivent souvent le même phénomène. Par exemple le *bilinguisme d'élite* s'oppose à la notion de *bilinguisme de masse*. Ce phénomène est aussi qualifié par les termes de *bilinguisme pour riches* et de *bilinguisme pour pauvres* ou le par les termes de *bilinguisme noble* et de *bilinguisme coupable*. (cf. Geiger-Jaillet 2005 : 31-32.) Le terme diglossie par contre, désigne la coexistence de deux niveaux ou de deux registres de langues. Hagège (2005 [1996] : 254) souligne que ces registres peuvent être, par exemple la langue littéraire et le registre oral ou encore des registres qui ont des fonctions différentes. Hagège (*ibid.*) ajoute que souvent dans les cas de diglossie, « les deux niveaux sont liés par une étroite génétique, étant dans certains cas deux étapes historiquement décalées d'une même langue ». La population peut se trouver confrontée à deux normes sans pouvoir choisir l'une des langues comme une langue seconde (*id.*, p. 255).

Il est question de *bilinguisme nonégalitaire* quand l'une des deux langues possède un statut social privilégié, et par conséquent, un plus grand prestige. Les deux langues en présence dans l'apprentissage bilingue peuvent être de statut fort différent, ce qui peut tenir à leur nature, à l'opposition bilinguisme et diglossie, mais aussi à des inégalités sociales. (Hagège 2005 [1996] : 253-257.) Skutnabb-Kangas (2000) et García (2009) soulignent que le statut des langues peut également être la cause du bilinguisme. Le bilinguisme peut être une obligation ou un choix. Les pays peuvent imposer un *bilinguisme obligatoire* à la population, par exemple, pour avoir un poste public et souligner ainsi le statut égalitaire des langues dans le pays. (Geiger-Jaillet 2005 : 59). Selon Skutnabb-Kangas (1988 : 55-57), la plupart des bilingues sont bilingues parce qu'ils sont obligés de l'être pour survivre. La population ou les groupes linguistiques

sans pouvoir sont obligés d'apprendre les langues des groupes de pouvoir. Le *bilinguisme des migrants* peut également avoir cette caractéristique. Noponen (2005) utilise le terme de *bilinguisme social* pour référer un bilinguisme dans une communauté, une région ou un pays. Le *bilinguisme territorial* fait aussi référence aux dispositions que les pays prennent pour généraliser les modèles bilingues scolaires ou, aux pays officiellement plurilingues avec une répartition des locuteurs, le plus souvent monolingues sur un territoire donné (Geiger-Jaillet 2005 : 46, 58). Quand une institution exige un bilinguisme, on parle en outre de *bilinguisme institutionnel* (Geiger-Jaillet 2005 : 142).

Le bilinguisme d'*élite* est caractérisé par un choix volontaire de l'individu ou de sa famille. On observe ce phénomène notamment quand la famille choisit de déménager dans un pays étranger pour des raisons professionnelles. Les enfants et les adultes apprennent la langue nationale d'environnement, ou les enfants peuvent également entrer dans une école de langue internationale pour devenir bilingue. Le *bilinguisme fonctionnel* est le terme utilisé quand les enfants sont exposés à un bain linguistique intense par le biais de cours de langues. Les disciplines scolaires sont enseignées dans la langue-cible et les enfants deviennent ainsi bilingues grâce au système scolaire. Ce sont des *programmes d'enrichissement* car la langue 2 n'est pas naturellement présente dans la population et à cause de cette absence d'environnement, on utilise quelques fois également le terme de *bilinguisme noble* car les langues cibles sont souvent des langues occidentales prestigieuses. (Geiger-Jaillet 2005 : 49.) Les conséquences d'un échec ne sont pas catastrophiques car la communication avec la famille n'est jamais en danger. (Skutnabb-Kangas 1988 : 69-70.) On peut dès lors bien comprendre que le bilinguisme des migrants n'a pas le même statut ; une situation d'échec peut avoir des conséquences graves et même mener à un rejet d'une langue.

Le bilinguisme se partage également selon le processus et ses résultats. Le *bilinguisme déséquilibré* existe dans le cas où une langue domine l'autre ; par contre dans une situation de *bilinguisme équilibré*, les langues sont égales dans la situation de l'enfant (Geiger-Jaillet 2005 : 19). On parle par ailleurs de *bilinguisme harmonieux* ou *non harmonieux*. Le premier terme est utilisé lorsque l'enfant ne rencontre aucun problème dans son développement du bilinguisme. Dans le second cas, le bilinguisme a rencontré des problèmes. L'enfant risque de regretter plus tard s'il a rejeté une de ses langues. Le développement bilingue non harmonieux peut entraîner des conséquences négatives et

poser problèmes pour le développement de l'enfant et de son identité. (cf. de Houwer 2006 : 36-37.)

Le terme *bilinguisme naturel* est répandu dans la littérature mais il induit que l'enfant devient bilingue *naturellement*, sans efforts et simplement par la présence des deux langues dans son environnement. C'est un leurre, car pour permettre à un bilingue de naissance d'atteindre un bilinguisme équilibré beaucoup d'efforts et de stratégies parentales doivent être mises en place. Le terme *bilinguisme simultané* illustre quant à lui la présence et l'acquisition des deux langues simultanément, en même temps. La notion de « bilinguisme consécutif » est utilisée quand l'autre langue la rejoint. (Geiger-Jaillet 2005 : 23, 31.) Le *bilinguisme familial* fait référence à la langue ou les langues de la famille - existantes ou pas pour le système. (Geiger-Jaillet 2005 : 75, 137) En fait, l'exposition simultanée de l'enfant à deux langues, dès ses premiers mois de vie, ne produit pas automatiquement de bons résultats. La condition principale est l'appartenance à un milieu familial stimulant. (Hagège 2005 [1996] : 258). Au pire, l'enfant rejette la langue familiale. Le rejet de la langue familiale est souvent rencontré dans les situations d'immigration (Hagège 2005 [1996] : 160). Même quand une des langues d'un bilingue n'est pas du tout présente dans une famille pour une raison ou une autre, l'enfant connaît son existence dans le répertoire d'un membre de la famille et donc dans sa propre histoire familiale ce qui conduit au *bilinguisme symbolique* (Gadet et Varro 2006 : 17).

Les langues ne sont pas toujours en situation d'égalité chez le bilingue. Quand les bilingues possèdent un même niveau de compétence dans chacune de leurs langues et peuvent passer réciproquement d'une langue à l'autre, on peut parler du *bilinguisme réciproque*. Le *bilinguisme non-réciproque* décrit une situation où le bilingue - tout en comprenant les deux langues - ne peut en utiliser qu'une seule. (Mackey 1997 : 63.) Le terme *bilinguisme réceptif* ou *bilinguisme passif* apparaît également quelque fois. On parle souvent de la compétence passive quand l'individu comprend une langue sans la parler. La compétence active par contre se déploie dans l'émission comme dans la réception. (Hagège 2005 [1996] : 246).

Le *bilinguisme informel* fait référence aux moyens d'acquisition de la langue dans les situations authentiques. Le *bilinguisme formel* se réfère à l'enseignement. Les termes de *bilinguisme naturel* et *bilinguisme guidé* sont également utilisés (Gadet et Varro 2006 :

12). L'école ne peut opérer que sur un *bilinguisme différé* ou *consécutif*. Cela veut dire que pour les élèves monolingues, la fonction du langage se construit avec une seule langue L1 et ensuite on y rajoute d'autres langues toujours sur la base de la fonction du langage de L1. (Geiger-Jaillet 2005 : 37)

2.4.2. Bilinguisme précoce, semi-précoce et tardif

L'acquisition bilingue peut être divisée en trois termes différents selon l'âge de son commencement : *précoce*, *semi-précoce* et *tardif*. On utilise le terme de bilinguisme *précoce* lorsque cet apprentissage a commencé avant que l'enfant ait 7 ans. Dans le bilinguisme *précoce*, on distingue encore le *bilinguisme simultané* et le *bilinguisme consécutif* (Jisa 1996 : 81). L'acquisition du *bilinguisme familial* est normalement de nature *précoce* parce que l'enfant d'un couple linguistiquement mixte est naturellement encadré par les deux langues et cultures dès sa naissance. Le bilinguisme mis en place après 7 ans et jusqu'à l'âge de 10-11 ans est de nature *semi-précoce*. (Dalgalian 2000 : 28.) Cette notion caractérise un apprentissage plus volontaire et structuré de la langue vivante étrangère. Petit (2001 : 40) ajoute que le *concept de règle* se forme à cet âge chez l'enfant et commence ainsi à caractériser l'apprentissage. L'adulte ou l'adolescent ne peut plus dépasser sa langue maternelle dans son apprentissage vers un bilinguisme dit *tardif* (Dalgalian 2000 : 28).

Selon Dalgalian (2000 : 31), c'est l'oral qui fait le bilingue, car même l'unilingue maîtrise l'oral avant l'écrit. A partir de l'âge de 9-11 ans, l'oreille s'est déjà adaptée à la langue maternelle. L'oreille filtre la perception des sons identiques ou proches de la langue maternelle et l'apprentissage des langues à partir de cette âge *tardif* se fait ainsi sous une « surdité sélective ». (Dalgalian 2000 : 34 ; Hagège 2005 [1996] : 35.) La nouvelle langue apprise se caractérise donc facilement par un accent étranger.

2.4.3. Bilinguisme coordonné, composé, subordonné

Hagège présente (2005 [1996] : 225) la distinction proposée par U. Weinreich en 1953 en trois types possible d'organisation des connaissances de mots dans les situations de bilinguisme : le type *coordonné*, *composé* et *subordonné*. Le lexique mental d'un bilingue serait donc structuré selon l'un de ces trois types. Le type *coordonné* possède deux systèmes conceptuels simultanés : une pour chacune de ses langues alors que le bilingue de forme *composée* ne posséderait qu'un seul signifié pour deux signifiants.

Par exemple, ‘pomme’ et ‘omena’ sont deux formes différentes correspondant à un seul et même contenu conceptuel dans la mémoire du bilingue et recouvre à la fois les deux langues. Dans le cas du type *subordonné*, une langue est bien acquise tandis que l’autre langue est toujours en voie d’acquisition. Le mot à apprendre est ainsi apporté à son équivalent dans la langue maternelle au lieu d’être lié directement à un contenu conceptuel. Ce dernier type n’est pas reconnue chez les spécialistes du bilinguisme car il désigne plus les unilingues s’efforçant d’apprendre une seconde langue. (Hagège 2005 [1996] : 225-226.) Par contre, cela est bien lié à notre cas.

Dalgalian souligne que le seul facteur déterminant d’un enfant uni- ou bilingue, c’est la présence ou l’absence d’un bain de langue(s) adéquat à l’âge du langage. La clé selon Dalgalian (2000 : 21) est l’acquisition précoce, donc avant l’âge de sept ans, d’une ou de plusieurs langues.

3. L'école et les langues

Les chapitres précédents ont abordé la capacité à apprendre des langues chez les enfants. Normalement, les élèves finlandais commencent à étudier leur première langue étrangère à environ 9 ans, ce qui est assez tard. Le plus souvent, la langue est l'anglais. L'enfant peut également choisir une langue volontaire à l'école primaire. Le suédois, la seconde langue officielle en Finlande, commence au plus tard dès la première année au collège. L'élève peut encore élargir son répertoire linguistique au collège et au lycée en choisissant des langues étrangères comme des matières volontaires. (OPH 2004 : 130-140.) Nous pouvons remarquer que l'on accentue l'apprentissage des langues à l'adolescence.

Il existe également la possibilité d'accentuer la présence des langues dans les études et cela dès le début du primaire. Au lieu d'étudier une langue comme une matière isolée, il est possible d'entrer dans *l'enseignement en langue étrangère* qui apparaît sous des formes différentes. La langue constitue également la langue d'enseignement et de communication pour certaines disciplines. Ainsi, la langue est instrumentalisée et l'enseignement bilingue n'entraîne pas de retard dans les programmes. (Geiger-Jaillet 2005 : 27.) La forme la plus connue est certainement l'*immersion* et plus spécifiquement le modèle de *l'immersion précoce totale*. Mais il existe plusieurs modes pour l'enseignement en langue étrangère. La situation d'enseignement par intégration d'une langue étrangère est compliquée car la terminologie est loin d'être fixe. Sous le même terme peut se manifester plusieurs types d'enseignement qui peuvent encore varier selon les communes et les différents niveaux scolaires. C'est l'organisateur de l'enseignement qui décide comment appeler leur modèle. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 18.) Nous présenterons ci-dessous les termes les plus fréquents dans l'enseignement en langue étrangère. Le terme subordonné pour les formes différentes est *l'enseignement en langue étrangère* (Kangasvieri *et al.* 2011 : 20). En Finlande, on propose également d'utiliser le terme *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En Français, on parle plus souvent d'*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère* (E.M.I.L.E.).

3.1. L'immersion

La distinction entre l'*immersion* et l'*enseignement en langue étrangère* peut être instable. La caractéristique de l'immersion est d'enseigner aux enfants de la langue majoritaire une langue minoritaire locale (Laurén 1995 [1991]). En Finlande, l'*immersion* est traditionnellement liée seulement au suédois. Mais le terme d'immersion peut être utilisé pour désigner également l'enseignement par intégration d'une des langues nationales ; en Finlande donc, du suédois, du finnois ou du same. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 12.) Tout autre enseignement fait en langue étrangère est l'*enseignement en langue étrangère*. Souvent, les méthodes ne se différencient pas beaucoup de celles de l'immersion véritable. Mais l'immersion suit des principes strictes concernant les méthodes et le nombre d'heures d'enseignement. Son programme est précis et prédit. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 18-19.)

Selon l'âge des locuteurs, on peut distinguer l'immersion *précoce*, *semi-précoce* et *tardive* (Kangasvieri *et al.* 2011 : 21 ; Baker 1988 : 158). En fonction de l'intensité de l'exposition à une deuxième langue, on distingue l'immersion *totale*, *paritaire* et *partielle*. Les différentes combinaisons sont également possibles (Duverger et Maillard 1996, Gajo 2001 cités par Geiger-Jaillet 2005 : 50). Hagège (2005 [1996] : 79-80) précise que la notion de précocité s'attache à ce qui est pratiqué avant l'âge prévu par l'institution. Cela n'est donc pas lié à la personnalité biologique ou intellectuelle de l'enfant. L'*immersion précoce totale* commence à la garderie vers l'âge de trois ou quatre ans, donc l'enfant est donc déjà en plein développement de sa langue première. La langue cible est souvent la langue minoritaire territoriale qu'on enseigne aux enfants de la langue majoritaire. L'instituteur utilise seulement la langue cible mais la langue première peut être utilisée par les enfants. L'*immersion précoce partielle* se distingue de la précédente par la présence de la langue première qui est dès le début utilisée à côté de la langue cible. Les enfants apprennent à lire avec leur langue première. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 20.) L'*immersion précoce totale* et l'*immersion précoce partielle* se distinguent clairement dans l'apprentissage de la lecture ; dans le premier cas la lecture s'apprend en langue cible et dans le second cas dans la langue première de l'enfant.

L'immersion a comme but le *bilinguisme fonctionnel* et même le *plurilinguisme*. La langue seconde est acquise dans les situations naturelles mais les influences de l'enseignement sont également remarquées. La langue cible est utilisée dans les

situations de communication quotidiennes et la langue est un outil pour faire passer le message. (Laurén 2000 : 85.) Les enseignants utilisent seulement la langue cible pour communiquer avec les enfants mais ils maîtrisent aussi la langue première des enfants qui peuvent l'utiliser pour s'exprimer. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 19 ; Laurén 2000 : 85.)

Geiger-Jaillet (2005 : 50) souligne que le programme d'immersion le plus connu aujourd'hui, est celui de l'*immersion précoce totale* au Canada. Dans ce programme les enfants anglophones sont immergés, dès l'école maternelle, dans un bain de langue française. La langue cible est généralement absente du milieu familial. Geiger-Jaillet (*ibid.*) souligne aussi que les Canadiens dans leur programme d'immersion précoce totale, se sont inspirés du modèle expérimenté en France. Hagège (2005 [1996] : 75) note qu'en France l'enseignement bilingue précoce avait commencé par l'expérience à Arles où l'immersion en anglais avait commencé dès l'école primaire. Cette expérience était vite suivie par l'apprentissage de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien. (*ibid.*) La Finlande a adapté le modèle canadien de l'immersion précoce totale pour l'immersion suédophone débuté à Vaasa en 1987 (Vartio 1994 : 39). Le programme d'immersion précoce totale suédophone était le premier en Finlande. Ses résultats positifs ont facilité le développement des programmes d'enseignement par intégration d'une langue étrangère. La loi en 1991, permettait d'exercer ce genre d'éducation plus facilement, sans effectuer des procédures de demandes d'exception comme auparavant. (*ibid.*) En Finlande, l'enseignement en langue étrangère, quelque soit son mode, doit toujours suivre les principes du programme de l'Éducation nationale.

3.2. L'enseignement en langue étrangère

Le terme d'*enseignement en langue étrangère* désigne plusieurs modes qui peuvent varier par leur durée ou leur extension par exemple. Ils peuvent varier également selon la langue, le nombre d'heures ou de cours, l'intensité ou encore selon la sélection des disciplines que l'enseignement touche. L'utilité de la langue étrangère comparée à la langue maternelle peut affecter l'enseignement en langue étrangère et son mode. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999 : 240-244 ; Nikula & Marsh 1997 : 8, 24-28 cités par Kangasvieri *et al.* 2011 : 22). L'immersion peut également être considérée comme un mode d'enseignement en langue étrangère. Les langues minoritaires peuvent être enseignées dans une garderie ou dans un foyer où la langue cible est la langue

maternelle et ainsi seulement la langue cible est utilisée avec l'enfant, même s'il ne la parle pas au début. On protège ainsi l'existence de la langue minoritaire. En Finlande, cette forme est souvent utilisée pour le same. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 20.)

Geiger-Jaillet (2005 : 48) distingue les programmes d'enseignement en langue étrangère en deux grands dispositifs dans le monde. Les premiers sont appelés *programmes de maintien linguistique*. La langue utilisée dans ces programmes est une langue déjà présente chez les enfants ou leurs parents. La langue cible peut, par exemple, être la langue utilisée ou parlée sur le territoire mais qui est devenue minoritaire par rapport à une langue majoritaire (Beardsmore 2000 : 82 d'après Geiger-Jaillet 2005 : 48). Les seconds sont appelés *programmes d'enrichissements*. Leur caractéristique est d'introduire un dosage important d'une langue étrangère de grande diffusion internationale là où elle n'est pas spontanément présente pour un groupe monolingue (Wode, 95 : 50 cité par Geiger-Jaillet 2005 : 50). Exposés ainsi à un bain linguistique intense par des cours de langue et des disciplines enseignées dans la langue cible, les élèves deviennent bilingues grâce au système scolaire. Il s'agit d'un *bilinguisme fonctionnel* ou d'un *bilinguisme noble* selon la caractéristique de la langue cible. (Geiger-Jaillet 2005 : 48-49.)

Il existe plusieurs termes pour les méthodes d'enseignement en langue étrangère. *L'utilisation transdisciplinaires de la langue*, en abrégé U.T.L. est utilisé pour toute activité ou discipline, dans lesquelles la seconde langue s'utilise et s'acquiert en se fixant d'autres objectifs et d'autres contenus que la langue elle-même (Dalgalian 2000 : 49). *Les douches linguistiques* sont des courts moments où seulement la langue cible est utilisée. Le but est de découvrir la langue. Cette découverte peut être effectuée de plusieurs façons. Le but est d'éveiller un intérêt pour la langue et de créer une image positive de la langue étrangère. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 20.) Les douches linguistiques peuvent être utilisées pour faciliter le choix des langues étrangères.

L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (E.M.I.L.E.) est une méthode où au moins une discipline non-linguistique est enseignée en langue étrangère. En France, pour le secondaire, il est fréquent de parler de *la discipline non linguistique* (D.N.L.). (Geiger-Jaillet 2005 : 27-28.) Le terme de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) désigne également l'enseignement où différentes matières sont étudiées et enseignées dans une langue étrangère. Ce terme remplace

souvent les autres termes désignant l'enseignement par une langue étrangère - même celui d'immersion (Kangasvieri *et al.* 2011 : 18). Selon García (2009 : 208-209) CLIL et E.M.I.L.E. sont les deux termes utilisés pour désigner l'éducation bilingue en Europe. Le terme CLIL est souvent considéré comme un terme parapluie pour tout enseignement où la langue étrangère est utilisée pour enseigner une matière non linguistique. (García 2009 : 208-209.) En Finlande, on utilise couramment aussi le terme d'*enseignement bilingue*. Toutefois, la tendance en Finlande, est de remplacer les autres termes par le sigle CLIL. (Rasinen 2006 : 32-33 ; Kangasvieri *et al.* 2011 : 19-20).

L'anglais est la plus populaire langue d'enseignement en langue étrangère. Le français est la langue d'enseignement dans 17 % des écoles offrant le CLIL. Les écoles primaires sont environ 5 % et les collèges environ 7 % du total des écoles à dispenser l'enseignement en français. Dans les années 1991-1995, l'enseignement en langue étrangère a été le plus populaire. La plupart des écoles qui le pratiquent encore aujourd'hui, ont commencé à cette époque. (Pietilä *et al.* 2006 : 300-302.) Parmi les Européens qui connaissent l'anglais comme langue étrangère, 56 % parlent également d'autres langues. Toutefois, 76 % des Européens ayant français comme langue étrangère, connaissent également d'autres langues. Parmi eux, 82 % parlent également anglais. (Pietiläinen 2006 : 325.) Il semblerait donc qu'apprendre des langues facilite ou motive à apprendre encore plus de langues. L'enseignement en langue étrangère pourrait donc guider vers le plurilinguisme.

3.3. Les bénéfices

Geiger-Jaillet (2005 : 102) veut souligner que les premières recherches menées jusqu'en 1960 montraient surtout les conséquences négatives, sur les capacités cognitives et linguistiques des enfants, d'un apprentissage simultané de deux langues. Le bilinguisme était presque unanimement considéré comme nocif. Depuis, les recherches ont vu les bénéfices du bilinguisme, et de l'apprentissage de plusieurs langues. L'avenir de l'enseignement en langue étrangère était vu, dans les années 90, avec un large potentiel de développement (Vartio 1994 : 60). Mais les résultats des rapports précédents illustrent une réalité différente, car selon les rapports faits en 1996 et en 2006, l'enseignement en langue étrangère a diminué. La disparition de l'enthousiasme, la situation économique des communes et de l'état, le manque de ressources et de soutien

dans le secteur de la formation aussi bien qu'au niveau national peuvent en être la cause. (Lehti *et al.* 2006 : 310 d'après Kangasvieri *et al.* 2011 : 18).

L'atout bilingue est le terme utilisé par Gajo (2001 cité par Geiger-Jaillet 2005 : 102) pour désigner les avantages réels ou supposés de la compétence bilingue. Les combinaisons de deux codes linguistiques donnent un espace communicatif et un répertoire élargi par rapport à un monolingue. Les personnes bilingues ont une ouverture et une souplesse dans les représentations des langues ainsi qu'un niveau relationnel avancé comparé aux unilingues. Ils ont aussi des avantages stratégiques ainsi qu'un niveau communicatif et acquisitionnel plus développé. (*ibid.*) Selon Hagège (2005 [1996] : 222), les bilingues précoces sont en général moins exposés aux confusions, comme le mélange des registres et l'utilisation d'expressions familières en milieu impropre. Les bilingues véritables possèdent doublement une compétence communicative. Cela signifie qu'ils connaissent les principes d'utilisation de chacune des deux langues et des deux cultures. Les cultures n'utilisent pas des langues de la même façon. Certaines choses ne sont pas dites et certaines spécifications sont omises du discours car elles sont considérées comme implicites ou comme fournies par la situation. (Hagège 2005 [1996] : 223.)

Les bénéfices de l'éducation linguistique en deux langues rendent les enfants aptes à déjouer les pièges sémantiques, à intégrer des syntaxes différentes et à comprendre le mécanisme des langues. La langue cible est ainsi mieux apprise si elle est une langue d'enseignement dans un cursus bilingue que si elle est enseignée de manière traditionnelle, comme objet d'apprentissage. Par conséquent, si on installe un bilinguisme précoce, les compétences auditives et phonatoires sont améliorées. Le jeune enfant, disposant d'une palette importante d'acquisition et de reproduction des sons, va pouvoir développer ces deux références phonatoires et les conserver. Geiger-Jaillet (2005 : 85-86) relève que chez l'enfant monolingue, les sons non utilisés par la langue maternelle disparaissent petit à petit de l'enregistrement phonatoire de l'enfant qui se fixe sur un seul registre. Passé un certain temps, l'enfant ne pourra plus former ces sons étrangers et plus tard, il ne pourra même plus les distinguer et sera de fait incapable de reproduire certains sons. (Geiger-Jaillet 2005 : 85-86.)

Selon Petit (2001 : 49) l'acquisition d'une nouvelle langue s'effectue plus facilement et plus rapidement chez les bilingues que chez les monolingues. L'amélioration de

certaines performances, en mathématiques par exemple, a également été remarquée chez les bilingues (Petit 2001 : 50). La capacité à trouver des schémas développe et facilite ainsi l'apprentissage des autres matières. Laurén (2008 : 33) explique cela par la zone Broca qui développe toutes ces activités. Le développement linguistique facilite la compréhension des tierces personnes et développe même l'empathie. La langue et les facteurs sociaux sont attachés à l'identité du locuteur. Le « savoir-utiliser » la langue suppose des compétences à la fois linguistiques et sociales. L'étranger ne peut les maîtriser que de l'extérieur s'il n'a pas accès à des situations sociales, même simulées, par l'enseignement. (Porcher 1995 : 62.) Ainsi, apprendre une langue consiste à apprendre une culture et une façon de l'utiliser dans des situations variées. Un enseignement bilingue bien vécu par l'enfant apporte donc des bénéfices stratégiques, linguistiques, culturels et cognitifs. L'enseignement bilingue permet d'accroître les capacités d'apprentissages et le développement de la vivacité intellectuelle. (Laurén 2008 : 33.) Les bilingues sont habitués à vivre dans des situations où ils ne peuvent pas s'arrêter et être bloqués chaque fois qu'ils sont confrontés à des mots inconnus. Ils comprennent bien des situations linguistiques nouvelles et avec leur agilité intellectuelle, ils possèdent une plus grande créativité communicationnelle. (Geiger-Jaillet 2005 : 96-97 ; Porcher 1995 : 73.)

3.4. Les facteurs affectants

Rappelons à nouveau qu'apprendre une langue ne se fait pas isolément. Il y a toujours des éléments qui affectent l'apprentissage. C'est un processus individuel où les liens sociaux, la personnalité, la communauté et l'environnement sont en jeu. Nous devons reconnaître les facteurs qui peuvent influencer le processus pour mieux le comprendre. La motivation, les attitudes, l'intensité et la durée d'apprentissage, le caractère et le développement physique de l'enfant ainsi que son bien être affectent toujours l'apprentissage.

3.4.1. La motivation

La motivation peut être décomposée en *motivation intégrative* et en *motivation instrumentale*. La motivation intégrative est personnelle. Elle est caractérisée par la volonté personnelle d'apprendre et par l'attitude positive envers l'apprentissage des langues. La motivation instrumentale est guidée par des raisons extérieures. La langue

est vue comme un outil pour obtenir quelque chose, par exemple, un meilleur poste. (Mård 1991 : 77.) La motivation peut également avoir pour origine l'engagement d'un pays qui soutient l'apprentissage des langues par les habitants pour des raisons économiques, politiques ou globales (Vartio 1991 : 49-50). Porcher (1995 : 43) souligne que les langues sont de plus en plus utiles suite à la globalisation. La motivation peut apparaître dans les critères de l'utilité, de l'agrément et de la réussite. Le mode d'enseignement peut également affecter la motivation. La motivation est une chose importante dans l'apprentissage d'une langue. Si l'enfant n'est pas motivé, il n'a aucune raison de consacrer des efforts à l'apprentissage de la langue. Si les parents ne sont pas motivés, ils ne vont pas choisir un tel programme pour leurs enfants. Une attitude négative peut conduire au refus temporaire ou définitif de pratiquer la langue. La pression sociale joue souvent un rôle négatif. (Geiger-Jaillet 2005 : 27.) Dalgalian (2000 : 95) souligne que la langue ne pose pas en elle-même de réels problèmes mais elle subit par contre les effets, qu'ils soient positifs ou négatifs, des conditions affectives de l'apprentissage. Les conditions affectives sont toujours présentes dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue. L'apprenant doit se sentir à l'aise dans cette situation d'acquisition. Un point de vue positif envers l'apprentissage des langues peut élargir l'intérêt vers les langues en général. (*ibid.* 40.) Porcher (1995 : 43) souligne que plus l'exposition est importante à l'égard d'un bien symbolique comme la langue étrangère plus on accroît les chances de vouloir l'apprendre plus tard.

Les parents des classes immersives ont en général une attitude positive envers l'apprentissage d'une langue seconde. L'attitude positive des parents est très importante pour la motivation de l'enfant. Une attitude positive peut rendre l'apprentissage plus prolongé et effectif. (Mård 1992 : 77.) Les attitudes positives des parents prédisposent l'enfant à l'ouverture et à la curiosité vers la langue mais les attitudes négatives débouchent sur le rejet et l'exclusion. Un mépris pour une langue de la part de la famille ou de la société ou une attitude négative de l'un des parents peut ainsi bloquer toute motivation, surtout chez un enfant très jeune. (Dalgalian 2000 : 23.)

L'utilité de la langue joue un rôle dans la motivation. Chaque langue a son propre rôle pour l'individu. L'emploi de l'une des langues est préféré à l'autre dans certains domaines d'expérience. (Hagège 2005 [1996] : 224.) Les besoins peuvent être liés à l'activité professionnelle ou à l'utilisation littéraires et culturelles par exemple. Les besoins peuvent également venir d'un simple besoin de vivre et de s'intégrer dans un

pays comme c'est le cas dans les situations d'immigration par exemple. (Dalgalian 2000 : 41.) Le choix d'une langue précoce est souvent fait dans le but de privilégier le critère de l'environnement. La langue familiale, régionale ou de proximité facilite également les échanges hors de l'école (Dalgalian 2000 : 39).

Hagège (2005 [1996] : 88) souligne que l'enfant doit se sentir à l'aise dans l'apprentissage. Une correction immédiate et systématique, par interruption abrupte du message enfantin, risque d'induire divers effets négatifs. Il ne faut pas oublier que la langue de l'enfant sert à communiquer. Les effets négatifs peuvent mener à l'angoisse de la faute ou au développement de stratégies ayant pour but d'éviter la communication. L'enfant peut également diminuer sa participation aux échanges dans le cadre de la classe. La pire situation consiste en une perte de sa motivation et de sa curiosité d'apprendre. L'enfant peut en outre commencer à se méfier des situations d'apprentissage et même développer une émotivité ou des comportements agressifs vis-à-vis de son entourage. (Hagège 2005 [1996] : 88) A l'inverse, l'enfant progresse par l'encouragement et par une attitude bienveillante de la part de son entourage. Laurén (2008 : 77) souligne que l'apprenant a besoin du soutien psychologique à la maison durant toute sa scolarité et ce, quelque soit le type d'éducation que suit l'enfant.

3.4.2. La durée et l'intensité

Nous avons vu que le développement linguistique de l'enfant commence avant sa naissance. Nous avons vu également que la malléabilité de l'enfant est d'autant plus grande qu'il est jeune. Il ne faut pas non plus oublier que la phonologie s'apprend plus facilement durant cette même période. Le tout jeune enfant est naturellement doté de capacités d'acquisition linguistique exceptionnelles, sur le plan de la phonétique et de la morphosyntaxe notamment. Geiger-Jaillet (2005 : 49) souligne que la rapidité d'acquisition dépend de la durée et de l'intensité d'exposition à la langue cible et de la motivation de l'apprenant. L'apprentissage de la langue suit des stratégies différentes selon l'âge de l'individu. La langue enseignée de façon transdisciplinaire ne maintient pas toujours le plaisir d'apprendre. (*ibid.*) Selon Dalgalian (2000 : 104, il faut que la construction des savoirs et de la communication se prolongent hors de la classe et hors de l'école.

Petit (2001 : 81) souligne que le bilinguisme précoce demande un démarrage dès le plus jeune âge pour donner les meilleurs résultats. Il affirme que ce seuil est franchi dans le cadre de l'*immersion précoce totale*. Mais il est également empiriquement établi qu'il est franchi dans le cadre de la formule paritaire (semi-immersive), et même à l'âge de 8 ans avec un horaire hebdomadaire réduit à 2 heures et demie mais régulièrement réparti sur la semaine. L'intensité du contact détermine aussi la rapidité de l'acquisition. La continuité d'enseignement en langue étrangère est importante pour obtenir le bilinguisme. (Petit 2001 : 81-82.) Or, autant l'acquisition est rapide et efficace en situation précoce, autant la perte d'une langue se fait rapidement. Elle se parachève en l'espace de deux ou trois ans et encore plus vite lorsque l'environnement langagier a disparu en totalité. Mais tout n'est jamais perdu, car il reste « l'ouverture de l'oreille » comme le dit Dalgalian (2000 : 23) ; la flexibilité dans la mise en phrases, le maniement des structures et le choix des énoncés, une aptitude particulière au stockage lexical et à la sémantisation des mots nouveaux et des tournures idiomatiques. Ainsi, la récupération de cette langue s'effectue plus facilement et l'apprentissage des autres langues est facilité.

3.4.3. Le modèle linguistique

L'enfant apprend la langue quand il a la possibilité ou l'obligation de l'utiliser pour faire quelque chose. La langue est un instrument d'exercices psycho- et sensori-moteurs ainsi que des jeux de toutes sortes, par exemple, des chants et des poèmes. Petit (2001 : 82) souligne que l'approche instrumentale implique que les enseignants chargés de l'enseignement immersif soient des locuteurs natifs ou possédant une compétence équivalente à celle d'un natif.

Un bilingue construit ses langues suivant des modèles, souvent ceux de ses parents qui montrent ainsi le modèle de leur propre langue à l'enfant. Dans une classe immersive, le seul modèle présent, pour tout le groupe, est l'enseignant. Il est important qu'il sache parler la langue comme un natif et qu'il continue à maintenir et à développer sa langue et son savoir culturel. Il doit créer des situations naturelles et diversifiées pour utiliser la langue cible. Les contacts avec les locuteurs natifs, à l'extérieur de l'école, sont également conseillés. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 21-22 ; Petit 2001 : 30-31.) Il n'est donc pas étonnant que le maître ou l'instituteur des programmes d'enseignement en langue étrangère soit le plus souvent un natif qui a fait ses études dans le pays de la langue

cible. Le ministère de l'éducation contrôle la formation de ces enseignants. Les programmes sont également obligés de suivre les dispositions données par le ministère de l'éducation qui ont comme but de garantir l'égalité de l'enseignement dans le pays. (Kangasvieri *et al.* 2011 : 30-32.)

Geiger-Jaillet (2005 : 100) souligne que l'apprentissage de la langue seconde progresse très rapidement, puis semble stagner après quelques années. L'utilité de la langue n'est pas la même que dans une situation familiale. Dans une famille, par exemple, le répertoire verbal s'élargit tout au long de la vie dans les domaines et les registres divers de la langue, alors que l'élève bilingue ne dispose pas d'autant de contextes d'applications. Dans les groupes, la correction des erreurs est certainement moins fréquente que dans une famille. (Geiger-Jaillet 2005 : 100.) Dans un groupe, les enfants ne disposent pas nécessairement des mêmes possibilités de contact avec la langue cible et leurs caractères affectent aussi leur communication. Les enfants les plus timides n'osent généralement pas participer beaucoup. Toutefois, le groupe peut soutenir l'apprentissage de l'individu. Les enfants peuvent utiliser les stratégies de compréhension, comme, par exemple, demander de l'aide à leurs camarades. Il ne faut pas oublier que l'apprentissage de la langue est également un apprentissage des stratégies de communication.

4. L'analyse

Nous avons suivi le parcours de notre propre enfant pendant ses deux premières années à l'école franco-finlandaise de Tampere. L'école répond aux caractéristiques d'un programme d'enrichissement. L'enfant vit dans une situation de *bilinguisme familial*⁵ français - finnois. Son bilinguisme est davantage un *bilinguisme symbolique*, car le français n'est pas une langue parlée quotidiennement à la maison. Notre intérêt était de voir si l'école franco-finlandaise pouvait aider à développer ce bilinguisme. Ainsi, le bilinguisme de notre sujet parlant a les caractéristiques d'un *bilinguisme guidé* ou *formel*.

Le but de ce genre d'éducation est d'obtenir un *bilinguisme fonctionnel*. Dans notre cas le but est également pour pouvoir communiquer avec la famille française. Notre sujet parlant a déjà acquis sa langue première, le finnois, qu'il utilise pour s'exprimer sans problèmes. Nous pouvons donc considérer que le *bilinguisme guidé* par l'école est également un *bilinguisme additif* et *subordonné*. Toutefois, ces deux langues ont toujours été présentes dans la vie de l'enfant même s'il n'en utilise au final qu'une seule. Nous pouvons donc résumer que sa *langue forte* est le finnois, et que la langue française est sa *langue faible*. Le français n'est pas une *langue étrangère* : c'est une *langue seconde* que l'enfant adopte après le finnois. Etant donné que les deux langues de notre sujet parlant sont les langues des parents, nous pouvons considérer qu'elles sont toutes deux des langues premières. Le statut des langues d'un bilingue peut bien sûr changer au cours de sa vie et la langue forte et la langue faible peuvent même s'inverser.

Nous avons souligné le statut de chaque langue pour rappeler que l'acquisition des langues commence très tôt et que l'enfant entend déjà dans le ventre de sa mère⁶. Nous pouvons donc considérer que l'enfant a déjà entendu le français avant son entrée à l'école franco-finlandaise. Même s'il ne parle pas la langue cible, le fait qu'il l'a déjà entendue lui a certainement laissé quelques traces qui peuvent même faciliter son apprentissage. L'enfant indique ne pas comprendre le français avant d'entrer à l'école

⁵ Les formes du bilinguisme sont présentées dans le chapitre 2.4.

⁶cf. chapitre 2.1.

bilingue. Il proteste avant même d'y aller parce qu'il « n'y comprend rien ». Nous pouvons donc considérer que l'enfant commence à « zéro », ou presque, son acquisition du français. L'enfant ne peut pas construire une langue pour pouvoir communiquer s'il ne l'entend pas régulièrement car une langue s'oublie vite.

L'enfant commence sa garderie bilingue à l'âge de 4 ans. Il a de bonnes compétences en finnois mais il ne parle pas français. Nous pouvons d'ailleurs constater un blocage à l'encontre de sa langue seconde, car son attitude pour rejoindre cette école bilingue n'est pas très positive. Ce comportement illustre certainement des problèmes de la communication avec les autochtones. La décision d'entrer à l'école bilingue est celle des parents.

4.1. L'école

La filière franco-finlandaise de Tampere existe depuis 1986. La première classe maternelle a débuté en août de cette même année. La première classe de l'école élémentaire a été ouverte en 1996⁷. Nous pouvons considérer cette école comme un *programme d'enrichissement*⁸. Etant une école bilingue, elle est soumise au norme CLIL ou E.M.I.L.E. car la garderie prépare les enfants à rentrer dans une scolarité bilingue franco-finlandaise où une partie des disciplines sera enseignée en français.

Le jardin d'enfants suit le plan d'éducation de la ville de Tampere tout en ayant, en parallèle, les caractéristiques de l'école maternelle française. L'école bilingue franco-finlandaise a des sections maternelles dans la garderie et l'enfant y rentre à l'âge de 4 ans. C'est donc trois ans avant la scolarité obligatoire. L'enfant développe encore sa langue première. L'école bilingue permet de développer les deux. La caractéristique de l'école bilingue est de soutenir les deux langues pour que l'enfant puisse continuer sa scolarité bilingue tout en suivant le plan d'études finlandais.

L'enfant, pas plus que les parents, n'a besoin de parler le français pour aller à l'école bilingue où il va s'immerger dans la langue cible. Seul un bon niveau dans la langue première, le finnois, est exigé.

⁷ <<http://koulut.tampere.fi/aleksanteri/ranska/plan-fr.htm>> 1.11.2012.

⁸ Les programmes d'enseignement en langue étrangère sont présentés dans le chapitre 3

L'apprentissage du lexique est l'un des éléments les plus importants à ce stade d'acquisition. L'enfant apprend la langue de façon holistique. Il apprend des mots dans l'action. Les images et les objets qui y sont présentés l'aident à construire la langue. Il ne faut pas oublier que l'enfant n'a pas encore recours à l'écrit à ce stade-là. La langue qu'il acquiert est orale. La langue cible a son utilité dans la vie quotidienne de la garderie. La première année de la garderie se passe avec une institutrice bilingue qui utilise le français mais qui comprend également le finnois. La deuxième année se passe avec un instituteur français et un assistant finnophone. Celui qui sert de modèle pour la langue est un locuteur natif pour tout le groupe. Les enfants peuvent ainsi avoir recours à leur langue maternelle tout au long de cette période. Les deux groupes se situent dans la même garderie et ils restent en contact toute la journée. Le modèle authentique est donc présent et la langue cible a ainsi plus d'utilité. Le français est également présent dans la décoration des lieux. Par exemple, les différentes images avec le nom d'objet remplissent une double fonction : celle de premiers pas vers l'écriture d'une part et celle d'aide-mémoire pour le vocabulaire d'autre part. Les mots sont certainement répétés tout au long des années. On peut imaginer que les saisons, les mois, et les jours de la semaine sont quotidiennement répétés à la garderie. Les histoires, les comptes et les chansons ont un rôle important dans l'apprentissage de la langue seconde. Les histoires sont d'abord courtes et concrètes pour que les enfants les comprennent. L'illustration facilite la compréhension. Le lecteur peut également faciliter la compréhension en utilisant la gestuelle, les expressions faciales, le ton et le non-verbal au cours de la lecture. L'enfant n'a pas besoin de comprendre chaque mot. L'important est le message principal et l'histoire en général.

4.2. Les facteurs affectants

Nous pouvons penser que l'enfant est motivé pour apprendre la langue française car elle lui permettra de communiquer avec sa famille française. Il est ainsi soutenu par sa famille française de laquelle il reçoit une communication authentique, mais aussi par sa famille finnophone. Pendant ces deux ans de suivi, il reçoit des appels téléphoniques réguliers en français. Il fait également, une ou deux fois par an, de courts séjours en France, ou il reçoit des visiteurs français. Les séjours sont trop courts pour qu'ils puissent construire la base de sa langue mais nous pouvons penser qu'ils sont surtout une source de motivation intégrale et instrumentale pour l'enfant. Ils renforcent

également l'apprentissage car l'enfant peut encore y ressentir plus fortement des sensations de réussite. Il voit mieux dans les situations de communication ce qu'il a déjà appris. Le développement de la compréhension facilite la participation à la communication. L'utilité de sa langue seconde joue un grand rôle pendant ses séjours.

L'enfant a beaucoup de DVD, CD et livres en français pour soutenir son développement des langues. Les livres sont lus par la mère bilingue. Internet et les jeux d'ordinateur facilitent également l'accès à la langue française. Nous pouvons également remarquer que la volonté d'utiliser l'ordinateur peut motiver l'enfant à apprendre les deux langues. La technologie facilite l'accès aux sources authentiques qui soutiennent le développement linguistique et peuvent motiver l'apprentissage.

L'enfant est quotidiennement dans la garderie franco-finlandaise. Ainsi, la plus grande partie de ses journées, et plus particulièrement les matinées, il est dans un environnement où il s'appuie sur la langue française même si le finnois est toujours présent.

L'âge de l'enfant est un élément déterminant dans l'acquisition d'une langue seconde. La précocité semble être le meilleur moment pour débiter une nouvelle langue⁹. En effet, l'apprentissage de la phonologie profite de la malléabilité propre à cet âge. Les deux langues dans notre cas en profitent car la prononciation est différente. Le français contient des phonèmes que le finnois ne distingue pas.

4.3. L'attitude envers des langues

Nous ne pouvons pas exactement déterminer la motivation intégrative de l'enfant dans ce travail. Nous pouvons imaginer que la famille en France le motive et le soutient dans sa volonté d'apprendre la langue. Mais comme il en a déjà été fait mention, l'attitude de l'enfant n'était pas particulièrement positive au début de l'école bilingue. L'enfant était inquiet et avait peur de ne rien comprendre or, il n'a pas besoin de comprendre. L'école bilingue franco-finlandaise commence par une section où l'instituteur est bilingue et le finnois est présent. Les enfants peuvent s'exprimer en finnois.

⁹ cf. Les chapitres 2.3. et 3.3.

Nous avons remarqué un changement d'attitude chez notre sujet envers le français. Au début il était un peu contrarié d'aller à l'école bilingue et en France. Il ne voulait pas parce qu'il ne comprenait rien. En deuxième année cette attitude a changé et il a commencé à trouver plus d'utilité à cette langue. Ce changement s'est vu, par exemple, par les dessins animés en français qu'il ne voulait pas regarder avant. Il chante même spontanément des chansons en français à la maison. Il s'exprime en français même dans les situations où le français n'est pas nécessaire et bien sûr, il communique davantage avec sa famille française. Les vacances d'été permettaient de réaliser un court séjour en France. Ce séjour de deux semaines étaient trop court pour l'apprentissage d'une langue. Toutefois, il permettait de pratiquer la langue cible. Le séjour pouvait également motiver davantage l'enfant. La fonction et l'utilité de la langue cible deviennent probablement plus claire pour l'enfant.

Un petit changement dans l'attitude envers les langues est déjà visible pendant le premier séjour. L'enfant comprend plus qu'avant. Cela se voit par exemple dans ses actes : il suit les conseils qu'il comprend et il participe davantage à la communication. La fonction de la langue n'est plus seulement *instrumentale* même si ce point demeure le plus important point en la langue cible. La langue commence ainsi à remplir des fonctions *régulatrice* et à être employée pour les *communication interpersonnelle*. L'enfant veut participer aux discussions autour de lui et s'exprimer avec les autres. Même si l'enfant ressent de la satisfaction à s'exprimer en français, on peut cependant constater que son outil n'a pas encore atteint un bon niveau de fluidité. L'enfant a appris des stratégies qu'il utilise dans la communication. Ces stratégies sont des *stratégies de compréhension* et des *stratégies de nomination*. Ces dernières ressemblent aux stratégies que Harju-Luukkainen (2007) a trouvé chez les enfants qui ont suivi l'immersion suédophone en Finlande. Les enfants utilisent un mot qui se ressemble au mot demandé. Cette ressemblance peut être liée au sens ou à la prononciation. (cf. Harju-Luukkainen 2007.) Notre sujet parlant utilise ce genre de stratégies. Il utilise aussi des stratégies de communication comme demander à son entourage bilingue le mot dont il a besoin. Les bilingues constituent pour lui une source d'expressions et de temps en temps, ils servent aussi à traduire des messages. Il leur demande souvent les phrases précises qu'il répète ensuite aux monolingues francophones. L'enfant peut également utiliser un mot en finnois qu'il prononce « à la française ». Cette stratégie rend l'expression incompréhensible pour tout le monde. Cela montre toutefois que

l'enfant a remarqué les différences de prononciation des deux langues et nous pouvons même conclure que l'enfant a bien distingué les deux langues. Il ne faut pas oublier qu'à cet âge-là, l'acquisition des phonèmes est plus aisée grâce à *l'ouverture de l'oreille*. La prononciation se développe tout au long des deux ans par les chansons, les comptines et la vie ordinaire dans le jardin d'enfants. Mais ces chansons et comptines permettent également d'introduire la culture.

La motivation d'apprendre s'agrandit après le séjour en France. Elle se prolonge en deuxième année où cette attitude positive est déjà plus visible. L'enfant est plus enthousiaste pour participer aux activités en français. Même à la maison, il choisit plus souvent les livres, les DVD et les CD en français. La langue d'instruction des jeux électroniques est ainsi toujours le français lorsque cela s'avère possible. Le choix de la langue permet d'utiliser le français et également d'apprendre davantage. L'enfant veut même utiliser de temps en temps le français avec les personnes de la famille qui parlent les deux langues alors que ceux-ci utilisent généralement le finnois avec lui. Pendant la deuxième année, l'enfant est plus à l'aise pour utiliser le français dans les communications, notamment au téléphone. Pourtant, parler au téléphone représente la modalité de communication la plus difficile car dans ce cas, l'enfant n'a pas recours aux stratégies de compréhension telles que les gestes, les regards ou les expressions du visage.

L'enfant se prépare pour l'école bilingue qui continue après le jardin d'enfants par le cours préparatoire où le français est la langue principale. La scolarité continue avec les deux langues : le français et le finnois. Une partie des cours sera enseignée en français. Pour pouvoir travailler à l'école, le vocabulaire nécessaire a progressivement été introduit à l'école maternelle, c'est-à-dire au jardin d'enfants. L'enfant apprend des mots en français dans des situations naturelles et quelques fois il ne le connaît pas encore en finnois. Notre corpus relève que l'enfant connaît mieux, par exemple, les jours de la semaine en français qu'en finnois. L'enfant remarque lui même ce phénomène, et il compte toujours en français les jours de la semaine. Harju-Luukkainen (2007 : 171) a remarqué chez les enfants d'immersion suédophone qu'une partie des mots étaient plus facile à nommer dans la langue cible que dans la langue première. Elle souligne également que l'enfant n'a pas besoin de connaître le mot en langue première pour le connaître et pour pouvoir l'utiliser dans la langue cible. Nous pouvons conclure

que ce phénomène est présent dans notre corpus et que l'enfant connaît mieux certains mots et certaines expressions en langue cible qu'en langue maternelle.

Après la deuxième année à la garderie, un deuxième séjour de deux semaines en France a été effectué afin de pouvoir déterminer l'aisance de l'enfant dans l'emploi de la langue cible dans un contexte authentique. L'enfant parle désormais la langue cible avec une plus grande facilité. Il n'a plus besoin aussi fréquemment d'un interprète. Il utilise le contexte pour deviner et pour s'exprimer, ce qui montre le développement des stratégies de communication. Il a recours au non-verbal, comme la gestuelle, l'expression du visage, la direction du regard ou le contexte. Cela l'aide à mieux se faire comprendre et à comprendre les autres. Même si sa langue se développe et que ses énoncés deviennent de plus en plus longs, les messages de l'enfant sont rarement compréhensibles en dehors du contexte. Nous pouvons conclure qu'il n'a pas seulement appris la langue mais qu'il a également développé des stratégies de communication.

L'attitude ne se limite pas seulement à la langue française car on peut également remarquer un véritable intérêt pour les autres langues. Il s'intéresse et est plus attentif aux langues étrangères. Il repère les langues autour de lui et il manifeste la volonté d'apprendre plusieurs langues. Il dit par exemple vouloir apprendre le russe. L'enfant n'a toutefois pas beaucoup de vocabulaire pour s'exprimer et c'est certainement la raison pour laquelle chaque mot compte. Ainsi, il affirme savoir parler plusieurs langues ; toutes les langues dont il connaît quelques mots, même un seul mot. L'enfant produit de courtes phrases, des phrases d'un mot, qui l'aident toutefois à s'exprimer et à se faire comprendre. Il a surtout développé la confiance en soi et fait désormais preuve de plus d'assurance. Il est peut-être plus attentif aux autres langues. Il pose des questions sur les langues parlées autour de lui. Par exemple, il veut savoir quelle est la langue qu'il a entendue dans le bus. Il reconnaît quelques mots en anglais. Il structure peut-être les autres langues à l'aide de ses deux langues. Il sait par exemple dire « My name is Nico » à la fin de cette période de suivi.

La langue première continue de se développer en même temps que la langue cible commence à se développer. Nous n'avons remarqué aucun effet négatif de cette situation de deux langues pendant notre période de suivi. Leur présence au quotidien dans la vie de l'enfant, à la garderie et à la maison, en est peut-être la raison. Le développement de la langue maternelle est considérablement visible dans

l'alphabétisation de l'enfant. Il commence en effet à montrer des signes de lecture en finnois à la fin de cette période.

Notre sujet parlant arrête d'éviter les situations qui exigent le français telles que les chats-vidéos avec les membres de sa famille française, ou les discussions au téléphone dans lesquelles l'absence de visuel ne facilite pas la compréhension. Pendant la première année, l'enfant entre plus souvent en contact en français et il cherche même, de sa propre initiative, à communiquer avec sa famille. Il utilise le français aussi avec les bilingues de son entourage. Il se manifeste également spontanément en français même dans les situations les plus inattendues. Par exemple, il exprime ouvertement sa satisfaction de connaître de nouveaux mots dans le bus en rentrant à la maison. Cette volonté de s'exprimer vient de son environnement où il voit des choses qu'il connaît en français. Par exemple en voyant des lumières jaunes dans les vitres de magasin il dit: « Äiti, tiedän mitä on keltainen ranskaksi. Se on *jaune*. » (Maman, je sais ce qu'est jaune en français. C'est jaune).

Les chansons et les comptines sont d'une grande importance. Il peut ainsi naturellement commencer à chanter une chanson qu'il a apprise au jardin d'enfants. Souvent, il chante lorsqu'une situation lui rappelle une chanson liée au contexte. Par exemple, en traversant un chemin de fer, il commence à chanter une chanson sur les trains.

Nous pouvons affirmer que ce changement d'attitude est la plus importante constatation que nous ayons pu observer. Après deux ans de garderie, on peut remarquer une attitude totalement changée. Nous pouvons dire qu'il accepte son bilinguisme et il veut apprendre d'autres langues. Nous pouvons aussi soupçonner qu'il a appris des stratégies de communication car il n'a plus peur des situations où le français est utilisé. Il a également appris à supporter des situations où il ne peut pas tout comprendre. Le changement d'attitude s'aperçoit surtout dans le choix de la langue. Il choisit généralement le français comme langue musical, pour ses films et ses jeux vidéos.

4.4. La compréhension

La première année dans l'école bilingue est consacrée à l'acclimatation à la nouvelle langue ainsi qu'à l'apprentissage de quelques mots et de courtes phrases en français. C'est ainsi la compréhension qui se développe tout au long de cette première année. L'instituteur s'adresse en français aux enfants mais celui-ci comprend également le

finnois. Les enfants se sentent donc en sécurité. C'est un élément important du point de vue des facteurs affectants.

Dans la garderie, la langue française a une *fonction instrumentale* pour l'enfant. L'enfant l'utilise pour obtenir quelque chose. Etant donné que l'enfant ne produit pas ou peu la langue au début, l'instrumentalisation se fait dans la discussion. L'adulte pose des questions pour savoir ce dont l'enfant a besoin. Les réponses de l'enfant sont très courtes. On peut donc facilement constater si l'enfant a compris ou non ; l'enfant agit selon la langue. Il suit uniquement les conseils qu'il a compris et il répond aux questions qu'il comprend. La compréhension est importante dans l'acquisition de la langue et cela demande beaucoup d'efforts à l'enfant. Nous avons déjà vu dans les chapitres antérieurs ce qu'est le processus de compréhension.

La compréhension est importante car sans elle, communiquer est très difficile mais elle est également une compétence difficile à acquérir. Les écoles immersives et bilingues mettent en place cette compétence indispensable. Cela démontre la confiance que l'on peut avoir dans cette capacité à acquérir la langue à cet âge. Comme le souligne Porcher (1995 : 43), la compétence de réception orale est la plus difficile à acquérir mais elle est aussi la plus indispensable. L'incompréhension linguistique est immédiatement dépendante du rythme de l'adaptation de l'individu. Au contraire, en compétence de production orale, le sujet est le maître de son propre rythme et il peut également, plus ou moins librement, choisir le contenu de ses paroles. (Porcher 1995 : 45-46.) Bien sûr, il est possible pour le sujet d'utiliser des holophrases qu'il n'a qu'à répéter sur le terrain.

La première année de notre observation montre l'importance de la compréhension. Elle est au cœur du développement. On ne peut guère produire quelque chose qu'on ne comprend pas. L'enfant rencontre toujours des problèmes à comprendre la langue française, certainement du fait de son manque de vocabulaire. La compréhension s'élargit surtout dans les secteurs de la vie quotidienne et donc suivant les besoins de l'enfant. Les habitudes quotidiennes : manger, s'habiller ainsi que tous les événements qu'il vit à la garderie sont les secteurs qu'il comprend et qui lui sont faciles de repérer. Quand on demande à l'enfant de faire quelque chose, on voit tout de suite à son comportement s'il a compris ce qu'on lui demande. Les discussions entre adulte et enfant ont souvent, à ce stade de développement, une fonction instrumentale. L'enfant essaye d'obtenir et de remplir ses besoins et l'adulte répond par les paroles ou par les

actes. Ainsi, l'enfant remarque s'il arrive à construire des messages compréhensibles. L'enfant utilise des stratégies, comme par exemple, l'autocorrection ou des gestes pour faire passer le message. L'enfant essaye également de reformuler son énoncé quand il remarque que son interlocuteur ne le comprend pas.

Les adultes posent souvent des questions à l'enfant et l'enfant répond. Les réponses montrent généralement si la question est comprise ou non. Les réponses qui ne sont pas toujours logiques peuvent s'expliquer de plusieurs manières et notamment par une question peu ou mal entendue. De même, si la question est de forme : Est-ce que tu veux du lait ou de l'eau? Une réponse *oui* peut refléter que l'enfant a seulement compris un objet de la phrase ou qu'il ne l'a pas comprise dans son intégralité. Elle peut également être interprétée comme un non choix de l'enfant au moment de la question.

Dans les situations où il sent des problèmes de compréhension, ses stratégies sont souvent soit de demander une autre explication, soit de solliciter l'aide, d'un bilingue qui est présent dans la situation.

4.5. L'analyse des phénomènes linguistiques de l'enfant

Nous allons au cours de ce chapitre montrer le développement des productions linguistiques de l'enfant. Nous rappelons que pendant la première année, c'est surtout la compréhension qui se développe. L'enfant commence à produire la langue cible tout doucement pendant ces deux premières années. Le corpus de la première année reste donc très limité. La deuxième année contient déjà beaucoup plus de productions linguistiques de l'enfant et ses phrases sont également plus longues. Nous présentons des exemples de notre corpus. Les exemples sont numérotés pour mieux les retrouver. Tout exemple est ainsi inséré entre crochets et suivi d'un chiffre afin d'en faciliter la recherche : ce chiffre renvoie au corpus qui est organisé et numéroté selon un ordre chronologique.

4.5.1. Quelques observations sur les discours enfantins

La langue s'apprend surtout par la communication. Les premières productions linguistiques apparues dans notre corpus sont des « mots-phrases » qui sont avant tout liés à la vie sociale. L'enfant peut utiliser un mot pour désigner une phrase entière. Toutefois, la vie sociale exige des phrases ne contenant qu'un seul mot comme notre

exemple 1. Ces mots sont liés à la vie quotidienne et l'enfant en a besoin pour s'exprimer et pour raconter des éléments et des événements de sa vie. Il en est ainsi pour les désignants des besoins, tels la nourriture, les habits ou la famille. Ces mots sont les premiers à se développer. La langue cible fait partie de la vie quotidienne de l'enfant dans le jardin d'enfants. Les expressions ont ainsi une fonction authentique dans l'environnement bilingue.

1. Bonjour ! [10.09-5]
2. Au revoir, mamie ! [10.09-4]

Les expressions, comme par exemple les salutations, font la liaison entre les individus et sont des premiers pas vers la communication. Porcher (1995 : 62) souligne que les manières de saluer, de se présenter, de parler de soi sont fixées par l'héritage social et ainsi la langue en usage, partagée par les acteurs sociaux de la société qui la parle. En même temps que l'enfant apprend la langue, il apprend la culture et l'image du monde que celle-ci présente. Les langues ne sont pas utilisées de la même façon et ne peuvent pas être directement traduites de l'une à l'autre. L'exemple suivant met en valeur le facteur culturel. En demandant quelques choses en français, l'enfant apprend à utiliser la formule de politesse *s'il te plaît*. Par contre en finnois, on utilise *merci* lorsque l'on demande quelque chose. La langue première ne peut donc pas être référée dans ce contexte.

3. A (Adulte) : Tu veux du lait ou de l'eau ?
N (Nico) : Lait.
A : S'il te plaît.
N : Lait, s'il te plaît. [5.10-2]

Cet exemple montre également que l'enfant apprend la formule dans le contexte, dans les situations naturelles. Cet exemple est également un bon illustrateur des discussions entre l'adulte et l'enfant qui se construisent le plus souvent sur des questions et des réponses. Les réponses de l'enfant sont très courtes lors des deux premières années. La plupart sont des simples « oui » ou « non ». Par contre, dans cet exemple (3.) la réponse de l'enfant est « lait ». La question donne le choix entre deux possibilités. Ainsi, l'enfant a recours à la question qui lui sert à reformuler sa réponse et à la répéter simplement.

Ce genre de communication qui s'appuie sur les questions et les réponses, facilite le développement du vocabulaire. Les questions qui s'appuient sur le multichoix sont plus

avantageuses du point de vue de la langue que les questions où la réponse se limite à un simple « oui » ou « non ». Les questions facilitent également l'accès à la conversation. L'enfant cherche à répondre mais il apprend également à formuler des questions, ce qui lui permet ensuite de lancer des conversations. Cela très important, surtout au début où l'accès à la conversation peut être difficile à cause du manque de vocabulaire. Pouvoir répondre est également une situation de réussite qui peut motiver l'enfant à apprendre davantage. Les questions peuvent faciliter la communication car elles guident la conversation. L'enfant est ainsi introduit dans la discussion car on attend sa réponse et en même temps les questions lui fournissent des modèles de communication, du vocabulaire et des formules pour s'exprimer.

La communication doit toujours être adaptée à son interlocuteur. Une question trop difficile pour l'enfant ne reçoit pas de réponse cohérente. Dans l'exemple suivant, nous pouvons remarquer une incohérence entre la question et la réponse.

4. A : Qu'est-ce que tu fais à l'école ?

N : Oui. [10.10-32]

Nous pouvons trouver plusieurs raisons pour à incohérence. L'enfant n'a peut-être pas compris la question et c'est pourquoi il répond simplement « oui ». Cette réponse peut illustrer la stratégie de *deviner* le sens de la question. Il peut avoir l'interprété cette question comme « Est-ce que tu vas à l'école ? ». Il connaît cette question qui a été plus fréquente pendant cette période de recherche. Ainsi, il tente de donner une bonne réponse. Le complément circonstanciel *à l'école* peut avoir deux significations en langue première, *koulussa / kouluun*, selon la question. Cela peut également être la cause de l'incohérence de la réponse. L'enfant ne comprend certainement pas toute la question et il a peut-être l'habitude d'interpréter le complément circonstanciel selon la question plus la fréquente. Nous pouvons également expliquer cette incohérence par le fait que l'enfant se concentre sur les éléments les plus importants de la phrase. Ainsi, le verbe *faire* n'est probablement pas encore acquis dans cette situation ou dans ce contexte. Le verbe *faire* s'apprend pourtant très vite au cours de ces deux années. Ce verbe est utilisé ensuite pour illustrer les autres verbes absents de son vocabulaire à l'aide du non verbal ; *faire comme ça*. Nous pouvons également penser que l'enfant a compris la question qui est toutefois, trop difficile pour son niveau. Il n'a pas encore assez de vocabulaire pour répondre à cette question et raconter ce qu'il a fait. La

question ouverte ne propose aucun modèle sur lequel la réponse peut s'appuyer. Ainsi, même si l'enfant comprend la question, il n'a peut-être pas les moyens d'y répondre.

Nous avons occasionnellement simulé des situations similaires à celles que l'enfant vit dans le jardin d'enfants. Par exemple, lors d'un repas, l'adulte peut poser des questions relatives à ce que l'enfant veut manger et la quantité qu'il veut dans son assiette. Cette question est très ordinaire dans la vie de l'enfant dans la garderie ou à la maison. Cette question est liée à la *fonction instrumentale* de la langue cible. Nous pouvons remarquer que les réponses et l'expression de la quantité évoluent au cours de la première année. Dans un premier temps, les réponses s'appuient sur la question qui propose des modèles mais très vite l'enfant trouve d'autres expressions hors de la question. Le développement du vocabulaire de la quantité avance vite. L'enfant accentue ses réponses par les adverbes et les adjectifs. Par exemple, nous remarquons rapidement dans ses réponses, l'apparition du mot *moyen* qui montre également l'élargissement du vocabulaire.

5. A : Est-ce que tu veux *un peu* ou *beaucoup* ?

N : Un peu / Beaucoup / *Vraiment* beaucoup / Un *tout petit* peu. [10.09-3]

N : Moyen. [12.10.-8]

L'enfant qui n'a pas encore assez de vocabulaire utilise le contexte et les stratégies non-verbales pour s'exprimer. Chez les bilingues, on peut également observer l'utilisation des deux langues, *un mélange de langues* qui illustre un passage pour définir les deux langues. Les productions des bilingues contiennent souvent les expressions incluant des deux langues. *Le mélange des langues* est une phase assez courante chez les enfants bilingues naturels. Ce passage est normalement d'une très courte durée. Dans notre corpus, nous avons remarqué quelques fois des expressions qui contenaient des mots des deux langues. Etant donné que notre sujet parlant a déjà acquis sa langue forte, le finnois, et que le français lui est presque inconnu avant l'école, nous pouvons conclure qu'il ne fait pas véritablement de mélange des langues. L'enfant est conscient que ces mots n'appartiennent pas à la langue en question mais il les utilise quand même dans certaines situations. Les situations où les mots de l'autre langue apparaissent peuvent être définies comme l'*alternance de codes*. Les situations où cela arrive sont toutefois rares ; dans notre corpus nous avons remarqué une alternance de

codes trois fois. Par deux fois, la situation se passe avec un locuteur des deux langues et l'utilisation du français dans une phrase en finnois, ne gêne pas la discussion.

6. Äiti voinko mä kattoo *télé*? *Téléstä* tulee... [09.10-2] (Maman, est-ce que je peux regarder la télé. Il y a ...)

7. N : *Tänään* me tehtiin kaks *tartes aux pommes* [09.10-1] (Aujourd'hui, nous avons fait deux tartes aux pommes)

Nous pouvons trouver des raisons différentes pour cette alternance de codes. L'exemple contient le mot qui est certainement plus lié à sa vie française. En France, il a vécu dans un endroit où la télévision était présente et ainsi ce mot est ainsi entré dans son vocabulaire par la langue française bien avant. Par contre, dans sa maison en Finlande, l'objet était inexistant. L'enfant attache donc davantage ce mot au français. Etant donné que le mot français est dans le contexte finnois, il est adapté et ainsi décliné selon les règles de la langue finnoise. Le mot *télé* appartient à la langue parlée et ressemble celui du finnois, ce qui facilite l'adaptation et la déclinaison. Ce mot dans les deux langues n'est pas tellement différent et nous ne pouvons donc pas savoir avec précision si l'enfant remarque la différence ou même s'il remplace un manque de sa première langue. Cet exemple pourrait être considéré comme un *mélange des langues* car le mot *télé* est décliné selon les règles de la langue finnoise. L'autre exemple ne l'est pas et il s'agit purement de l'*alternance de codes*. Les *tartes aux pommes* ne ressemblent guère à 'omenapiirakat'. Le mot composé en français est certainement plus difficile à adapter à la langue finnoise. Nous pouvons donc conclure que ce deuxième cas est un bon exemple de l'*alternance de codes* où le mot n'est pas adapter à la langue du contexte mais est utilisé tel quel dans ce contexte pour une raison ou autre. Nous pouvons conclure que dans cet exemple, l'emploi de la langue française intervient certainement parce que l'enfant a vécu cette expérience, il a cuisiné, à l'école bilingue en français. Etant donné que son interlocuteur comprend les deux langues, il n'a pas besoin de transférer cette expérience à l'autre langue.

Pendant la première année, l'enfant utilise une fois un mot en finnois avec l'interlocuteur monolingue français. Etant donné que son interlocuteur ne le comprend pas, ils utilisent des stratégies de communication pour trouver le sens, telles que montrer ou deviner. L'utilisation d'un mot finnois pourrait paraître bizarre mais nous pouvons croire qu'ici l'enfant a « tenté sa chance ». Il sait que son interlocuteur connaît quelques mots en finnois mais il ignore lesquels. Il a donc tenté sa chance pour savoir si son

interlocuteur connaissait en finnois le mot que lui-même ignorait en français. Son interlocuteur utilise quelques mots en finnois et c'est peut-être la raison pour laquelle l'enfant tente sa chance. Du point de vue du bilinguisme et du principe Ronjat-Grammont, ce genre de comportement pourrait être vu comme un risque pour le développement linguistique. La communication de cette situation ne suit pas le principe une personne – une langue. Toutefois, l'enfant a déjà appris sa langue première, sa langue forte et il sait très bien distinguer les langues les unes des autres. Il sait ainsi que le mot *appelsiini* est un mot en finnois qu'il utilise seulement pour remplacer un manque dans son vocabulaire. Nous pouvons conclure qu'il ne risque pas de mélanger les langues et qu'il s'agit vraiment d'une alternance de codes.

8. N : Je vais boire *appelsiini*. [01.11-3] (orange)

L'enfant utilise le mot sans le conjuguer ou sans le reformuler. La construction du mot *du jus d'orange* sera en finnois 'appelsiinimehua'. Ainsi, il se concentre sur le mot principal *appelsiini* sans le conjuguer. Le mot composé *appelsiinimehua* ne fait peut-être pas encore partie du vocabulaire de l'enfant dans l'une ou l'autre de ses deux langues. L'essentiel pour lui est d'obtenir la bonne boisson et c'est ce qu'il arrive à faire par le mot désignant le fruit.

L'enfant apprend la langue cible dans les situations authentiques mais il acquiert également du vocabulaire par une façon plus organisée. Les premières situations de communication sont surtout des salutations et des questions/réponses où les questions guident l'enfant dans sa réponse. La langue a une fonction instrumentale pour l'enfant qui l'utilise afin d'obtenir ce dont il a besoin. Etant donné que ses langues ne sont pas dans une situation d'acquisition simultanée, l'enfant a une langue forte, le finnois, qui domine sa communication et il sait facilement distinguer les deux langues. L'enfant distingue également les langues par leur prononciation et il utilise rarement l'*alternance de codes*. Il est ainsi conscient de la différence des deux langues. L'enfant comprend beaucoup plus que ce qu'il montre dans ses actes. Il apprend à utiliser la langue dans les situations authentiques.

4.5.2. Des mots aux phrases

En apprenant sa langue maternelle, l'enfant acquiert d'abord les désignations des objets concrets, les activités clairement orientées, les positions dans l'espace, et tout ce qui

permet de situer son corps dans son environnement. L'enfant apprend donc d'abord des noms, des verbes d'action, des adverbes et des prépositions de façon holistique. Il attache les signifiants, les mots, directement aux objets sans les faire passer par sa langue maternelle. Les premiers mots ont un rapport avec la vie de l'enfant. Il utilise la langue pour remplir ses besoins. On peut ainsi, voir la *fonction instrumentale* de langue cible. Le vocabulaire de la nourriture se développe très vite chez l'enfant certainement parce que l'utilité de ce vocabulaire est présente dans son quotidien. Mais très vite l'enfant apprend le vocabulaire d'une façon plus organisée. Avant la fin de la première année, il sait compter jusqu'à dix en français et il connaît les couleurs. Il a du vocabulaire qui est lié à la vie normale comme par exemple les mots relatifs à la nourriture ou aux habits. L'enfant acquiert également des mots par les histoires, les comptines et les contes. Les histoires et les contes pour enfants élargissent son vocabulaire et il découvre ainsi des mots qui n'appartiennent pas à son univers quotidien. Par exemple, il ne voit pas dans son environnement tous les animaux qui y sont décrits mais il les connaît par le biais de son vocabulaire. Les adjectifs se développent selon leur utilité mais également grâce aux livres. Les premiers adjectifs sont les plus communs comme *petit* et *grand*. Cela montre l'importance des livres et des images dans la vie de l'enfant.

9. J'ai vu un vrai *fantôme*. [5.10-44]

Notre exemple révèle un vocabulaire peu courant dans la vie quotidienne. Le but est également de s'amuser par la langue et de permettre à l'enfant de se sentir à l'aise avec la langue. Les fantômes et tout autre personnage permettent d'activer l'imagination. La lecture a un rôle important dans l'apprentissage de la langue première comme de la seconde, au même titre que dans l'accès à la langue écrite. Les histoires et les contes donnent accès au vocabulaire qui n'est pas présent dans la vie de tous les jours. Dalgalian (2000 : 70-71) souligne que les histoires et les contes lus aux enfants ne sont pas seulement un accès à un nouveau vocabulaire mais sont également le premier accès à la langue écrite. L'écrit oralisé facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écrit. Les chansons aident l'enfant, non seulement à développer son vocabulaire mais également à lui en apprendre la prononciation. L'enfant doit se sentir à l'aise et motivé pour utiliser la langue et plus qu'il l'utilisera, plus il apprendra.

Notre corpus montre qu'au début les mots en français apparaissent souvent irrégulièrement. De temps en temps, ils apparaissent même au milieu d'une phrase en

langue première où l'enfant exprime ses nouvelles connaissances. L'enfant peut également raconter qu'il a appris de nouveaux mots en français. Nous pouvons dire que cela est un signe d'enthousiasme vers la nouvelle langue. Il exprime les choses qu'il a apprises à dire en langue :

10. Äiti, tiedän miten sanotaan, jos on yskä : *Malade*. (Maman, je sais comment on dit si on a la toux : *Malade*) [11.09-3].

L'enfant apprend la langue en se concentrant en premier sur les choses les plus importantes ; les détails et les précisions se développent plus tard. Cet exemple pourrait être interprété comme un exemple concernant ce phénomène. Ainsi, le mot *malade* présente le concept général, l'*hyperonyme*, qui est appris en langue cible. Par contre, la *toux* est un exemple de la langue première plus détaillée.

L'enfant commence à construire les phrases en accumulant les mots. Les phrases de l'enfant peuvent être très courtes mais compréhensibles dans leur contexte. Un mot peut résumer tout le message de l'enfant. Les réponses de l'enfant sont souvent très courtes, un mot le plus souvent. Les phrases semblent être du mot à mot et leur sens - hors contexte – peut rester incompréhensible. L'enfant essaye pourtant de construire son message et d'obtenir ce dont il a besoin. Le plus souvent, l'enfant a appris des phrases dans les contextes de leur apparition et il arrive à les utiliser correctement dans des situations identiques.

11. Moi *il est coca cola* [10.09-2]

La phrase pourrait être interprété comme *le coca cola est pour moi* dans le contexte. Nous pouvons interpréter que la formule *il est* est certainement une construction *holophrastique*. Les holophrases sont acquises telles quelles et elles sont utilisées sans être modifiées. Les holophrases ont pour but de pouvoir lancer la communication et elles sont très fréquentes au début. L'enfant utilise la construction *il est* pour indiquer ce qu'il veut. Cette construction est très courante dans notre corpus. Les phrases sont apprises comme telles et il n'arrive pas encore les conjuguer. *Il est* peut être considéré comme holophrastique. La phrase *Je m'appelle* est également une construction holophrastique. Les deux phrases sont utilisées sans modification.

12. *Moi*, je m'appelle Nico. *Toi*, je m'appelle Paula [06.10-2]

13. Il est parti *mamie* [11.09-7]

Dans l'exemple, nous voyons comment l'enfant souligne que c'est pour lui par l'emploi du pronom tonique *moi*, ou *toi* dans l'exemple 13, afin de mettre en évidence le sujet. Il s'agit d'une thématization par dislocation de la phrase. La suite de la phrase est une holophrase que l'enfant n'arrive pas encore à modifier. Il sait s'exprimer par holophrase *je m'appelle* sans modification. Notre exemple montre surtout que l'enfant ne peut pas encore conjuguer le verbe *s'appeler* et qu'il utilise ainsi une stratégie en ajoutant un pronom tonique *toi* pour contourner le sujet. L'exemple 13, quant à lui, montre un nom utilisé pour la thématization du sujet *mamie* alors que le début de la phrase est de forme holophrastique. Les holophrases sont très communes au début de l'apprentissage. Elles sont toujours utilisées telles quelles mais étant donnée qu'elles sont appliquées dans un contexte correct, elles ne sont pas toujours très facile à déceler.

Les phrases contenant *il est* sont nombreuses dans le corpus dès le début de la première année. Les premières apparitions sont de la forme *il est* + nom / adjectif qualificatif. L'enfant commence vite à utiliser les noms avec les adjectifs. Les adjectifs des premières années sont les adjectifs les plus communs en français comme *gros / grand / petit*.

14. Il est *petit* cochon [11.09-2]

15. *Moi* il est gros grand papy [10.09-4]

L'exemple 15 contient une thématization par le pronom tonique mais ce mot *moi* au début peut être interprété de plusieurs façons quand on l'analyse dans le contexte. Il peut désigner le génitif pour former *mon papy*. Dans ce cas, la phrase que l'enfant voudrait dire est « mon papy il est gros et grand ». L'enfant aurait encore pu vouloir dire « moi, je suis aussi grand que papy ». Cette dernière interprétation est toutefois affirmée par le contexte. Nous pouvons faire la remarque que dans cette interprétation l'ordre des mots est logique *sujet-verbe-objet*. Le contexte est primordial pour comprendre le discours et les expressions de l'enfant. L'importance de l'environnement est soulignée dans notre corpus, car la plupart des expressions de l'enfant sont liées aux contextes et beaucoup de ses productions orales seraient incompréhensibles en dehors de ceux-ci. L'enfant n'a pas encore beaucoup de vocabulaire pour s'exprimer mais ses stratégies de dénomination se développent au cours des deux premières années. Il a recours au contexte et à la gestuelle. Le non-verbal l'aide à faire passer le message. Cela

se voit dans le corpus par la présence fréquente des expressions suivantes : *ça*, *comme ça*, *là* et *ici*. Nous pouvons aisément imaginer que l'enfant, tout en parlant, montre et utilise le non-verbal pour s'exprimer. Les expressions sont très nombreuses surtout à la fin de la deuxième année d'étude. L'enfant n'a pas encore assez de vocabulaire pour expliquer des choses. Il lui manque essentiellement des verbes mais également des noms. Ainsi, il remplace les manques de son vocabulaire par ces expressions. Ces expressions facilitent l'indépendance linguistique de l'enfant. Elles l'aident à contourner les mots qu'il ne connaît pas. Il n'a pas besoin d'autant d'aide pour trouver des mots ou pour traduire ce qu'il veut dire.

16. Mon pain, *il est là*. [6.11-14]

17. Petit. *Comme ça*. [5.11-4]

18. Ça, ça et ça. [5.11-9]

19. On peut pas prend *ça*. non, tu peux pas prend *ça* et *là il y a trois* [5.11-24]

20. Comme tu faire *comme ça* et moi je fais *comme ça* [05.11-18]

De par nos exemples, nous pouvons remarquer que l'enfant montre et utilise son contexte pour remplir le message. Cela montre que l'acquisition de la langue se déroule de façon holistique. Il est difficile de parler quand il manque des mots mais l'enfant peut remplir le message avec le non-verbal et, dans ce cas un peu de vocabulaire peut être utilisé pour véhiculer les messages. Les phrases commencent à être plus longues pendant la deuxième année. La base de cette apprentissage est dans les holophrases et donc dans la communication de l'enfant avec son entourage. Les holophrases sont utilisées sans modification. Pendant la deuxième année le nombre de phrases dans lesquelles nous pouvons remarquer le sujet *je*, augmente. Les pronoms personnels *je*, *tu* et *il* sont les principaux sujets utilisés par l'enfant. Le verbe n'est pas encore conjugué avec le sujet.

21. Pourquoi *tu* rigoler là ? [02.11-20]

22. Pourquoi *tu* bois du café ? [02.11-27]

23. Je *parti* pas sauna [01.11-9]

24. *Je* veux pomme [10.10-1]

25. *Tu* peux pas [01.11-5]

L'enfant commence à utiliser la langue pour s'exprimer. Le *je* souligne le point de vue de l'enfant. Le pronom personnel *tu* souligne l'entourage de l'enfant et la fonction communicative de la langue. L'enfant commence également à formuler les phrases en négation comme dans l'exemple 25. Apprendre à conjuguer des verbes, donc apprendre les règles de la langue, prend du temps. La langue de l'enfant peut donc manquer des formes correctes au début. Mais avant de pouvoir utiliser la forme correcte du verbe, il faut naturellement connaître les formes de sujet : donc les liens entre l'enfant et l'entourage.

Le groupe social est toujours un élément déterminant dans le langage de l'enfant. Les pronoms personnels sont les mots qui reflètent les relations avec le groupe et plus particulièrement avec l'entourage de l'enfant. Les pronoms personnels s'apprennent en L1 entre 3 ans et demi et 4 ans. Comme le souligne également Hagège (2005 [1996] : 104-105) l'individu s'identifie par rapport à son entourage, en utilisant un *tu*, un *il/elle*, un *nous* lorsqu'il définit un ensemble auquel il appartient et un *vous/ils/elles* lorsqu'il n'en fait pas partie. Dans notre corpus, nous pouvons remarquer que ces deux premières années sont insuffisantes à l'enfant pour acquérir les pronoms. *Nous* est absent de ce corpus. Par contre, l'enfant construit le pronom *nous* par *toi et moi* ou de temps en temps par un *nom et moi*. *Nous* est également couramment remplacé également par *on* comme c'est souvent le cas dans la langue parlée.

26. *Toi et moi* rouler moto [6.10-1]

27. *Toi et moi* aller [10.10-2]

28. *On* a parti pour magasin. [02.11-10]

29. *On* aller à la ville [6.11-60]

30. *On* joue encore [5.11-33]

Pour désigner des actions où plusieurs personnes sont des sujets, à savoir *vous/ils/elles*, l'enfant utilise les noms des personnes qui participent à l'action. Mais ce genre de

phrases est très rare dans notre corpus. Cela montre que l'enfant parle le plus souvent de lui-même. La troisième personne du pluriel est si rare que cette forme n'apparaît qu'une fois dans notre corpus. Nous pouvons toutefois nous interroger sur le fait que les rares exceptions sont certainement des interprétations suite à la forme verbale mais que l'enfant lui-même ne fait peut-être pas la différence entre *il* et *ils*. Notre corpus ne peut répondre avec certitude à cette question. L'exemple suivant montre que l'enfant sait très bien qu'il s'agit, dans ce cas, d'un pluriel, car il y a la thématization par *des deux*. Mais nous ne pouvons pas confirmer une nouvelle fois si la pluralité se voit dans le pronom personnel car la prononciation est la même. Quoi qu'il en soit, la langue orale l'interprète correctement.

31. *Ils* couraient des deux [6.11-53]

Le français contient les deux genres différents, le *masculin* et le *féminin*. Le pronom personnel de la troisième personne varie selon le masculin et le féminin. Par contre, les genres sont inexistantes dans la langue finnoise. En finnois, la troisième personne du singulier a une seule forme '*hän*', là où on trouve *il* ou *elle* en français. La troisième personne du pluriel est exprimée par '*he*' mais on retrouve *ils* ou *elles* en français. Nous nous sommes intéressés à ces différences et à la façon dont l'enfant acquiert ce phénomène. Toutefois, nous avons rapidement remarqué que deux ans sont insuffisants pour que l'enfant effectue cette distinction.

32. Maman, *il*... [01.11-1]

33. Encore, *il* (sa sœur) met du Nutella à son crêpe. *Il* met beaucoup. [6.11-27]

Les exemples au dessus ont un sujet féminin mais l'enfant n'utilise le pronom *elle* que très rarement. L'enfant risque d'être interrompu suite à l'utilisation du mauvais pronom personnel dans le message. Les adultes veulent souvent corriger immédiatement l'enfant mais cela risque d'affecter l'acquisition et la volonté de s'exprimer. L'important est de laisser l'enfant passer son message et de l'écouter avant le corriger. Etant donné que les genres doivent certainement être un point difficile pour les enfants finnophones qui ne rencontrent pas ce phénomène dans leur langue maternelle, il sera intéressant de suivre sur une plus longue période leur parcours linguistique pour déterminer quand cette distinction apparaît. Pourtant, l'enfant utilise quelques fois dans notre corpus le pronom personnel *elle*. Les rares apparitions sont souvent liées à la discussion où le modèle

vient de l'interlocuteur. Ainsi, l'enfant adapte le modèle de la question à sa réponse. Cette stratégie est déjà apparue avant dans le développement des discussions ; nous pouvons donc souligner l'importance de l'entourage comme modèle linguistique.

34. A : Qu'est qu'*elle* fait ?

N : *Elle* joue. [10.10-5]

N : *Elle* fait bêtise. [10.10-32]

L'enfant adopte le pronom personnel de la question et commence sa réponse par celui-ci. Les pronoms personnels sont certainement plus faciles à apprendre que le genre des noms. Du fait que les genres soient arbitraires, leur apprentissage peut être difficile et le mélange est courant chez les enfants bilingues. L'utilisation des articles se développe certainement naturellement avec le temps. L'enfant trouve les modèles dans la communication. Notre corpus n'est pas suffisamment large et la période de suivie n'est certainement pas assez longue pour pouvoir analyser avec pertinence ce point. Nous ne pouvons pas analyser ce point ni savoir si, chez les bilingues qui ont pour une de leur deux langues le finnois, l'inexistence des genres pourrait poser des problèmes. Il s'agirait là d'un point d'étude intéressant à développer. Dans notre corpus, les articles apparaissent de façon aléatoire dans les phrases de l'enfant. *L'article indéfini* manque ainsi fréquemment au début. A l'opposé, *l'article défini* apparaît plus souvent dans les phrases. Les articles commencent à apparaître à la fin de la deuxième année, nous pouvons donc en conclure que leur développement n'en est encore qu'au commencement.

35. Là, il y a *un* chapeau là. [05.11-11]

36. Montre *la* carte [05.11-25]

Les pronoms possessifs sont présents dans le corpus. L'enfant sait utiliser les pronoms possessifs et donc illustrer la possession.

37. Je a mangé *mon* crêpe. Je a mangé *un*. Il (sa sœur) met sur *sa* crêpe nutella.[06.11-27]

38. Ça, c'est *mon* prénom [10.10-34]

L'exemple 37 montre que le même mot peut avoir deux genres différents dans le système de l'enfant. Nous pouvons légitimement nous interroger quant au lien entre l'utilisation de la forme féminine et le fait que sa sœur soit l'objet de la discussion. Ainsi, il pourrait conjuguer le pronom possessif suivant cette règle-là. C'est une règle logique que plusieurs langues suivent. Par exemple, le suédois avec les pronoms possessifs 'hans' et 'hennes', ou en anglais 'his' et 'her', où le sujet parlant doit choisir le bon mot selon le possédant et non pas selon le possédé. Les genres et leurs fonctions ne sont certainement pas encore claires, mais nous pouvons penser qu'ils font partis des détails que l'enfant est en train de construire après avoir appris comment transmettre des messages.

Les verbes et leur conjugaison sont un point important pour transmettre des messages. Les exemples 21 et 22 montrent que l'enfant sait déjà utiliser la forme correcte du verbe *boire* mais pas encore pour le verbe *rigoler*. Comme nous l'avons déjà constaté auparavant, le vocabulaire se développe en fonction des situations. Le lexique en rapport avec la nourriture s'accroît ainsi très rapidement car il est présent et plus essentiel dans la vie de l'enfant. Il n'est donc pas étonnant que le développement et l'utilisation du verbe *boire* soient plus avancés. L'exemple suivant montre le développement de la conjugaison. La prononciation facilite évidemment la situation car *je joue* et *tu joues* se prononcent de la même façon. Mais le point important est que ces verbes ne sont plus toujours à l'*infinitif*.

39. Moi, *je joue* avec les yeux fermés et toi *tu joues* avec un pied [5.11-17]

40. Je *a vu* vache. Les vaches il est noir blanc [6.11-63]

Le développement des constructions verbales est intéressant. Nous pouvons également voir dans notre corpus l'apparition des autres temps verbaux car il est important de pouvoir transmettre des messages au passé. L'exemple montre aussi une tendance à développer le passé. Quelques fois, la conjugaison est correcte ce qui peut aussi être expliqué par les constructions holophrastiques. Cela montre une nouvelle fois l'importance de la source de la langue. En français, la prononciation ne fait souvent pas la différence entre certains modes verbaux et ainsi, l'enfant peut parler correctement. Pendant les deux années de notre observation, les verbes se trouvent toutefois plus

souvent employés sous une forme infinitive. C'est seulement en fin d'étude que les formes du passé commencent à se manifester.

41. On *a parti* pour magasin [02.11-10]

42. On *a regardé* Scooby [6.11-24]

La plupart des formes verbales de notre corpus sont au *présent* mais l'enfant commence très tôt à utiliser quelques formes du passé. L'enfant utilise ainsi le passé composé pour s'exprimer au passé. Le passé est surtout identifiable par le contexte, étant donné que l'enfant n'a pas encore vraiment construit de règles. Nous pouvons également supposer que les premières apparitions sont plutôt des formes holophrastiques. Les verbes au passé composé sont à la troisième personne du singulier. Les autres formes ne sont pas présentes dans notre corpus.

Nous pouvons légitimement penser que cette forme est apprise en ce moment de façon holophrastique. On peut également imaginer que les formes du passé composé, les plus souvent entendues par l'enfant sont à la troisième personne du singulier. L'enfant peut aussi contourner le passé. Il peut par exemple utiliser l'adverbe temporel comme *hier*, pour montrer qu'il parle du passé. Il utilise *demain* pour se situer au futur

43. *Hier*, c'est mercredi [6.11-29]

44. Il pleut. *Demain*, il est dimanche [10.10-35]

L'enfant commence à utiliser le *futur proche* pendant la deuxième année. Cette construction est certainement aussi apprise comme une construction holophrastique mais étant donné que le nombre de ces formes dans notre corpus n'est pas élevé nous ne pouvons pas en tirer de conclusion. Les constructions verbales avec les *verbes auxiliaires* commencent également à se développer pendant la deuxième année. En première année, ce genre de construction n'était pas présente dans notre corpus mais, à la fin de la deuxième année la langue de l'enfant commence à être plus développée et l'enfant utilise davantage de constructions différentes.

45. Je *vais regarder* [6.11-17]

46. Est-ce qu'on *peut jouer* avec les ninja-gos ? [5.11-12]

47. Tu *peux pas prend* comme ça. --- parce qu'on voit qu'on peut prend [5.11-22]

Les exemples montrent que les phrases de l'enfant deviennent plus longues et que les constructions verbales contiennent plusieurs verbes. L'enfant n'utilise pas seulement des constructions pour dire ce qu'on *fait* mais également ce qu'on *peut faire*. Il commence également à essayer d'assembler plusieurs actions dans une même phrase. Il essaye de formuler une image plus complexe de la situation et créer ainsi des phrases complexes combinant plusieurs propositions subordonnées.

48. Je *vois* comme toi *courir* [01.11-4]

L'exemple précédent montre que l'enfant essaye d'assembler les deux actions de deux sujets différents. Il a besoin de construire une *proposition complexe* avec une *phrase subordonnée* mais il ne réussit que partiellement. Cette phrase est difficile à construire d'une part du fait de la présence d'un objet direct et d'autre part, parce que l'enfant n'avait pas encore les moyens de construire systématiquement des phrases au passé. Cette tentative montre toutefois que l'enfant a largement élargi son vocabulaire et ses capacités en langue cible.

L'enfant apprend à formuler les phrases selon les modèles. Nous voyons le progrès dans le développement des questions. Les questions ont initialement un rôle pour guider l'enfant dans la communication mais très vite il en pose lui-même. Pendant la deuxième année, les questions de l'enfant se multiplient avec l'apparition de la forme *est-ce que*. L'enfant apprend également à utiliser le *complément d'objet direct*. Ce complément n'est pas encore très fréquent dans son langage ; il s'agit donc plus d'une exception mais qui montre toutefois le développement. Cette forme est apprise par répétition étant donné que la question *est-ce que tu peux aider* se reformule en *est-ce que tu peux m'aider*.

49. Papa, *est-ce que* tu peux aider ? [02.11-13]

50. On met comment ? *Est-ce que* tu peux *m'aider* ? [5.11-6]

Les mots irréguliers sont les premiers à apparaître dans la langue de l'enfant. L'enfant apprend la langue selon le modèle et imite les constructions qu'il entend. Ces constructions l'aident également à construire son propre système linguistique. Pendant les deux premières années l'enfant apprend d'abord des mots isolés mais très vite ses

productions passent aux phrases qui sont plutôt des holophrases, apprises telles quelles et utilisées correctement mais souvent sans modification. Les holophrases permettent à l'enfant de participer plus facilement à la communication. Elle proposent également des modèles de la langue. L'enfant ne sait pas encore conjuguer les verbes selon le sujet et les autres sujets que *je, tu, il* et *on* sont peu présents dans le corpus. Les noms et les pronoms toniques sont utilisés devant une holophrase pour évoquer un autre sujet. La fin de notre période de recherche révèle le début d'une véritable expansion de la langue. L'enfant commence à s'exprimer ouvertement et très fréquemment en langue cible. Il forme des phrases plus longues et tente également de construire des phrases complexes. La langue de l'enfant ne se contente plus uniquement du présent mais quelques formes au passé commencent également à apparaître.

5. Conclusion

Notre recherche a commencé par un intérêt personnel pour le bilinguisme et ses formes différentes. Le processus du bilinguisme, qui constitue la majeure partie de cette étude, a été suivi sur une période de deux années. Nous avons présenté les principaux termes en rapport avec le bilinguisme. À l'aide de ces termes nous avons qualifié notre cas comme étant à l'origine un *bilinguisme symbolique* et qui s'était mué en *bilinguisme fonctionnel*. Son *bilinguisme symbolique* fait toutefois toujours parti du *bilinguisme familial* car sa famille constitue la principale motivation d'apprentissage. Il s'agit également d'un *bilinguisme semi-précoce*, car notre sujet parlant était âgé de 4 à 6 ans pendant cette période de recherche. Étant donné que l'enfant apprend la langue à l'école bilingue, son bilinguisme est également de forme *institutionnel*.

Plusieurs types d'enseignement des langues et d'enseignement en langue étrangère ont été présentés au cours de ce travail. Nous concluons qu'en Finlande l'enseignement en langue étrangère est appelé de préférence CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ou, dans notre cas, E.M.I.L.E (*L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) qui est le terme employé en français pour ce type d'enseignement. L'école bilingue franco-finlandaise de Tampere fait partie des programmes CLIL. La caractéristique de tous ces programmes est l'intégration d'une langue étrangère dans l'enseignement d'une matière non-linguistique. Les programmes, bien qu'appelés différemment, ne varient pas énormément. Notre recherche se concentre à la garderie, l'école maternelle, où on n'enseigne pas des matières mais où on introduit la langue pour faciliter l'intégration à l'école. La langue est apprise dans des situations authentiques à la garderie mais également d'une façon plus organisée. Les chansons, les comptines et les histoires ont un rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire et de la prononciation. L'important est que l'enfant se sente à l'aise avec la langue cible et qu'il s'amuse.

Nous avons souligné la caractéristique de ce travail comme étude de cas. L'apprentissage d'une langue est toujours un processus individuel qui est affecté par plusieurs facteurs. Nous avons analysé les facteurs qui peuvent affecter le processus. Le *bilinguisme familiale*, même symbolique, est un facteur primordial dans notre cas. L'enfant est soutenu par ses proches et surtout par sa famille française. À la maison, il bénéficie de sources authentiques en français telles que des livres, de la musique, des

films et internet avec ses jeux et sites musicaux pour soutenir le développement de la langue. Il séjourne également régulièrement en France, même si ce n'est que pour de courtes périodes. Le soutien des parents est par ailleurs indispensable dans l'apprentissage d'une langue. Les parents peuvent hésiter à choisir une école bilingue car les opinions sur ces programmes sont partagées, avec une réelle peur du semilinguisme : la crainte que l'enfant n'apprenne au final aucune langue avec efficacité. Notre recherche a démontré que cette peur était inutile. Le développement de la langue cible a commencé sans affecter la langue première. De même, nous avons remarqué un intérêt croissant pour les autres langues étrangères. L'enfant a ainsi manifesté sa volonté d'identifier et de connaître toutes les langues qu'il entendait autour de lui. L'enfant exprimait clairement son intention d'apprendre ces langues étrangères.

L'enfant a appris la langue cible mais également des stratégies de communication. Il arrive à se débrouiller en langue cible, et à supporter les moments où il est confronté à des difficultés avec la langue et la communication. L'enfant apprend également la culture de la langue cible. Nous nous sommes surtout intéressés à la langue que l'enfant utilise pour voir son développement pendant deux années. Nous nous sommes également souciés du développement du genre chez un enfant dont la langue première ne connaît pas ce phénomène. Nous avons très vite compris qu'une période de deux ans n'est pas suffisante pour étudier ce phénomène. Nous avons ainsi décidé de laisser le corpus nous guider et de montrer les tournures que l'enfant utilise pendant ces deux ans. Deux ans est une période très courte pour pouvoir vraiment répondre à cette question, mais ce bref délai illustre toutefois le début du processus. En même temps, nous savons que l'enfant comprend beaucoup plus que la langue qu'il produit. En première année, les productions sont peu nombreuses et très courtes ; c'est surtout la compréhension qui se développe. La langue de l'enfant est constituée de mots irréguliers, de mots-phrases et d'holophrases, à savoir des phrases qui sont apprises telles quelles et utilisées sans modification. Pendant la deuxième année, les constructions holophrastiques ont toujours un rôle dominant dans les productions de l'enfant mais il tente déjà de construire ses propres phrases.

La langue de l'enfant a une fonction instrumentale ; il l'utilise pour obtenir ce qu'il veut. L'enfant peut ainsi faire passer son message par un mot ou à l'aide de formes non-verbales. L'enfant utilise des stratégies différentes pour pouvoir combler, par exemple, des lacunes de vocabulaire. De même, le sujet de ses phrases est le plus souvent *je* mais

il utilise également *tu*, *il* et *on* fréquemment. Les formes des verbes se développent pendant la deuxième année et ainsi le passé apparaît. Les groupes verbaux avec des auxiliaires apparaissent également et nous pouvons douter que ces constructions soient de types holophrastiques.

Nous pouvons affirmer que l'apprentissage de la langue seconde a bien débuté. La fin de la deuxième année de notre période d'observation donnait les signes évidents d'une véritable extension productive. Il serait intéressant de continuer ce travail pour voir comment le développement progressera par la suite. La scolarité demande encore davantage à l'enfant. De même, il serait intéressant d'étudier comment l'écrit et la lecture se développent dans les deux langues dans une école bilingue. Le français n'est pas seulement l'objet à étudier dans une école bilingue mais constitue également une langue d'enseignement. Ainsi, il serait intéressant de savoir comment la langue et les matières sont en équilibre entre elles et comment l'enfant s'organise au sein de cet établissement scolaire bilingue. L'attitude de l'enfant envers toutes les langues s'étant accrue, il serait intéressant d'étudier l'apprentissage d'une troisième langue. Un autre point que nous aurions voulu étudier était le phénomène des genres, *masculin* et *féminin*, et leur apparition dans la langue de l'enfant car sa langue première ne contient pas ce phénomène. Il sera intéressant d'étudier le développement de ce phénomène. Le bilinguisme franco-finlandais contient encore énormément de points importants à étudier. Notre travail a surtout pu montrer des pistes à suivre.

6. Bibliographie

ARNAU, Joaquim (1994). « Ovatko varhaiset kielikylypyohjelmat toisenlaisia ohjelmia ? », dans : *Kielikylypy - Kahden kielen kautta monikielisyyteen*, (éd.) Christer Laurén. Vaasa. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994, 13-32.

BABAULT, Sophie, Laurent PUREN (2005). « Les interactions familles – école en contexte d’immersion ou de submersion : Impact du vécu scolaire sur le « déjà-là » familial », *Glottopol* 6, 83-102. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_04babaultpuren.pdf> 14.10.2008.

BAKER, Colin (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Bristol : WBC Print.

BERGLUND, Raija (2008). *Ett barns interaktion på två språk : en studie i språkval och kodväxling*. Vaasa : Universitas wasaensis.

BERMAN, Ruth A. et SLOBIN, Dan Isaac (éds.) (1994). *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BILLIEZ, Jacqueline et TRIMAILLE, Cyril (2001). « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société* 98, 105-127.

CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

DALGALIAN, Gilbert (2000). *Enfances plurilingues - Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L’Harmattan.

DOLITSKY, Marlène (1998). « Les ponts interlangues », dans *L’acquisition de la temporalité en situation bilingue : Revue des Linguistes de l’Université Paris X* [in. Série Linx 38]. (éd.) Noyau, Colette. Nanterre : Université Paris X, 59-64.

DUVERGER, Jean (2005). « Quel enseignement bilingue? », *Français dans le Monde* 338, 20-21.

DUVERGER, Jean (2008). « De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue », *Français dans le Monde* 355, 25-27.

GADET, Françoise et VARRO Gabrielle (2006). « Le « scandale » du bilinguisme », *Langage et Société* 116, 9-28.

GAONAC'H, Daniel (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-Credif.

GAONAC'H, Daniel (éd.) (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. RENNES : Hachette

GARCÍA, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*. Hong kong : Wiley-Blackwell.

GEIGER-JAILLET, Anémone (2005). *Le bilinguisme pour grandir - Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.

GREMMON, Marie-José et Henri HOLEC (1990). « Compréhension orale : un processus et un comportement », dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. (éd.) Daniel Gaonac'h. Rennes : Hachette, 30-40.

HAGEGE, Claude (2005)[1996]. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic, The social interpretation of language and meaning*. Avon : Edward Arnold.

HARJU-LUUKKAINEN, Heidi (2007). *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3-6 – vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Vaasa/Åbo : Åbo Akademis förlag – Åbo akademi university press.

De HOUWER, Annick (2006). « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. », *Langage et société* 116, 29-49.

JISA, Harriet (1996). « La langue faible (l'anglais) chez un enfant bilingue anglais-français », dans dans *L'acquisition de la temporalité en situation bilingue : Revue des Linguistes de l'Université Paris X* [in. Série Linx 38]. (éd.) Noyau, Colette. Nanterre : Université Paris X, 59-64.

JOHN-STEINER, Vera (1990). Vers la compétence linguistique en pays étrangère : le bilinguisme dans une perspective vygotskyenne », dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (éd.) Gaonac'h Daniel. Paris : Hachette, 101-114.

KANGAVIERI *et al.* = Teija KANGASVIERI, Hannele PALVIAINEN, Taina SAARINEN et Timo ALA-VÄHÄLÄ (2011). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa : Kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

KRISTIANSSEN, Irene (1992). *Foreign language learning and nonlearning*. Helsinki : Yliopistopaino.

KRONQVIST, Eeva-Liisa et Minna-Leena PULKKINEN (2007). *Kehityopsykologia – Matkalla muutokseen*. Helsinki : WSOY.

LARSEN-FREEMAN, Diane et Michael H. LONG (1991). *An introduction to second language acquisition research*. États-Unis : Longman.

LAUREN, Christer (éd.)(1994). *Kielikylpy : Kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994.

LAUREN, Christer (éd.) (1992). *En modèl för språk i daghem och skola – språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland. Language acquisition at kindergarten and school – Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland*. Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 2/1992.

LAUREN, Christer (éd.) (1995)[1991]. *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.

MACKEY, William F. (1997). « Bilinguisme », dans *Sociolinguistique : concepts de base* (éd.) Marie-Louise Moreau. Belgium : Sprimont.

MARTINET, André (1996)[1970]. *Éléments du linguistique générale*. Paris : Armand Colin.

MÅRD, Karita (1994). *Andraspråkförståelse i språkbadsdaghem*. Vaasa : Vaasan yliopiston tutkimuksia No 181.

MÅRD, Karita (1997). *Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket*. Vaasa : Vaasan yliopiston julkaisuja 215.

MÅRD, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket : fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia nro 100 : språkvetenskap 21. Vaasa : Universitas Wasensia.

NIEMINEN, Pirkko, Matti KIVIAHO et Silja PIRILÄ (éds.) (1989). *Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys*. Tampere : Tampereen yliopisto.

NIKLAS-SALMINEN, Aino (2001). « Les mélanges de langues et leur évolution chez une enfant bilingue précoce francophone-finnophone », dans : Actes du 6^e Colloque franco-finlandais du linguistique contrastive, éds. Juhani Härmä et Ulla Tuomarla. Helsinki : Yliopistopaino, 219-231.

NOYAU, Colette (éd.) (1998). « L'acquisition de la temporalité en situation bilingue », *Revue des Linguistes de l'Université Paris X*. Nanterre : Université Paris X, 7-18.

NURMI, Jari-Erik (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY 2006.

OPH = Opetushallitus, Ministère de l'éducation nationale. (2004). *Opetussuunnitelmien perusteet 2004*. < http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf > 10.8.2012.

PETIT, Jean (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger.

PIETILÄ, Päivi, Pekka LINTUNEN, Heini-Marja JÄRVINEN (éds.) (2006). *Kielenoppija tänään – Language learners of today*, Jyväskylä: AFinLa.

PIETILÄINEN, Jukka (2006). « Kielitaito Euroopan unionissa : Yksinomaan englantia vai monikielisyttä ? », dans *Kielenoppija tänään – Language learners of today*, (éds.) Päivi Pietilä, Pekka Lintunen, Heini-Marja Järvinen. Jyväskylä : AFinLa, 315-334.

PIRILÄ, Silja (1989). « Kielen omaksumisen klassiset teoriat », dans *Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys* (éds.) Pirkko Nieminen, Matti Kiviaho et Silja Pirilä. Tampere: Tampereen Yliopisto.

PORCHER, Louis (1995). *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette-Education.

RASINEN, Tuija (2006). *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen – Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.

ROMAINE, Suzanne (1987). *The language of children and adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Language in Society 7. Norwich Oxford: Basil Blackwell.

RUOPPILA, Veikko (1973). *Vieraskielisen varhaiskasvatuksen vaikutuksista lapsen kehitykseen*. Jyväskylä : University of Jyväskylä.

SKUTNABB-KANGAS, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund : Liber Läromedel.

SKUTNABB-KANGAS, Tove (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki : Graudeamus.

SÖDERGÅRD, Margarita (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem - lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Vaasa : Universitas Wasaensia.

VARTIO, Väinö (1994). « Kielikylpyryhmät Vaasan kaupungissa – kokemukset ja tulevaisuuden visiot », dans : *Kielikylpy : Kahden kielen kautta monikielisyteen*, (éd.) Christer Laurén. Vaasa : Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7 / 1994, 49-60.

VESTERBACKA, Siv (1995) [1991]. « Kielen omaksuminen kielikylpykoulussa », dans : *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*, (éd.) Christer Laurén. Vaasa : Vaasan yliopistontäydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991, 64-77.

VIGNER, Gérard (2008). « Vers une compétence plurilingue. Apprentissage ou enseignement ? » *Français dans le Monde* 355 : 19-21.

VILKMAN, Erkki (1989) « Kielen ja puheen omaksumisen fysiologiset edellytykset », dans *Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys* (éds.) Pirkko Nieminen, Matti Kiviaho et Silja Pirilä. Tampere : Tampereen Yliopisto.

VYGOTSKI, Lev Semjonovitš (1982)[1931]. *Ajattelu ja kieli*. [Traduction par Klaus Helkama ja Arja Koski-Jännes]. Espoo: Wilin et Göös.

ZIROTTI, Jean-Pierre (2006). « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école » *Langage et Société* 116 : 73-91.