

Institut Supérieur des Langues de la République Française

IMMERSION ET MATERNATION LINGUISTIQUES EN MILIEU NATUREL ET EN MILIEU INSTITUTIONNEL

**par Jean Petit
Avril 1998**

*I.S.L.R.F.- Ostal de las associacions, 15, carriera del general Marguerite-34500-BESIÈRS
Directeur Philippe HAMMEL ☎ 04 67 28 75 35 ☎ 04 67 28 75 39*

Jean Petit,
Universités de Reims et de Constance

IMMERSION ET MATERNATION LINGUISTIQUES EN MILIEU NATUREL ET EN MILIEU INSTITUTIONNEL

SOMMAIRE

1. La communication préverbale
2. Les caractéristiques générales du *Motherese*
3. Les caractéristiques linguistiques du *Motherese*
4. La situation cognitive et psycholinguistique des classes immersives paritaires
 - 4.1 La compréhension
 - 4.2 La production

Nous nous proposons ici d'examiner les conditions cognitives et didactiques qui président à l'acquisition des langues maternelles en milieu naturel et de leur opposer les conditions cognitives et didactiques dans lesquelles se déroule l'acquisition d'une deuxième langue, en l'occurrence l'allemand, dans les classes immersives paritaires ouvertes en Alsace.

1. La communication préverbale

La communication verbale n'apparaît pas *ex abrupto* chez l'enfant apprenant sa langue maternelle. Elle est précédée par une phase de communication dite *préverbale* qui commence dès la naissance et se prolonge jusque dans la deuxième année de l'existence.

Le psycholinguiste américain J.S. Bruner a merveilleusement décrit la situation de communion ergative¹ qui s'instaure entre les parents et l'enfant. C'est de cette communion que naissent les premiers dialogues: "[...] si l'on se met en quête des précurseurs syntaxiques ou sémantiques du premier langage, ce qu'il faut souligner avant tout, c'est que l'acquisition linguistique se déroule dans le contexte d'un 'dialogue ergatif où l'enfant et l'adulte participent à une action commune'² .

Les intentions de communication sous-jacentes aux énoncés ne préexistent pas chez l'enfant. Elles apparaissent très progressivement et en liaison étroite avec leur expression symbolique.

L'interprétation du comportement maternel par l'enfant et celle du comportement infantin par la mère progressent lentement et par tâtonnements.

¹ La racine *erg-* est d'origine grecque. Elle désigne l'action, le travail.

² Texte originel: "[...] if there is one point that *desserves* emphasis, whether one is *searching for* syntactic, semantic or pragmatic precursors of early language, it is that language acquisition occurs in the context of an 'action dialog' in *which joint* action is *being* undertaken by infant and adult" (J. S. Bruner, 1975, p. 284).

En se comportant avec régularité, la maman émet des signaux qui permettent de prévoir son comportement prochain: le bruit du gaz qu'elle allume annonce par exemple le biberon. L'enfant et la mère se trouvent ainsi *de facto* dans une *situation transactionnelle* ! (J. S. Bruner, 1975, p. 265).

Dans un tel cadre, des actions et attitudes purement fortuites de l'enfant peuvent, par suite d'une interprétation invariable et réursive de la mère, prendre une signification symbolique que l'enfant finit par reproduire consciemment et volontairement. C'est ainsi qu'il s'approprie l'intention correspondante.

Jon, l'un des enfants de J. S. Bruner, avait pris l'habitude, lorsqu'il était assis, d'étendre les bras vers l'avant en tournant les mains vers le sol. En général, la maman interprétait ce comportement comme le désir d'atteindre un objet familier, mais placé hors de portée de l'enfant. Elle lui présentait alors l'objet, accroissant encore son attente en l'approchant lentement et théâtralement de lui et en élevant le ton de la voix. A l'âge de 0;8,7 Jon utilisa le signal bien qu'aucun objet ne se trouvât à proximité. La maman supposa alors que l'enfant voulait lui saisir la main, elle posa celle-ci sur la poitrine de Jon et la promena jusqu'à son menton en prononçant les paroles: *la petite bête, qui monte, qui monte...* Jon répéta le signal et la maman répéta le petit jeu etc.. etc.. (J. S. Bruner, 1975, pp. 266 et suivantes).

Des éléments de la situation eux-mêmes peuvent être exploités de cette manière. Une production vocalique émise avant le repas peut ainsi devenir une manifestation de la faim, une autre émise en constatant l'absence d'un objet familier peut devenir l'expression du désir ou du dépit, une autre accompagnant le retour de la mère peut traduire une demande de consolation ou d'apaisement.

La plupart du temps, l'interprétation parentale va au-delà du but visé et constitue en réalité une *surinterprétation* ("*rich interpretation*" d'après Roger Brown, 1975, p. 63). Mais cette *surinterprétation* se révèle positive en ce sens que l'enfant la fait peu à peu sienne: "Les interprétations parentales sont [...] en règle générale trop 'progressives'. C'est une bonne chose, dans la mesure où l'hypothèse peut être vérifiée qu'un enfant [...] apprend des intentions de communication en partie en adoptant celles que ses partenaires lui prêtent de façon progressive dans leurs interactions avec lui"³ (M. Miller, 1976, p. 78).

La meilleure illustration de ce prêt d'intention sont les termes *papa* et *mama* eux-mêmes. La production par l'enfant de syllabes indéfiniment redoublées du type *papapapapapa... mamamama...* est, à l'origine, dépourvue de toute signification. Elle correspond à un simple exercice articulatoire de l'enfant qui

³ Texte source: "Interpretationen von Eltern sind [...] in der Regel zu' progressiv'. Dies hat einen guten Sinn, sofern die Annahme als zutreffend belegt werden kann, daß ein Kind [...] kommunikative Intentionen teilweise erlernt, indem sie in progressiver Weise seinen Äußerungen von Interaktionspartnern unterstellt werden (M. Miller, 1976, p. 78).

découvre et essaie ainsi ce merveilleux jouet que lui a donné la nature: son appareil articulatoire. Les syllabes ainsi produites sont caractérisées par des oppositions maximales entre occlusion bilabiale non nasalisée (p) ou nasalisée (m) et aperture totale (a). C'est la raison pour laquelle tous les enfants du monde les émettent très tôt. C'est aussi la raison pour laquelle tous les parents du monde les interprètent abusivement comme les désignant eux-mêmes. La joie qu'ils en éprouvent et manifestent est tellement frappante pour l'enfant qu'il s'évertue à la reproduire et apprend ainsi peu à peu la signification que ses parents donnent à ces productions. C'est pourquoi les termes désignant *la maman* et le *papa* présentent une grande similitude dans toutes les langues du monde même lorsqu'elles sont situées aux antipodes du globe et n'ont jamais eu de contacts entre elles.

Les schèmes d'action interactive qui se mettent tacitement en place entre parents et enfants constituent véritablement le terreau d'où naissent les intentions de communication et leurs expressions verbales. Anne, la fille de Bruner, avait mis au point avec sa maman un jeu d'échange très bien réglé: *Tu me donnes ceci, je te donne cela...* A 13 mois, alors que le jeu était déjà bien établi, Anne se saisit de l'expression *thank you*, que sa maman utilisait pendant l'échange. Anne utilisa tout d'abord *thank you* aussi bien en donnant qu'en recevant. Deux semaines plus tard, elle n'utilisa plus l'expression qu'au moment où elle recevait l'objet, le don de l'objet n'étant plus commenté linguistiquement dans un premier temps. Vers la fin du 13^{ième} mois, elle accompagna le don de l'objet de l'expression *look* (= *regarde*) qu'elle utilisait depuis longtemps avec fonction démonstrative, par exemple lorsqu'elle regardait des images. Un peu plus tard, *look* fut remplacé par *there* (= là) (J. S. Bruner, 1975, p. 278).

C'est également dans ce cadre interactif que s'effectue l'ontogenèse des procédés de référence. Ils ont pour but de mettre en relief et d'isoler certains éléments du continuum extra-linguistique. Ces procédés sont d'abord grossiers, mais aussi efficaces: il s'agit de faire comprendre à l'enfant de quel objet, de quelle action ou de quelle situation du monde qui l'entoure il est question. C'est le procédé de référence somatique qui est le plus primitif: le corps tout entier, la tête ou la main sont alors rapprochés du référent. Ce mouvement, qui est initialement un geste de préhension, s'affine plus tard en geste de désignation visant à attirer sur l'objet l'attention de l'interlocuteur. Finalement ce procédé de référence somatique aboutira à une production vocalique qui se transformera peu à peu en élément lexical.

Un deuxième procédé de référence est celui de la *deixis*⁴. La *deixis* consiste à recourir aux indices spatiaux, temporels et interpersonnels de la situation. Le troisième procédé de référence est celui de la désignation lexicale qui dérive, comme nous l'avons vu, de la référence somatique.

⁴ Le terme *deixis* provient du grec δειξις= le fait de montrer, la désignation.

Le procédé de référence somatique a déjà été analysé en détail. C'est ainsi que l'on a pu constater dès le 4^{ème} mois une captation réciproque du regard et une coordination de la direction du regard (M. Scaife et J.S. Bruner: 1976; K. Kaye: 1976). Pour attirer l'attention de l'enfant sur le référent, la maman l'élève, le secoue ou le place à proximité immédiate (J. S. Bruner, 1975, p. 269).

Quant aux premières formes de la deixis, on peut les observer chez les bébés de 6 mois dont les vocalisations augmentent d'intensité lorsqu'ils tentent de se saisir d'objets situés hors de leur portée. C'est ici que se met vraisemblablement en place la future distinction entre *ici* et *là* ou *là-bas* (cf. J. Lyons : 1973).

Une étape importante de l'acquisition de la compétence de communication par l'enfant consiste également à apprendre quand c'est son tour. Les indices intonatifs jouent ici un rôle important. L'on peut constater que les mamans passent des minutes entières à exercer leurs enfants à déceler le moment où ils doivent intervenir (*turn-taking*). Elles utilisent pour cela des suites de syllabes rédupliquées sans aucun contenu sémantique. Ces changements de rôle se rencontrent également dans le monde animal.

Les mamans savent également céder leur rôle à l'enfant lorsque le moment est venu. Il s'agit là d'un principe fondamental de la pédagogie Freinet et de la didactique moderne des langues (Principe *it's up to you*= *C'est à vous de jouer*). J. S. Bruner utilise ici l'expression *hand-over principle* (= *principe de remise en mains*"); J.S. Bruner: 1983) et il décrit ainsi les différentes phases de ce processus:

- La maman introduit le jeu
- L'enfant l'imité
- L'enfant participe
- L'enfant prend lui-même l'initiative et devient le régisseur

2. Les caractéristiques générales du *Motherese*

L'on a constaté depuis longtemps que les parents ainsi que les frères et sœurs plus âgés ne communiquent pas avec les jeunes enfants apprenant leur langue maternelle dans le langage habituel des adultes, mais utilisent un registre particulier. Les vocables désignant ce registre sont nombreux en anglais: l'on parle le plus souvent de *motherese* (= langage maternel), mais aussi de *input language*⁵ de *care-taker's language*⁶ de *baby talk* (langage bébé). Les psycholinguistes allemands utilisent ces vocables anglais. Mais ils emploient aussi le terme *Mutterisches* qui est un décalque de l'anglais *motherese* (cf. notamment Wolfgang Butzkamm, à paraître en 1998). La psycholinguistique française utilise elle aussi les expressions anglaises. Elle hésite à employer le terme *parler bébé* par suite de sa connotation péjorative. Nous proposerons pour notre part la dénomination *maternation linguistique*.

Pendant longtemps, l'exploration du *motherese* demeura affaire d'intuition personnelle et ne fit l'objet d'aucune investigation scientifique. La raison de cette situation est double. Dans les familles cultivées qui se préoccupent beaucoup de la réussite sociale de leurs enfants, le *parler bébé* n'a jamais eu très bonne réputation. On le soupçonnait de maintenir les enfants dans un état primitif de l'acquisition linguistique et d'avoir une influence négative sur le développement cognitif. Par ailleurs, les générativistes avançaient que la potentialité acquisitionnelle innée de l'être humain était si puissante qu'elle pouvait parfaitement s'accommoder de données déficientes: "*Je pense que si nous prenons en considération le problème classique consistant à rendre compte du savoir humain, nous ne pouvons manquer d'être frappés par l'énorme disparité existant entre ce savoir et l'expérience - et dans le cas du langage par la disparité entre la grammaire générative, qui exprime la compétence linguistique du locuteur natif, et les données indigentes et dénaturées à partir desquelles il s'est construit cette grammaire*"⁷ (N. Chomsky, 1968, p. 68).

Nous savons aujourd'hui qu'une simple exposition aux données de la langue à acquérir ne suffit pas. P.H. Todd⁸ a eu l'occasion d'examiner un enfant entendant de parents sourds-muets qui, jusqu'à l'âge de 3 ans 1/2 n'avait pu apprendre que le langage des signes de ses parents, le *American Sign Language*,

⁵ Le terme *input* est emprunté au langage de l'informatique. Il désigne l'ensemble des données que l'on fait entrer dans un ordinateur alors que le terme *output* désigne tout ce que restitue l'ordinateur après traitement. En psycholinguistique *acquisitionnelle*, le terme s'applique à l'ensemble des données linguistiques *auxquelles* est exposé l'apprenant.

⁶ Le *care-taker* est la personne qui prend soin de l'enfant: la maman, le papa ou la nourrice.

⁷ Texte source: "*I think that if we contemplate the classical problem, that of accounting for human knowledge, we cannot avoid being struck by the enormous disparity between knowledge and experience - in the case of language between the generative grammar that expresses the linguistic competence of the native speaker and the meagre and degenerate data on the basis of which he has constructed this grammar for himself*".

⁸ Todd, P.H., *Learning to Talk with Delayed Exposure to Speech*, 1972, Manuscrit non publié, cité par F. Müller, 1977, p. 20.

bien qu'il ait fréquenté quotidiennement en dehors du milieu familial des gens utilisant le langage verbal.

S. Ervin-Tripp a pu également montrer que les enfants de familles immigrées aux USA n'apprennent le langage de leurs parents que si ceux-ci l'utilisent interactivement avec eux (S. Ervin-Tripp: 1971).

Dans les années soixante-dix, de nombreux chercheurs se sont enfin penchés sur le langage des enfants élevés en foyer. Ils ont tous conclu que ces enfants présentaient un retard acquisitionnel par rapport aux enfants élevés en famille et communiquant fréquemment avec le père, la mère et les autres enfants plus âgés. Les interactions de ce type sont trop rares dans ces foyers par suite du grand nombre des enfants à traiter. Il est vraisemblable que la chaleur affective y est également insuffisante, à supposer qu'elle n'y fasse pas totalement défaut.

C'est dans ce cadre interactif que s'effectue la *maturation linguistique* qui a fait depuis l'objet de nombreuses études D.I. Slobin: 1976; E.S. Clark: 1977; H.H. Clark and E.V. Clark in H.H. Clark and E.V. Clark (ed.), 1977, pp. 320-329; C. Snow and C.A. Ferguson: 1977).

Une caractéristique générale et déterminante de cette *maturation linguistique* est l'attitude que C. et W. Stern qualifient d'*offre excédente* (*Mehrdarbitung*). Il s'agit d'un principe intimement apparenté à celui de la *surinterprétation* de Roger Brown (*rich interpretation*; R. Brown, 1975, p. 63) et à la méthode didactique de la légère sursollicitation (*leichte Überforderung*). Il consiste en ceci que le langage adressé à l'enfant se situe constamment au-dessus de son niveau linguistique et cognitif, comme si les parents édifiaient marche après marche devant l'enfant l'escalier qu'il doit gravir, en adaptant constamment la longueur des degrés à la taille grandissante de ses jambes. Cette adaptation poussée des mamans au niveau linguistique de leurs enfants a été soumise par S.R. Braunwald à une étude longitudinale rigoureuse (S.R. Braunwald: 1975). Cette étude a notamment révélé que les mamans ont un sens aigu de la distance entre compétence de compréhension et compétence de production et que leur adaptation au parler de leurs enfants est plus importante dans les conversations initiées par ces derniers que dans celles initiées par des adultes.

H. et M. Papoušek, psychologues munichois, ont étudié l'utilisation par les mamans de mots enfantins comportant des reduplications syllabiques comme *hamham*, *wauwau*, *gagack*. Dans les premiers mois, seules 10% des mamans les utilisaient. Entre le 7^{ième} et le 8^{ième} mois, cette proportion s'élevait à 66%. Le psycholinguiste et didacticien Wolfgang Butzkamm fait remarquer que les enfants se trouvent alors dans la phase de reduplication syllabique et que des vocables de ce type correspondent justement à leur niveau de structuration: "Il s'agit de termes qui sont adaptés à leur répertoire phonétique et qu'ils peuvent rapidement

adopter" ⁹ "*Es sind Wörter, die zu ihrem Lautrepertoire passen, und die sie bald übernehmen können*" (Wolfgang Butzkamm, 1997, p. 35).

L'on ne peut que s'émerveiller de cette didactique naturelle et intuitive dont sont dotés les parents ainsi que les frères et soeurs plus âgés et qu'ils mobilisent automatiquement en cas de besoin. Wolfgang Butzkamm émet l'idée que la langage bénéficie ainsi d'une *double garantie génétique* ("*eine doppelte genetische Absicherung*"; Wolfgang Butzkamm, 1997, p. 48). Il existe en effet, à côté de l'instinct qui pousse à l'acquisition du langage, un instinct tout aussi puissant qui pousse à l'enseigner: "*Le bébé est pourvu de multiples capacités qui le rendent apte à apprendre le langage, mais l'adulte possède également un besoin de parler aux enfants et de s'adapter linguistiquement à eux qui est, lui aussi, biologiquement fixé. Il s'est développé dans l'histoire de l'humanité parallèlement aux capacités acquisitionnelles des bébés (co-évolution)*"¹⁰ (Wolfgang Butzkamm, 1997, p. 57).

3. Les caractéristiques linguistiques du *Motherese*

Les caractéristiques linguistiques du *Motherese* sont très accusées:

- sur le plan phonétique, les courbes intonatives ont une amplitude maximale, les syllabes accentuées bénéficient d'une mise en relief alpine, la vitesse d'élocution est ralentie, les pauses sont plus nombreuses et plus marquées, les différents phonèmes sont caricaturalement surarticulés;
 - le vocabulaire est réduit et les termes utilisés ont par conséquent une grande fréquence d'occurrence;
 - dans le domaine morphosyntaxique, la conjugaison est très simplifiée, les subordonnées sont évitées et le style parataxique¹¹ est préféré, la pronominalisation est le plus souvent absente (cf. F. François et alii, 1977, pp. 45-54). Mais les règles de la grammaire ne sont pas enfreintes.

Il s'agit donc manifestement d'un langage correct, mais simplifié, apprêté pour le jeune apprenant. C. Snow et C.A. Ferguson sont parvenus à démontrer que des enfants de 7 à 8 ans possédaient déjà ce registre (C. Snow et C.A. Fergu-

⁹ Texte source: "*Es sind Wörter, die zu ihrem Lautrepertoire passen, und die sie bald übernehmen können*" (Wolfgang Butzkamm, 1997, p. 35).

¹⁰ Texte source: "*So wie das Baby in vielfältiger Weise zur Sprache begabt ist, so ist parallel dazu bei den Erwachsenen der Drang, mit den Kindern zu sprechen, wie auch die Fähigkeit zur sprachlichen Anpassung biologisch verankert. Sie haben sich in der Menschheitsgeschichte gemeinsam mit den Sprachlernfähigkeiten der Babies entwickelt (Ko-evolution)*" (Wolfgang Butzkamm, 1997, p. 57).

¹¹ La *parataxe* consiste à juxtaposer sans conjonction de subordination ou de coordination des propositions présentant entre elles un lien de dépendance. Lorsque l'on utilise en pareil cas des conjonctions de subordination ou de coordination, l'on parle alors d'*hypotaxe*.

son: 1977). R. Gelman et M. Shatz avancèrent encore un peu plus dans la même direction en constatant que des enfants de 4 ans étaient déjà capables d'adapter leur parler au niveau acquisitionnel d'enfants de 2 ans (R. Gelman et M. Shatz: 1977).

Dan I. Slobin a mis en évidence l'existence de cette maturation linguistique dans un nombre considérable de langues naturelles. Il est même parvenu à montrer que, dans certaines cultures africaines, les enfants ne sont pas pris linguistiquement en charge par les parents, mais par leurs frères et soeurs plus âgés et que ceux-ci ont alors recours au registre simplifié du *motherese* (Dan I. Slobin: 1976).

Le problème des corrections ou -pour s'exprimer plus généralement- des échos renvoyés par les parents ou les éducateurs, a fait lui aussi l'objet de nombreuses investigations. La stratégie de *l'expansion (expanding)* a été mise en évidence par Roger Brown et Ursula Bellugi en 1964. Elle consiste, pour l'interlocuteur de l'enfant, à reprendre les énoncés de ce dernier en leur communiquant une forme plus correcte ou plus explicite. Nous fournissons ci-dessous quelques exemples en langue anglaise:

enfant	maman
<i>Baby highchair</i> = Bébé chaise	<i>Baby is in the highchair</i> = Bébé est dans sa chaise
<i>Eve lunch</i> = Eve déjeuner	<i>Eve is having lunch</i> = Eve prend son petit déjeuner
<i>Sat wall</i> = Assis mur	<i>He sat on the wall</i> = Il était assis sur le mur

Les exemples suivants en langue allemande sont empruntés à W. Butzkamm (1997, p. 55):

enfant	papa-maman
Gisabeth Mama sind ? = Gisabeth Maman sont ?	Ja, wo sind denn Elisabeth und Mama ? Die sind grad um die Ecke gebogen. = Oui, où sont Elisabeth et maman ? Elles viennent de tourner au coin de la rue.
Papa hinamissen. Gisela wiederaufhebt. = Papa jeté. Gisela ramasse	Da hat doch die Gisa die Mütze wieder aufgehoben. Vielen Dank auch. = Mais Gisela a ramassé ma casquette. Merci alors.
Ich habe die Blumen gegießt. = J'ai arrosé les fleurs.	Gut, du hast die Blumen begossen. Und was kommt jetzt dran ? = Bon, tu as arrosé les fleurs. Et qu'est-ce que tu vas y mettre maintenant ?

C. Cazden a tenté de sonder l'efficacité pédagogique de cette stratégie qui représente une forme de correction douce et amortie. Il opéra sur trois groupes d'enfants de 28 à 38 mois. Les trois groupes avaient été appariés du point de vue du Q.I. et du niveau social des parents. Le testeur resta en interaction pendant trois mois à raison de 40 minutes par jour avec chacun des deux premiers groupes. Le troisième groupe constituait le groupe de contrôle. C. Cazden travailla *expansivement* avec le premier groupe. Avec le deuxième groupe, l'expérimentatrice ne réagit pas directement à la forme des énoncés enfantins, mais se contenta de continuer à s'exprimer elle-même correctement. Elle qualifia *a posteriori* cette attitude de *modeling*¹². Ce furent les enfants traités par *modeling* qui obtinrent des résultats significativement supérieurs (C. Cazden, 1968, *passim*). Les chercheurs expliquèrent alors cette inefficacité de la procédure d'expansion par son inadéquation au niveau acquisitionnel des enfants (C. Cazden, 1968, *passim*; G.A. Miller and D. MacNeill, 1969, pp. 666-794; R. Brown, 1973, pp. 411-412).

En 1973, K. Nelson parvint enfin à démontrer que l'attitude directive, corrective et répréhensive freine la dynamique acquisitionnelle et que l'attitude non directive, non corrective et encourageante l'accélère (K. Nelson: 1973). En ce qui concerne les corrections, l'on peut d'ailleurs généralement remarquer que les jeunes apprenants les répètent docilement sur injonction mais qu'ils ne les intègrent pas ultérieurement dans leurs productions spontanées (cf. F. François et alii, 1977, pp. 50-51).

Quant aux parents, ce qu'ils corrigent le plus souvent lorsqu'ils se comportent spontanément, c'est le contenu et non la forme des énoncés enfantins. R. Brown et C. Hanlon terminent une de leurs études sur cette question par la conclusion suivante: "*D'une façon générale, les parents ne semblent prêter aucune attention aux déficiences syntaxiques, ils ne semblent même pas les remarquer. Ils approuvent ou désapprouvent habituellement un énoncé uniquement en fonc-*

¹² *Modeling* est orthographié avec un seul <1> en américain, avec deux en anglais.

tion du degré de vérité de la proposition que leur semble avancer l'enfant"¹³ (R. Brown et C. Hanlon, 1970, p. 412).

Les déviations engendrées par la dynamique acquisitionnelle consistent d'ailleurs en simplifications et généralisations de formes et de mécanismes de dérivation existant dans le standard ou en régularisations d'exceptions plus ou moins arbitraires. C'est pourquoi les énoncés ainsi générés sont immédiatement compréhensibles et ne dressent aucun obstacle à la communication. Les parents doivent donc avoir une intuition sûre du cheminement normal de la stratégie acquisitionnelle et ressentir comme présomptueuse et superflue toute tentative d'intrusion dans ce processus naturel.

Mais il est alors une question qui reste sans réponse: l'efficacité du registre maternel est-elle due à la diététique linguistique qu'il présente ou à la chaleur affective qu'il rayonne ou encore à l'une comme à l'autre ?

Une chose semble en tout cas certaine: les jeunes apprenants sentent forcément que ce registre est apprêté à leur intention. Les diminutifs et formes de tendresse qui y foisonnent: *mon chéri, mon petit, mon bébé, mein Liebchen, mein Bübchen, das Schätzlein, les petons, die Füßchen, die Händchen, die Pfötchen, les menottes* se rencontrent également dans le langage amoureux !

Mais d'autres recherches incitent par ailleurs à penser que le *motherese* pourrait déterminer certaines successions acquisitionnelles. Dans les langues de culture européenne et dans les cultures des langues européennes, le *motherese* n'utilise pas les pronoms personnels *je/moi* et *tu/toi*. C'est notamment le cas en anglais et en allemand (cf. A.E. Mills, 1985, p. 230), ainsi qu'en français et dans les autres langues romanes (cf. E.V. Clark, 1985, pp. 707-709). L'on y parle de l'enfant et de soi-même uniquement à la troisième personne: *Bébé veut ça et maman l'apporte; Peterchen möchte das und die Mutti bringt es*. Les enfants semblent se conformer à cet *input* maternel en parlant d'eux-mêmes et de leurs parents exclusivement à la troisième personne: *Pierre veut ça, maman donne, Peterchen will das, Mutti gibt*. L'intention didactique du *motherese* est évidente. L'apprentissage de la deixis est considérablement plus difficile que celui des dénominations d'objets. Ces dénominations sont en effet invariables. Pour la deixis par contre, c'est une seule et même personne qui est désignée par *je/moi, tu/toi, il/elle*, selon qu'elle parle, qu'on lui parle ou que l'on parle d'elle. La maîtrise de la référence au locuteur présuppose un degré supérieur de développement cognitif. L'astuce didactique du *motherese* consiste vraisemblablement à s'adapter au niveau cognitif de l'enfant en réduisant dans un premier temps la deixis, pour ne pas dire en la supprimant ou en la neutralisant totalement. Le premier pronom utilisé par l'enfant est alors *il/elle* qui vaut aussi pour *je/moi* et *tu/toi*. Le pronom

¹³ Texte source: "In general the parents seemed to pay no attention to bad syntax nor did they even seem to be aware of it. They approved or disapproved an utterance usually on the grounds of the truth value of the proposition the parents suppose the child to assert".

de la première personne n'apparaît que vers l'âge de deux ans $\frac{1}{2}$ en même temps que celui de la deuxième personne ou un peu avant celui-ci¹⁴. Mais l'on peut se demander si cette succession est immuable et universelle.

Les psychologues admettent que la représentation de l'unité du corps propre n'est pas donnée chez le nouveau-né. Elle apparaît généralement à l'âge de 18 mois dans la phase dite *du miroir*. L'enfant considère d'abord les images du miroir comme des êtres véritables et tente de les saisir. Dans une deuxième étape, il les identifie comme des images, mais n'établit encore aucune relation entre lui-même et sa propre image. Cette relation ne s'installe que dans une troisième étape (cf. J. Lacan, 1949, pp. 95-97). L'acquisition du pronom personnel de la première personne présuppose l'existence de la représentation du moi et ne peut donc intervenir avant l'âge de 1 an $\frac{1}{2}$. Sur un plan plus général, l'utilisation de pronoms personnels en tant que tels exige la disponibilité de la fonction symbolique qui n'apparaît qu'à la fin de la seconde année. Lorsque ces prérequis cognitifs sont donnés, la voie est libre pour l'acquisition de la deixis des personnes.

L'utilisation surextensive du pronom de la troisième personne pour ceux de la deuxième et de la première, telle qu'elle se produit dans le *motherese* européen, semble être déterminée par la pensée objective de l'adulte. Elle ne peut que difficilement émaner de la psyché d'un enfant de deux ans qui se ressent encore affectivement et cognitivement comme le centre du monde. En kaluli, langue papoue de la Nouvelle-Guinée, le *motherese* suit d'autres voies. Dans un premier temps, les mères ne s'entretiennent pas directement avec les nouveau-nés, mais préfèrent miser sur la communication entre ceux-ci et leurs frères et soeurs plus âgés. Elles placent et maintiennent donc le nourrisson devant son aîné(e) et parlent en son nom en prenant une voix très nasillarde et très aiguë (B.B. Schieffelin, 1985, p. 530). Dans ces circonstances, ce sont les pronoms personnels *je* et *tu* qui apparaissent les premiers et conjointement chez les enfants kalulis à l'âge de 22 mois environ (B.B. Schieffelin, 1985, p. 535). Les pronoms *il/elle* émergent un peu plus tard vers 24 mois. Dans le langage des signes américain (*American Sign Language*), la deixis pronominale est traduite par des gestes similaires à des gestes démonstratifs non linguistiques, de même que certains sons des langues orales comme la *ts* et les clics se rencontrent aussi avec valeur non linguistique (onomatopées, baisers par exemple). La succession acquisitionnelle de ces gestes démonstratifs est la suivante: première personne à 20 mois, deuxième personne à 24 mois, troisième personne à 25 mois (E.L. Newport et R.P. Meier, 1985, p. 890). Ces observations sont également confirmées par l'évolution de Genie, la fillette américaine du placard, qui ne bénéficia pas en période critique d'un *motherese* digne de ce nom et assimila tout d'abord les pro-

¹⁴ Des confusions entre pronoms de la première et de la deuxième personne sont relativement rares chez les enfants normaux. Elles ont par contre fréquentes chez les enfants autistes et schizophrènes et font partie intégrante du syndrome de ces affections (cf. M. A. Cunningham: 1966; R. Needleman: 1974). L'apprentissage de cette opposition *I/you* constitua également un obstacle insurmontable pour Genie, l'enfant du placard américaine (cf. S. Curtiss, 1977, pp. 173- 174).

noms personnels de la première, puis de la seconde personne, mais ne put jamais acquérir ceux de la troisième¹⁵.

De telles constatations prouvent irréfutablement que le *motherese* peut, par son degré d'adaptation variable au développement cognitif de l'enfant, influencer de façon décisive sur la chronologie et la rapidité de l'acquisition linguistique. Il nous apparaît donc, pour répondre maintenant à la question posée ci-dessus, que le *motherese* agit sur cette acquisition non seulement par la chaleur affective qu'il rayonne, mais aussi par la diététique linguistique qu'il met en oeuvre pour en baliser le cheminement.

4. La situation cognitive et psycholinguistique des classes immersives paritaires

Les élèves qui entrent en Alsace dans les écoles maternelles dites *bilingues paritaires* de l'Institution *ABCM-Zweisprachigkeit* ou de l'Education Nationale ont trois ans d'âge. Ils sont alors confiés pendant 13 heures à une enseignante germanophone et pendant 13 autres à une enseignante francophone¹⁶. Il s'agit donc en réalité d'une formule d'immersion précoce (*early partial immersion*) si on la définit par rapport aux modèles canadiens. L'intention est de déclencher chez ces élèves l'assimilation de l'allemand par activation des stratégies naturelles en respectant les conditions de précocité, d'intensité et de continuité de l'input¹⁷.

Lorsque ces enfants de 3 ans ont eu une petite enfance normale, ce qui, fort heureusement, est très généralement le cas, la communication préverbale et les procédures de référence ont été installées correctement chez eux. Ils ont également bénéficié en français du *motherese* que nous venons de décrire. Enfin leur développement cognitif est tel qu'il est hors de question de les materner linguistiquement comme on le ferait pour de jeunes allemands démarrant au berceau l'acquisition de leur langue maternelle.

4.1 La compréhension

Il est très vite apparu que ces sujets de 3 ans exploitent tous les indices de compréhension disponibles, linguistiques et extralinguistiques: les modulations intonatives, les gestes et les mimiques, et qu'ils sont aussi et surtout capables de mettre en attente sans se bloquer des situations incomprises sur le moment pour les résoudre récurrentiellement en exploitant des indications ultérieures. Leur supériorité sur les adultes est considérable en ce domaine. **Compte tenu de cette situation, nous demandons à nos enseignantes de s'adresser à ces enfants**

¹⁵ Cf. S. Curtiss, 1977, 173-174.

¹⁶ Cf. notre article "**Dernières nouvelles d'Alsace**", in *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1996/3, pp. 251-305.

¹⁷ Cf. notre article, **L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme**, in *Nouveaux Cahier d'allemand*, 1993/4, pp. 361-430.

comme elles s'adresseraient à des enfants germanophones du même âge. Elles sont donc invitées à ne pas présenter un allemand artificiellement simplifié. Ce principe est maintenant bien appliqué et l'on assiste alors dès la première année d'école maternelle à un développement très rapide de la compétence de compréhension en langue allemande. Ce développement est vérifiable par la manière dont les consignes émanant de l'enseignante sont exécutées par les enfants.

4.2. La production

La production est nettement plus lente à apparaître. L'importance de ce décalage entre compréhension et production a toutefois évolué. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point.

Ce qui frappe dès l'abord dans la facture articulatoire de ces premières productions, c'est qu'elles ne présentent pas le caractère holistique des premières productions en langue maternelle. Ce stade primitif, bien connu maintenant à la suite des travaux de l'école de Stanford (C.A. Ferguson, A.G. Samuel) pour l'anglais¹⁸ et de Henning Wode pour l'allemand¹⁹, se caractérise par des approximations dans le rendu des traits phonologiques (points et modes d'articulation, participation glottique) et dans la restitution de leur succession. Du fait de leur âge et du développement déjà intervenu sur le plan cognitif (accroissement de capacité de la mémoire à court terme notamment) et dans l'acquisition de leur LI, les sujets *ABCM* structurent d'emblée leurs premières prestations en allemand de façon phonologique: ils réalisent des séquences d'occlusives, de spirantes, de vibrantes et de liquides très proches du standard en ce qui concerne le point et le mode articulatoire, la participation glottique et la succession des différents éléments.

Les interférences qui se manifestent à cette occasion ne doivent pas conduire à minimiser l'énorme avantage que constitue cet accès immédiat à la structuration phonématique. Ces interférences ne se différencient nullement dans leur nature de celles que produisent des adultes francophones abordant l'apprentissage de l'allemand: l'opposition de quantité est réduite ou totalement supprimée sur les voyelles (elle n'est pas pertinente en français standard), les timbres vocaliques ouverts sont assimilés aux timbres fermés les plus voisins: [i] → [i], [e] → [e], [a] → [a], aussi bien pour les voyelles simples que pour les diphtongues, le coup de glotte est scotomisé et les liaisons s'opèrent d'un mot à l'autre ou à l'intérieur de mots composés, comme en français: *er ist da* → [er ist da], *Rechteck* → [Rechteck], le [h] est tout simplement élidé ou remplacé par le coup de glotte: *haben* → [ʔabən], les

¹⁸ Cf. notamment: Ferguson, C. A. and Macken, M.A., **Phonological development in children - play and cognition**, in Nelson, K.E. (ed.), *Children language*, New York, Gardner and Hillsdale; New Jersey: Lawrence Erlbaum, 5 vol., 1983, pp. 231-255.

¹⁹ Henning Wode, **Die Entwicklung der phonologischen Kodierfähigkeit im LI-Lauterwerb**, Deutsche Forschungsgemeinschaft-Abschlussbericht. Universität Kiel, Fachbereich Englisch, 1994.

paroxytons et proparoxytons de l'allemand sont assimilés totalement ou partiellement au schème oxytonique du français: *Biene* devient ainsi tandis que *Ameise* se transforme en ou etc... etc... Mais, à la différence de ce qui se passe chez les adultes, ces interférences ne fossilisent pas, elles disparaissent rapidement d'elles-mêmes, sans qu'il soit nécessaire de prévoir des exercices particuliers pour les combattre.

Du point de vue de l'acquisition de la prononciation, l'âge de trois ans apparaît donc comme idéal pour introduire l'acquisition d'une deuxième langue par les techniques d'immersion. D'une part, le développement phonologique général déjà intervenu permet de faire l'économie de la phase holistique. D'autre part, le degré de fixation des habitus audio-articulatoires de la langue maternelle n'est pas tel qu'il annihile toute plasticité et induise des interférences non éradicables.

Du point de vue lexical, l'âge de trois ans permet aussi de faire l'économie du stade préconceptuel et sous-extensif dans lequel le terme *Katze* désigne non point un chat en général, mais simplement le chat de la maison. Il permet aussi de faire l'économie du premier stade conceptuel surextensif dans lequel le terme *Katze* s'applique non seulement aux chats, mais aussi aux chiens, aux chevaux, aux vaches etc... en fonction de leur caractère commun d'animaux quadrupèdes. Nos sujets de petite section de maternelle ont manifestement dépassé ce stade primitif dans lequel la conceptualisation s'opère en fonction de traits essentiellement perceptuels comme la forme, la taille et la couleur. En six années d'observation, nous n'avons pas rencontré plus d'une dizaine d'extensions de ce type (par exemple: *Tomate = Tomate, Kirsche; Trompete = Trompete, Lautsprecher*).

En cas de non disponibilité du terme propre allemand, le mécanisme qui tend à supplanter l'extension lexicale de type LI est celui de l'extension interférentielle, c'est-à-dire du transfert en L2 du terme correspondant en langue maternelle, avec parfois assimilation partielle à la phonie et à la morphologie de la L2 (*mein chapeau*). Mais ces interférences ne sont que fugitives et elles ne peuvent conduire à sous-estimer l'énorme avantage que constitue la possibilité de travailler d'entrée de jeu sur le plan du concept. Dès que le terme allemand apparaît, son appropriation est de toute évidence catalysée par le travail de structuration lexico-cognitive accompli sur la langue maternelle.

Du point de vue morphosyntaxique, le degré de développement cognitif des enfants de 3 ans permet de ne plus transiter par certaines étapes primitives de l'acquisition. C'est ainsi que nos jeunes apprenants transposent d'emblée en L2 la discrimination déictique des pronoms personnels. L'utilisation surextensive de la troisième personne ne se rencontre pas chez eux. Dans l'ensemble, les organisations morphologiques de l'allemand et du français sont toutefois profondément différentes. La part du transfert va donc être très réduite en ce domaine

et l'essentiel reste donc à acquérir. En compensation, cette acquisition va s'effectuer sans interférences notoires.

Les premiers énoncés émis sont corrects lorsqu'ils consistent en formules apprises par coeur du fait de leur caractère rituel. L'on remarque cependant que ces formules, d'abord appréhendées globalement, sont vite analysées par les enfants, ce qui est vérifiable par la permutation des éléments qui les composent: *Hände waschen* s'oppose ainsi à *Nase waschen*. Dès qu'elles sont analysées, ces formules représentent un pas important dans l'acquisition d'une compétence de production: le schème accentuel des deux éléments impliqués (XX) est en effet inconnu du français qui accentue tous ses lexèmes sur la finale (oxytonie). L'ordre des éléments (déterminant devant déterminé) est en outre caractéristique de l'allemand et inconnu lui aussi du français. Cette distribution particulière des éléments sur la chaîne se trouve étayée par un fait de hiérarchie accentuelle: le déterminant est plus accentué que le déterminé. Cette hiérarchisation accentuelle est également étrangère au français, langue dans laquelle les lexèmes perdent généralement leur accent propre dans le groupe fonctionnel qui ne possède plus qu'un seul accent portant sur la dernière syllabe du dernier élément: *un enfant malheureux*, *un malheureux enfant*. Dans l'expression *Hände waschen*, le schème intonatif réunit enfin les deux termes composants sans pose intermédiaire dans un galbe mélodique terminé par une chute assertive □. Dans la mesure où les énoncés ainsi produits sont correctement accentués et intonés, ce qui se vérifie partout, nous sommes donc en présence de véritables matrices énonciatives, déjà structurées de façon décisive et susceptibles d'être reproduites et développées.

Les productions spontanées n'ayant pas recours à ces formules stéréotypées sont tout à fait comparables aux premières productions spontanées apparaissant dans l'acquisition de la langue maternelle. Elles ont donc la consistance du *telegraphic speech*: elles sont dépourvues de *functors*, c'est-à-dire de marques morphologiques traduisant les fonctions syntaxiques: désinences de déclinaison et de conjugaison, articles, prépositions, conjonctions, pronoms personnels.

Dans ce domaine de la structuration morphosyntaxique, les sujets des classes immersives paritaires présentent en allemand un retard acquisitionnel par rapport à des sujets germanophones du même âge. C'est ce retard qu'il s'agit de combler pour parvenir en fin de scolarité primaire à un bilinguisme aussi équilibré que possible.

La question qui se pose est de savoir si le degré d'immersion retenu est suffisant pour atteindre cet objectif.

Dans l'acquisition de la L1, le rapport enseignant-apprenant est de 1 pour 1 dans la pire des hypothèses: l'enfant d'un côté, la maman et/ou la nourrice de

l'autre. La plupart du temps, ce rapport est beaucoup plus favorable: la maman est assistée par le papa, les frères et soeurs plus âgés, parfois même les grands parents qui maîtrisent naturellement le registre de maturation linguistique.

Dans les classes paritaires bilingues, l'enseignante est seule en face d'une vingtaine d'apprenants. En outre, ces apprenants possèdent de leur langue 1, qui est très dominante dans le milieu extra-scolaire, une connaissance déjà relativement avancée. C'est donc tout naturellement dans leur langue maternelle qu'ils réagissent aux sollicitations formulées en langue allemande par l'enseignante. Il reste bien entendu que ces réactions en français doivent être tolérées dans un premier temps afin d'éviter tout traumatisme psychologique. Mais il importe d'obtenir aussi vite que possible des prestations en langue allemande. L'expérience a prouvé que l'on ne peut en ce domaine se cantonner dans l'attentisme ou s'en remettre à la nature. Si l'enseignante ne manifeste aucune exigence en ce domaine, si elle tolère et comprend indéfiniment toutes les productions formulées en langue maternelle, l'on voit alors s'installer dans la classe une situation que l'on peut qualifier de *dysglossie*: les élèves réagissent alors invariablement en langue 1 aux questions de l'enseignante formulées en langue 2.

L'attitude à adopter consiste à accorder progressivement la priorité aux requêtes formulées en langue allemande et, en fin de compte à ignorer les réactions formulées en français. Privées d'efficacité communicatives, celles-ci elles se raréfient et disparaissent alors généralement dès le CP.

Un autre élément à prendre en considération dans ce cadre est celui de la composition qualitative et quantitative des classes.

Les maternelles paritaires bilingues ont la plupart du temps des classes à plusieurs niveaux. Les solutions retenues consistent soit à grouper les trois niveaux en une seule classe, soit à réunir la petite et la moyenne section, la grande section de maternelle étant alors rattachée au cours préparatoire. A l'origine, lorsqu'une maternelle bilingue est créée *ex nihilo*, la tâche consistant à installer un îlot de germanophonie dans un milieu où le français est langue dominante, représente une difficulté maximale. Il convient de signaler que, dans les classes associatives totalement immersives du Pays Basque, du Roussillon (catalan) et de Bretagne, les effectifs sont limités à 14-15 seulement dans les sites nouvellement créés pour s'élever par la suite à un maximum de 20. Le but recherché est d'éviter une *dilution de l'input* qui éloignerait trop les sites immersifs des conditions naturelles de l'acquisition.

Dans les sites bilingues paritaires déjà installés en Alsace, la composition des classes est maintenant telle que les élèves commençant l'acquisition de l'allemand se trouvent côtoyer des élèves qui ne sont plus des débutants. L'enseignante exploite alors systématiquement les possibilités qu'ont les élèves les plus avancés d'exercer un effet de monitorat linguistique sur les élèves moins avancés ou débutants complets. Elle tente de responsabiliser le plus possible et le plus tôt

possible ces *moniteurs* en leur confiant la mission d'adresser des consignes à leurs camarades et d'en surveiller l'exécution. La nécessité d'énoncer la consigne de façon claire et intelligible entraîne un effort accru d'articulation et de diction qui est alors consenti et réalisé non point au nom d'un formalisme linguistique, mais pour obtenir une efficacité communicationnelle. Les consignes utilisées dans ce cadre visent le plus souvent des activités rituelles telles que l'entrée en classe ou la sortie de classe, le déploiement ou le rangement des outils de travail, le goûter etc... Le caractère itératif de ces activités permet la mise au point poussée de leur expression linguistique.

Ces différents facteurs (incitation accrue à la production, regroupement de deux niveaux en une seule classe et responsabilisation croissante des élèves) ont, par leur conjonction, très sensiblement modifié les conditions de l'acquisition non seulement par rapport à l'époque du démarrage *ex nihilo*, mais aussi par rapport à l'année précédente. Dans cette nouvelle situation, les prestations en langue allemande apparaissent dès la première année de maternelle sous la forme d'énoncés à un élément revêtant la plupart du temps une valeur holophrastique et même sous la forme d'énoncés à deux éléments encore dépourvus de marques morphologiques.

L'incitation didactique à la production semble avoir atteint maintenant un rendement maximum. Une amélioration supplémentaire pourrait et devrait être obtenue par l'élévation de la proportion d'immersion. L'immersion totale, retenue au Canada ainsi que dans les classes associatives du Pays Basque (*Seaska*), du Roussillon (*la Bressola, Arrels*) et de Bretagne (*Diwan*) de la maternelle jusqu'au Cours Élémentaire, deuxième année, vise à rétablir un certain équilibre au profit de la langue 2, dominée dans le milieu ambiant. Cette formule comporte certains risques de traumatisme. Elle n'a donc pas été transposée telle quelle en Alsace. Mais il faut bien se rendre à l'évidence que la formule paritaire retenue ne représente qu'une parité scolaire. Si l'on englobe le milieu extra-scolaire, dont l'action est déterminante sur l'acquisition naturelle, la parité est bien loin d'être atteinte tant la francophonie est devenue dominante en Alsace. Une mesure complémentaire recommandable, et d'ailleurs déjà réalisée sur plusieurs sites, consisterait à aller au-delà de l'immersion paritaire et à évoluer vers une proportion de 2/3-1/3.

Les évaluations effectuées au Canada dans des conditions de rigueur didactique totale ont comparé non seulement des échantillons appariés d'enfants monolingues et bilingues, mais aussi différentes formules immersives sur la totalité du cursus maternel et primaire: les psycholinguistes canadiens sont parvenus à la conclusion que c'était la formule immersive précoce totale (*early total immersion*) qui obtenait les meilleurs résultats, non seulement en ce qui concerne la L2, mais aussi en ce qui concerne la langue maternelle, les mathématiques et le développement des facultés cognitives telles que le maniement de l'abstraction et du symbolisme et la capacité à résoudre des problèmes (*problem*

solving ability)²⁰. Les observations effectuées dans les classes associatives du Pays Basque (association *Seaska*), du Roussillon (associations *la Bressola*, *Arrels*) et de Bretagne (association *Diwan*), qui pratiquent elles aussi l'immersion précoce totale, confirment, année après année, les constatations canadiennes.

Le passage des classes *ABCM* à une immersion plus poussée dans la proportion de 2/3-1/3 non seulement n'affaiblirait pas la langue maternelle, mais la renforcerait. Il entraînerait également, en langue allemande, une catalysation de la production et une résorption plus rapide des déviations acquisitionnelles.

Dans les conditions actuelles de l'immersion paritaire alsacienne, le démarrage de la structuration morphologique qui se traduit par la prolifération des déviations bien connues: *zwei *Ballen, drei *Hünder, er hat schön *gesingt, er hat sich in den Finger *geschneiden* etc... intervient en troisième année de maternelle ou dans le courant du CP.

L'attitude à adopter envers ces déviations acquisitionnelles doit être initialement celle du *motherese*. Il convient donc d'accueillir les premières productions telles que *er *seht, drei *Hünder* de façon positive et gratifiante en reconnaissance et récompense de l'effort de génération morphologique dont elles témoignent. Mais les réactions de *modeling* doivent progressivement céder la place aux réactions d'*expanding*. Le danger est en effet grand, si les formes en question sont reprises à l'identique par d'autres élèves, qu'elles ne s'installent définitivement et que l'allemand de la classe se constitue ainsi en idiolecte. Il convient de combattre de telles fossilisations par une correction nette et claire que devraient pouvoir apporter les élèves les plus avancés. Les corrections des élèves eux-mêmes sont généralement beaucoup mieux reçues que celles du maître et des adultes dans la mesure où elles sont souvent mieux adaptées au niveau de l'apprenant. L'on observe d'ailleurs souvent que des formes ainsi générées par application surextensive de la règle sont corrigées par le sujet parlant lui-même, en fonction d'une forme correcte stockée sous forme de *rote learning* par suite de son exposition immersive à la langue cible: *Ich habe zwei *Hünder, nein zwei Hunde*.

Ces mécanismes d'autocorrection marquent l'éveil de la conscience linguistique (*language awareness*) qui se manifeste nettement au CE1 et au CE2. L'enseignement doit accompagner cette prise de conscience par des exercices incitant à la découverte des propriétés de la langue (*Entdeckungspädagogik*), propriétés acquises jusqu'ici intuitivement par les élèves.

Les comparaisons permanentes qui s'établissent ainsi entre les deux langues permettent de mieux pénétrer l'une et l'autre et l'expérience montre alors

²⁰ Cf. Wallace E. Lambert, Fred Genesee, Naomi Holobow and Louise Chartrand, **Bilingual Education for Majority English-Speaking Children**, in *European Journal of Psychology of Education*, 1993, Vol. III, n°1, pp. 3-22.

que les élèves de ces classes bilingues développent une acuité grammaticale remarquable. Elle apparaît notamment incomparablement supérieure à celle que l'on peut atteindre chez des élèves de sixième ou de cinquième abordant de façon traditionnelle l'étude d'une autre langue. Ces élèves ne parviennent généralement pas à une appropriation suffisamment intime de la L2 pour qu'elle avive significativement leur sens grammatical.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Braunwald, S.R., 1975. "Mother-Child Communication. The Function of Maternal Language Input". In Rafler-Engel, W.V. and Macris, J. (eds.), *Child Language*, special issue of *Revue Word*, 27, 158-169.

Brown, R., 1958. "How shall a thing be called ?". In *Psychological Review*, 65, 14-21.
-1973. *A First Language, The Early Stages*. London: Allen and Unwin.

Brown, R., Cazden, C. and Bellugi, U., 1969. "The Child's Grammar from 1 to 3". In Hill, J.P. (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press, vol. 2, 28-73.

Brown, R. and Bellugi, U., 1964. "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax". In Lenneberg, Erich H. (ed.), *New Directions in the Study of Language*. Cambridge (Massachusetts): MIT-Press.

Brown, R. and Fraser, C., 1964a. "The Acquisition of Syntax". In Bellugi, Ursula and Brown, Roger (eds.),
- 1964b. *The Acquisition of Language*, Report of the Fourth Conférence Sponsored by the Committee on Intellectual Processes, Research of the Social Science Council, Lafayette (Indiana), 43-79.

Brown, R. and Hanlon, C., 1970. "Derivational Complexity and Order of Acquisition in Child Speech". In Hayes, J.R.(ed.), *Cognition and the development of language*. New York: Wiley.

Bruner, J.S., 1974. "From Communication to Language, A psychological Perspective". In *Cognition*, 3, 255-257.
- 1975. "The Ontogenesis of Speech Acts". In *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- 1977. "Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen". In *Zeitschrift für Pädagogik*, 23, 829-845.
- 1983. *Child's talk*. New York: Norton.

- Butzkamm W.**, 1977. "Sprechen als Fertigkeit". In *Der fremdsprachliche Unterricht*, 3, 46-55.
- 1980. *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
 - 1981. "Rationaler und ratiomorpher Grammatikerwerb". In *Linguistik und Didaktik*, 45-46, 49-64.
 - 1989. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke Verlag, UTB.
 - 1997. *Wie und warum Kinder sprechen lernen. Einblicke in das Wesen und Werden von Sprache*. Im Druck.
- Cazden, C.**, 1968. "Environmental Assistance to the Child's Acquisition of Grammar". Ann Arbor (Michigan): University Microfilms, A Xerox Composition.
- Chomsky N.**, 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Clark, E. V.**, 1971. "On the acquisition of the meaning of 'before' and 'after'". In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 266-275.
- 1962. "On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields". In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 750-758.
 - 1973. "What's in a word? To the child's acquisition of semantics in his first language". In Moore, T.E. (ed.), 1973, *Cognitive development and the acquisition of language*. New York and London: Academic Press, 65-110.
 - 1977. "First Language Acquisition". In Morton, J. and Marschall, J.C. (eds.). London: Psycholinguistics Series, 1, 3-7 1.
 - 1985. "The acquisition of Romance". In Slobin, Dan L. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale (New Jersey)/ London: Lawrence Erlbaum Associates, 687-782.
- Clark, H.H.**, 1970. "Word associations and linguistic theory". In Lyons, *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Clark, H.H. and Clark E. V.**, 1977. *Psychology and Language*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Ervin-Tripp, S.M.**, 1971. "An Overview of Theories of Grammatical Development". In Slobin, D.I. (ed.), *The Ontogenesis of Grammar*, New York: Academic Press, 189-212.
- François, F., François, D., Sabeau-Jouannet, E. et Sourdöt, M.**, 1977. *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*. Paris: Larousse.
- Gelman, R. and Shatz M.**, 1972. *Listener-Dependent Adjustments in the Speech of Four-Year Olds*. Unveröffentlichtes Manuskript, zitiert in Müller F., 1977, "Erstspracherwerb. Theoretische Ansätze, Methoden, Untersuchungen", in *Studium Linguistik*, 4, 1-24; 2 1.
- Kaye, K.**, 1976. "Infants' Effects upon their Mothers' Teaching Strategy". In Glidewell J.C., *The social Context of Learning and Development*. New York.
- Lacan, J.**, 1949. "Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je". In Lacan, J., 1966, *Écrits*, Paris: Editions du Seuil.
- Lyons, J.**, 1973. *Deixis as the Source of Reference*. Trier: Linguistic Agency, Mimeo.

Miller, G.A. and MacNeill, D., 1969. "Psycholinguistics". In Lindzey, G. and Aronson, E. (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, Massachusetts and Menlo Park (California): Addison-Wesley Publishing Company, 666-794.

Miller, M., 1976. *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung*. Stuttgart: Ernst Klett.

Mills, A. E., 1985. "The Acquisition of German". In Slobin, Dan L. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale (New Jersey)/London: Lawrence Erlbaum Associates, 141-254.

Nelson, K., 1973. "Structure and Strategy in Learning to Talk, Monographs of the Society for Research in Child Development, 149, vol. 38.

Newport, E.L. and Meier, R.P., 1985. "The acquisition of American Sign Language". In Slobin, D.I. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, 881-938.

Papoušek, H. und Papoušek, M., 1977. "Das Spiel in der Frühentwicklung des Kindes". In *Pädiatrische Praxis*, Supplement zu Band 18, 17-32).

Petit J., 1993. "L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme". In *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1993/4, 361-430.

- 1992. "Les évolutions du concept de période critique dans l'apprentissage des langues vivantes. Le paradigme de la perception catégorielle". In *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1992/2, 121-178.

- 1996, "Dernières Nouvelles d'Alsace". In *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1996/3, 251-298.

Samuel, A.G., 1982. "Phonemic prototypes". In *Perception and Psychophysics*, 31, 307-314.

Scaife, M. and Bruner, J., 1976. "The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant" In *Nature*, 253/5489, 265-266.

Schieffelin, B.B., 1985. "The acquisition of Kaluli". In Slobin, D.I. (ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, 525-593.

- Slobin, D.I.**, 1970. *The Ontogenesis of Grammar*. New York: Academic Press.
- 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar". In Ferguson, C.A. and Slobin, D.I. (eds.), *Studies of Child Language Development*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
 - 1976. "On the Nature of Talk to Children". In Lenneberg, E.H. and Lenneberg, E. (eds.), *Foundations of Language Development. A multidisciplinary Approach*, New York: Academic Press, Paris: The UNESCO Press. 2 vol., 292-297.
 - 1977. "Language Change in Childhood and in History". In MacNamarraj. (ed.), *Language Learning and Thought*, New York: Academic Press, 185-214.
 - 1985a (ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale(New Jersey): Laurence Erlbaum Associates.
 - 1985b. "Crosslinguistic Evidence". In D.I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale(New Jersey): Laurence Erlbaum Associates, 11571249.
- Snow, C.E. and Ferguson, C. A.** (eds.), 1977. *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge (Massachusetts): Cambridge University Press.

décembre 1998