

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ *VIA DOMÍCIA* - IFCT
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Spécialité « Enseignement Bilingue Immersif »

Les créations lexicales chez l'enfant bilingue à

Calandreta

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de mémoire de Master 2
Soutenu par Caroline Simon
Le 3/07/2013

Composition des jurés :

- Directrice : Martine CAMIADE (Université de Perpignan Via domicia)
- Encadrant : Myriam BRAS (APRENE-ISLRF et CLLE-UMR 5263, Université Toulouse Le Mirail et CNRS),

Remerciements

Je ne commencerai pas par remercier des personnes pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire comme il est coutume de faire.

Cela ne vient pas du fait qu'ils ne m'ont pas aidée, au contraire, mais plutôt du fait qu'une seule personne est à l'origine du travail que je présente aujourd'hui et du parcours que j'ai réalisé jusque là.

Je veux te remercier maman... Pour tout ce que tu m'as appris, notamment à écrire et à structurer mon travail littéraire.

Je ne serais pas là, à réaliser tout cela, si tu n'avais pas été à mes côtés tout au long de ma vie. Tu me redonnais confiance en moi dans mes moments de doute, tu me conseillais, tu m'épaulais et ton amour m'a porté dans l'accomplissement de ma vie...

Alors aujourd'hui, ce mémoire et ce travail qui signe la fin de mes études, je te le dédie.

Merci maman d'avoir cru en moi, merci de m'avoir aidée pour que j'en arrive là. Tu aurais tellement pu m'apprendre d'autres choses...

Dans ces lignes, tu es là et mon travail je te le dois...

Je t'aime de tout mon cœur...

Sommaire

I. INTRODUCTION	5
II. CADRE THEORIQUE	7
1) LE BILINGUISME.....	8
a. <i>Définition du bilinguisme</i>	8
b. <i>Bilinguisme immersif précoce</i>	11
c. <i>Intérêt et richesse du bilinguisme</i>	12
2) L'ACQUISITION LEXICALE	13
a. <i>Le lexique mental</i>	13
i. Définition du lexique mental	13
ii. Organisation du lexique mental	14
iii. Les réseaux sémantiques.....	15
iv. Accès au lexique mental.....	16
b. <i>L'acquisition de ce réseau lexical</i>	17
i. Acquisition lexicale de la L1	17
ii. Acquisition lexicale de la L2	18
3) LA CREATION LEXICALE.....	20
a. <i>Définition lexicologique de la création lexicale</i>	20
b. <i>La création individuelle dans le cadre de l'acquisition</i>	22
c. <i>Les phénomènes d'interférences</i>	23
III. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE	25
IV. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	28
1) METHODE DE RECHERCHE	29
a. <i>Collecte des données : la classe</i>	29
i. Le « qué de nau »	30
2) LIEU, POPULATION, MATERIEL	32
a. <i>Le lieu de recherche</i>	32
b. <i>La population</i>	32
c. <i>Matériel</i>	33
V. ANALYSE DES DONNEES	34
1) ANALYSE DES RESULTATS	35
a. <i>Présentation du corpus</i>	35
i. Corpus général (plusieurs enfants) et analyse	36

i.	Corpus spécifique (un seul enfant) et analyse.....	42
b.	<i>Analyse du corpus</i>	56
i.	La morphologie flexionnelle	56
ii.	La morphologie dérivationnelle.....	56
iii.	Analyse.....	57
2)	LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME.....	60
3)	DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT BILINGUE	62
4)	L'ENFANT EN PRODUCTION	64
VI.	CONCLUSION	65
VII.	BIBLIOGRAPHIE	68
VIII.	ANNEXES	72

I. INTRODUCTION

Chaque individu, dès sa naissance, acquiert une ou plusieurs langues afin de pouvoir communiquer et être membre d'une communauté linguistique. Cette langue - ou ces langues- acquise(s) dans un environnement parental que l'on appelle généralement langue(s) maternelle(s), lui permettent d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses peurs, ses craintes... chaque langue étant un moyen de communication, d'expression, de structuration de la pensée.

A la suite de l'acquisition de la langue maternelle vient l'apprentissage d'autres langues. Mais il ne faut jamais sous-estimer l'influence de la langue maternelle sur la seconde langue que l'on veut apprendre car chaque apprenant, tout au long de son processus d'apprentissage, se réfère à sa langue maternelle.

Etant enseignante dans une école Calandreta (école bilingue immersive occitan/français), j'ai pu observer les enfants en production tout au long de l'année ; et un phénomène m'a sauté aux yeux : l'utilisation de mots innovants semblant relever des deux langues à la fois, afin d'essayer de palier au manque de vocabulaire.

Par conséquent, il m'a semblé intéressant d'étudier ce phénomène afin d'analyser l'impact d'un milieu bilingue sur la création lexicale des enfants et d'observer le processus d'acquisition lexicale à la lumière de ces innovations.

Ainsi, je me donne comme problématique comment l'innovation lexicale au cours de l'acquisition de la L2 permet l'acquisition du lexique chez l'enfant bilingue.

Ce travail est orienté vers une perspective linguistique d'une part et psycholinguistique d'autre part.

Dans un premier temps, nous décrirons l'environnement des « calandrions »¹ et le phénomène de création lexicale, puis nous tenterons de comprendre comment se déroule l'acquisition langagière et lexicale chez l'enfant bilingue.

¹ Calandrions : élèves des écoles bilingues Calandreta.

II. CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons toutes les théories soutenant cette recherche. Elles portent entre autres sur, le bilinguisme, l'acquisition lexicale et les créations lexicales.

1) LE BILINGUISME

a. Définition du bilinguisme

Dans le monde actuel, il est de plus en plus important de pouvoir s'exprimer en plusieurs langues.

Le bilinguisme, et notamment le bilinguisme chez l'enfant, est un sujet qui a été étudié par un grand nombre de linguistes et de spécialistes de l'acquisition des langues. Ainsi, de multiples études ont été faites pour définir le bilinguisme.

Le linguiste français Claude HAGÈGE propose la définition suivante : « Etre vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire dans deux langues avec la même aisance » (C. Hagège, 1996: 218). Cette compétence, selon lui, s'étend également à l'utilisation des formulations préférées. Pour lui, le maniement de chacune des deux langues joue donc un rôle primordial : l'égalité de connaissance est un critère déterminant pour le bilinguisme. Sa définition met en valeur l'importance de la façon dont on emploie la langue. Pour être bilingue, un individu doit être apte à appliquer des formulations préférées et il doit être conscient des différences entre les registres.

Selon François GROSJEAN (1984), le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues. En effet, une personne bilingue se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours afin de communiquer avec le monde environnant et ce, jusqu'à ce que ce besoin se fasse sentir. Autrement dit, son bilinguisme reflète ce besoin de communication : il sera « équilibré » si le besoin des deux langues est

équivalent ou bien « dominant » si une langue est utilisée plus qu'une autre (une langue domine l'autre).

En d'autres termes, le bilinguisme est soumis à de nombreux facteurs tels que la compétence dans les deux langues, l'organisation cognitive de la langue, le contexte d'acquisition, le statut des langues dans le pays du bilingue et enfin l'âge d'acquisition de l'enfant (ou de l'adulte).

Tous ces facteurs du bilinguisme entraînent différents types de bilinguisme que les chercheurs dans la suite des travaux de Grosjean, ont cherché à classer. Nous présenterons le classement retenu par Hammers et Blanc dans le tableau ci-dessous :

<u>Facteurs du bilinguisme</u>	<u>Type de bilinguisme</u>	<u>Définition</u>
Compétence dans les deux langues	a) Bilinguisme équilibré	Compétence dans la L1 = Compétence dans la L2
	b) Bilinguisme dominant	Compétence dans la L1 < ou > compétence dans la L2
Organisation cognitive de la langue	a) Bilinguisme composé	Un signifiant pour deux signifiés pour la L1 et la L2
	b) Bilinguisme coordonné	Un signifiant pour un signifié dans chaque langue
Contexte d'acquisition	a) Bilinguisme endogène	Présence de la L2 dans la communauté
	b) Bilinguisme exogène	Absence de la L2 dans la communauté
Statut des deux langues	a) Bilinguisme à tendance neutre	L1 et L2 sont valorisées au même niveau

	b) Bilinguisme à tendance hiérarchique	L1 est valorisé aux dépens de la L2
Age d'acquisition	1. Bilinguisme précoce (acquisition) (a) Bilinguisme simultané (b) Bilinguisme consécutif	L2 acquise avant 6 ans L1 et L2 = langues apprises avant 3 ans L2 apprise de 3 à 6 ans
	2. Bilinguisme tardif (apprentissage) (a) Apprentissage hors du cadre familial (b) Apprentissage à l'adolescence (c) Apprentissage à l'âge adulte	L2 apprise après 6 ans L2 apprise entre 10 et 17 ans L2 apprise après 17 ans

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des différents types de bilinguisme sur critères psychologiques, contextuels et selon l'âge d'acquisition (inspiré de Hammers et Blanc, 1990 : 9)

L1 : Langue 1, par défaut, la langue maternelle enfant

L2 : Langue 2, par défaut la seconde langue maternelle ou la première langue étrangère

Pour finir, nous pouvons dire qu'est bilingue, tout individu qui comprend, parle, lit et écrit deux langues.

b. Bilinguisme immersif précoce

Les écoles Calandretas sont des écoles bilingues occitan/français. La méthode pratiquée est celle de l'immersion linguistique précoce.

Par immersion linguistique, on entend une pratique pédagogique utilisée pour l'apprentissage d'une seconde langue, c'est-à-dire une nouvelle langue pour l'enfant, ou pour la conservation d'une langue déjà acquise.

Avec l'immersion linguistique, l'occitan sert à enseigner des disciplines non linguistiques, comme les mathématiques, l'histoire-géographie dans un environnement approprié. L'occitan est langue d'enseignement et langue enseignée.

L'immersion linguistique dès la maternelle valorise et développe les capacités des enfants très jeunes à acquérir une seconde langue et de maîtriser deux langues d'une même façon.

En effet, l'enfant est naturellement doté de capacités d'acquisition linguistique, sur le plan phonétique et morphosyntaxique (période sensible ou critique).

Par conséquent, il est important pour l'enfant d'avoir une exposition intense à la langue cible pour activer les stratégies naturelles de l'acquisition.

A Calandreta, la seconde langue est acquise plutôt de façon instrumentale. Ainsi, le cerveau s'approprie la langue tout en l'employant. Autrement dit, tout en se livrant à des activités dans la langue et en l'utilisant pour acquérir des connaissances.

Par conséquent, les « calandrons »² sont non seulement bilingues mais ils ont une maîtrise importante de leur langue maternelle. Ceci s'explique par le travail de comparaison inter linguistique non conscient et conscient qui font en permanence.

Enfin, « en plus de l'acquisition d'une deuxième langue, et les avantages pratiques que cela confère, l'éducation bilingue débouche sur une véritable ouverture pluriculturelle, sur la pratique de l'interculturalité et sur une double

² Calandron : élèves dans les écoles bilingues Calandreta.

lecture du monde et de la réalité. » (Site calandreta.org). L'enfant qui acquiert une deuxième langue améliore sa première langue et s'ouvre naturellement aux autres langues.

En ce qui concerne le bilinguisme précoce, Claude Hagège fournit plusieurs arguments. D'après lui, l'enfant possède une pulsion d'imitation qui, liée au fait qu'il n'a pas encore appris à craindre le ridicule des autres, lui permet de profiter des potentialités auditives que procure l'enfance. Ces potentialités se perdent en approchant l'adolescence et au lieu de traiter tous les sons de la même façon, l'enfant commence à filtrer les sons n'étant pas présents dans l'environnement à travers ceux qui lui sont les plus connus.

c. Intérêt et richesse du bilinguisme

Les psycholinguistes ont démontré que l'apprentissage complet de plusieurs langues, dès le plus jeune âge, est un bienfait pour le développement cognitif, non seulement parce qu'il permet de mieux communiquer, mais aussi parce qu'il confère un avantage dans des tâches cognitives de toutes sortes, notamment en mathématiques (Petit 1998, Dalgalian 2000).

Selon Renzo Titone *"Le bilinguisme contribue à un développement mental plus riche et à un élargissement de la personnalité de l'enfant du point de vue spirituel, affectif et social. "* (*Le Bilinguisme précoce*, 1972)

« Le bilinguisme engendre la compréhension, la tolérance et l'ouverture d'esprit à l'égard des autres peuples et coutumes » (E. Deshays, 1990: 37). Autrement dit, le bilinguisme est un moyen de mieux comprendre le monde, les différentes cultures et les traditions. Il enrichit la personnalité qui devient, à travers deux langues, le fruit de deux cultures, de deux littératures, de deux modes de vie. Il ne s'agit pas seulement de savoir parler deux langues, mais aussi de pouvoir bien fonctionner dans deux systèmes sociaux et culturels complètement différents.

2) L'ACQUISITION LEXICALE

a. Le lexique mental

i. Définition du lexique mental

L'acquisition lexicale est la base même de l'apprentissage linguistique, que ce soit en langue maternelle, en langue étrangère ou en langue de spécialité.

Mais avant d'aller plus loin, il est important de donner une définition du lexique mental ainsi que de son organisation dans notre cerveau.

Dans un premier temps, le lexique mental se définit comme l'ensemble des représentations que nous avons des mots de notre langue.

Plus précisément, nous savons que l'utilisation du langage repose sur la connaissance des mots ; cette connaissance serait stockée sous forme de *représentations mentales* dans une partie spécialisée de la mémoire à long terme appelée *lexique mental*.

Historiquement, le concept de *lexique mental* a été introduit en psycholinguistique en 1961 par Anne Treisman dans sa thèse de doctorat. Elle y fait l'hypothèse que la représentation de l'information des mots stockés en mémoire est hautement organisée. Cette organisation correspondrait alors au terme de *lexique mental* ou *dictionnaire mental*, qui représenterait la somme des connaissances (orthographiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques) qu'un locuteur a intériorisé à propos des mots de sa langue.

Sous un regard plus psychologique, le *lexique mental* assurerait la reconnaissance et l'interprétation d'une part ainsi que l'émission dans la parole d'autre part, des unités lexicales qui y sont stockées.

Par unités lexicales, on désigne le lexique. En d'autres termes, le lexique est l'ensemble des formes connues par un locuteur donné.

Il est à noter que le *lexique mental* est inobservable et ne peut être connu qu'à partir d'inférences fondées sur des données expérimentales.

ii. Organisation du lexique mental

Supposer l'existence d'un *lexique mental* conduit à s'interroger à la fois sur les caractéristiques de l'organisation de ce lexique et sur les procédures qui permettent d'accéder aux représentations lexicales (comme nous allons le voir dans la prochaine sous partie).

Une des particularités caractéristiques du lexique mental concerne sa multi dimensionnalité.

En effet, en tant que locuteur d'une langue, nous pouvons, inconsciemment, accéder à notre lexique et le consulter à partir de différentes sortes d'informations linguistiques. Ce mode de fonctionnement nous permet alors de répondre à différentes requêtes du type : donner des mots rimant avec « maison » (informations phonologiques), donner des mots appartenant à la même catégorie que « manger » (informations syntaxiques), donner des mots issus de la même famille de sens que « désert » (informations sémantiques), ...

Remarquons ensuite, que notre lexique se veut ouvert aux mots connus et attestés, mais aussi à des mots plausibles dans notre langue (le mot « indécourageable » par exemple, peut nous être inconnu, mais nous pouvons le reconnaître et le comprendre).

Sous un regard plus concret, un locuteur adulte normal a une connaissance d'environ 50 000 mots et la capacité de reconnaître et d'émettre environ trois mots par seconde. Compte tenu de cette vitesse et de la taille de la base de données, il faut que le lexique mental soit organisé avec beaucoup d'efficacité. Si par exemple ce dernier était organisé selon un ordre alphabétique simple, comme pour un dictionnaire usuel, il pourrait s'avérer plus long de récupérer des mots du milieu de l'alphabet que ceux qui commencent par un A ou un Z. De ce fait, de part son contenu ouvert et variable et son organisation spécifique, notre dictionnaire mental ne peut s'apparenter purement et simplement à un dictionnaire usuel.

L'hypothèse d'organisation la plus fréquente est celle d'un aménagement en réseaux spécifiques, appelés *réseaux sémantiques*.

iii. Les réseaux sémantiques

L'expression « réseau sémantique » est empruntée à Quillian (1968) qui désigne ainsi : « *une structure de représentation des connaissances qui se présente sous la forme d'un graphe comportant des nœuds. Ces nœuds correspondent à des objets, des concepts ou des événements. Ils sont reliés entre eux par des arcs qui spécifient la nature de leurs relations.* »

Dans cette même perspective, quelques années plus tard, Collins et Loftus (1975), ont fait l'hypothèse que la signification des mots était représentée dans un *réseau sémantique*, dans lequel les mots, qui forment des nœuds conceptuels, sont connectés les uns aux autres.

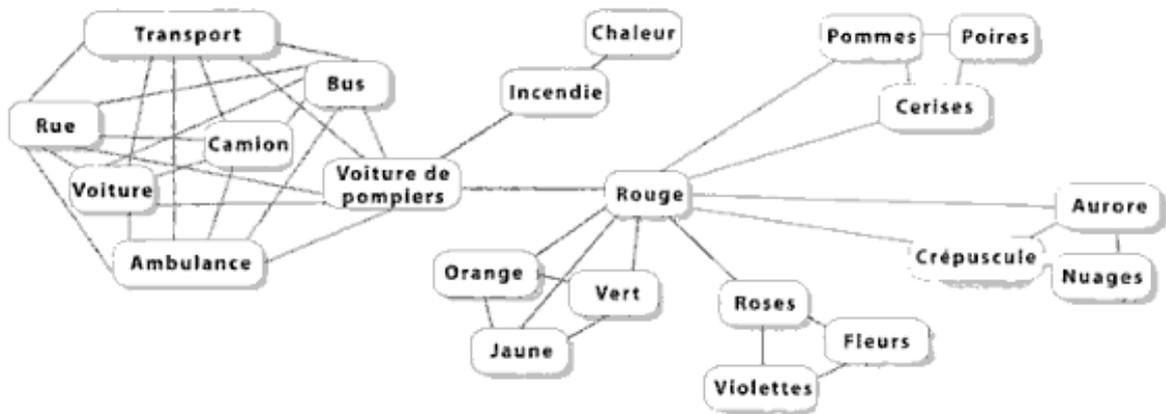
Dans ce type de modèle, l'unité de base est donc le *concept* qui comprend non seulement la représentation mentale qui sert de sens mais aussi le signifiant correspondant au lexème, c'est-à-dire l'image phonologique ou graphémique du lexème stocké en mémoire par l'individu.

La force de connexion et la distance entre les nœuds sont alors déterminées par les relations sémantiques ou par les relations associatives entre les mots.

Ainsi, dans le schéma ci-dessous, le nœud qui représente le mot *voiture* sera proche du nœud qui représente le mot *camion* et aura de fortes connexions avec lui.

L'un des éléments essentiels de ce modèle est l'hypothèse que l'activation s'étend d'un nœud conceptuel aux autres et que les plus proches bénéficient plus de la propagation de cette activation que les plus éloignés. En effet, si nous entendons le mot *voiture*, il y aura activation du nœud représentant ce mot dans le réseau sémantique. De plus, les mots de sens voisins comme *camion* et *bus*, qui sont connectés à *voiture* dans le réseau sémantique et en sont proches, recevront une activation considérable. Par contre, un mot comme *muguet* par exemple, ne recevra vraisemblablement aucune activation.

Figure 8.1 Exemple d'un réseau sémantique. Noter que, dans le réseau, les mots qui ont des relations associatives ou sémantiques fortes (ex : VOITURE-CAMION) sont plus proches les uns des autres que les mots dépourvus de telles relations (ex : VOITURE-NUAGES). Dans cette figure, les mots apparentés sont de la même couleur.



iv. Accès au lexique mental

Par *accès au lexique mental* ou *accès lexical* on fait généralement référence aux processus qui permettent d'atteindre une ou plusieurs représentations lexicales à partir d'un stimulus sensoriel ou cognitif. L'accès à ces représentations rend alors disponibles les informations lexicales pour une éventuelle utilisation.

Autrement dit, dans son acception la plus large, l'accès au lexique peut désigner à la fois l'identification et l'attribution de sens aux mots présentés au sujet, mais aussi, du côté de la production, la recherche du mot exprimant ce que l'on veut dire.

Un grand nombre de modèles concernant l'accès au lexique ont été proposés au fil des années. Certains points de clivages nous permettent de les différencier les uns des autres. Une première opposition concerne la nature des procédures envisagées, et sur ce point deux grands types de modèles peuvent être distingués : les modèles passifs (le Modèle des Logogènes, Morton, 1969) et les modèles actifs d'accès (le Modèle de Forster, 1979). La deuxième caractéristique sur laquelle on peut opposer les modèles d'accès lexical concerne la nature du flux d'information ; on dissocie alors les modèles autonomes des modèles interactifs.

Quoi qu'il en soit, le lexique et son mode d'accès jouent un rôle d'interfaces entre les processus de bas niveaux qui prennent en charge les informations phonétiques, phonologiques, morphologiques et prosodiques et les processus de haut niveau où les informations syntaxiques, sémantiques et pragmatiques sont prépondérantes. (Ferrand L. ; 2001)

b. L'acquisition de ce réseau lexical

Il n'y a pas de modèle universellement reconnu/convenu de l'acquisition lexicale en L2.

Mais comment acquérons-nous ce lexique si complexe et si profond ?

i. Acquisition lexicale de la L1

Tout d'abord, nous assimilons 5 000 mots ou plus par an, autrement dit, 13 mots par jour pendant l'enfance et l'adolescence (Miller & Gildea 1987 : 86).

Selon Steven Pinker (cité par Hilton dans *Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ?*), les enfants sont « des aspirateurs de mots ». Leur cerveau est tellement malléable, qu'il enregistre tout à chaque instant. Apprendre un mot, c'est la mémorisation d'une nouvelle forme lexicale et l'association de cette forme à un concept.

De plus, selon Heather Hilton (2010), cet apprentissage peut se réaliser de deux façons différentes : soit explicitement soit implicitement. En d'autres termes, nous pouvons dire la signification du mot ou bien nous pouvons déduire la signification d'un mot en fonction de son contexte d'utilisation.

Avant de rentrer au CP, nous mémorisons 8 000 à 10 000 mots par apprentissage implicite. En effet, pendant nos premières années d'acquisition, nous avons un contact oral avec notre langue maternelle et de ce fait, extrêmement contextualisé.

C'est donc implicitement que nous acquérons le lexique mental en L1.

ii. Acquisition lexicale de la L2

De nombreuses recherches ont eu lieu en ce qui concerne la structure et l'accès au lexique mental en L2.

Certains linguistes, comme Kroll & Stewart (1994), évoquent une variabilité des réseaux lexicaux (une dépendance puis une indépendance des deux langues) chez les sujets bilingues (cf modèles annexes figures 2, 3, 4).

Le modèle « d'association lexicale » (figure 2), présente une dépendance de la langue seconde sur la langue maternelle. En d'autres termes, le lexique mental de la langue seconde serait une extension du lexique de la langue maternelle : pour accéder à un concept, le sujet doit passer par le mot de langue maternelle (L1).

En revanche, le modèle de « médiation conceptuelle » (figure 3) présente l'indépendance des deux langues : la L1 et la L2 n'ont pas de lien direct.

Enfin, le modèle « asymétrique » (figure 4) suggère que le sujet accède à un mot de la L2 soit directement, soit en passant par la L1. Mais que les liens de la L1 et de la L2 aux concepts sont différents.

Afin de regrouper ces différents modèles, Annette de Groot nous présente un modèle « de triple stockage » (1998 : 310) (cf annexe figure 5).

Dans ce cas, ce modèle évoque l'idée que la L1 et la L2 ont de nombreuses unités en commun mais cela implique également que chaque langue possède des unités spécifiques distinctes afin de rendre compte de la capacité des bilingues à différencier chaque langue.

Par conséquent, il existe bel est bien un lien entre les deux langues au niveau sémantique. Les deux langues cohabitent.

Peter Prince (1998 :293) va plus loin et propose un schéma « sémantico-lexical » du lexique mental bilingue (cf : annexe figure 6).

Nous pouvons observer que l'acquisition du lexique d'une seconde langue est une pratique de construction cognitive complexe : « Apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière. » (Tréville & Duquette 1996 : 53)

Enfin, l'acquisition lexicale en L2 est identique à celle de la L1 : mémoriser une nouvelle forme lexicale et associer cette forme à un concept.

3) LA CREATION LEXICALE

a. Définition lexicologique de la création lexicale

Les créations lexicales forment un sous-ensemble pour lequel la nouveauté repose uniquement sur la création d'un nouveau lexème. Leur source principale est un processus de dérivation morphologique, de flexion morphologique ou de composition.

La morphologie lexicale étudie tous les procédés morphologiques de création de nouvelles unités lexicales à partir de celles déjà existantes, du point de vue de la forme et du sens.

Cette création obéit à un certain nombre de règles intériorisées par les locuteurs. La capacité de fabriquer et d'interpréter les néologismes ou certaines unités lexicales non apprises est la preuve de l'existence de telles règles.

L'objectif consiste donc à formuler explicitement ces règles.

Dans le domaine des créations lexicales, nous distinguons deux types de créations :

- « Les créations « internes », que font les enfants en utilisant l'analogie et le mécanisme de la quatrième proportionnelle décrit par Ferdinand de Saussure pour « fabriquer » des mots comme : « allera » (pour « ira ») [...] « bétisette » (pour « petite bêtise ») etc.
- Les créations « externes » dues au croisement des deux langues que l'on appelle souvent des interférences lexicales. » (Deprez C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier, CREDIF).

Ainsi, lorsque le bilingue effectue des créations lexicales, il est évident qu'il a assimilé dans son lexique mental toute une organisation catégorielle des formes fléchies d'un mot, afin de différencier les verbes des noms et des adjectifs :

« ces créations lexicales présupposent une organisation catégorielle des paradigmes verbaux, nominaux et adjectivaux et une maîtrise des

combinatoires morphologiques puisque les terminaisons verbales s'appliquent bien à des verbes, des terminaisons nominales à des noms et des terminaisons adjectivales à des adjectifs. » (Deprez C. 1994)

De plus, il nous semble important de faire le point sur la morphologie qui nous permettra par la suite de classer les créations lexicales des enfants.

Par morphologie, on entend l'étude de la composition des mots.

En effet, le mot n'est pas l'unité significative minimale dans la langue. Il existe des unités significatives plus petites que le mot : les morphèmes (unité significative minimale). Un mot peut être formé de plusieurs morphèmes.

La morphologie s'intéresse au domaine de la formation des mots, c'est-à-dire de la production d'unités lexicales nouvelles. En d'autres termes, la morphologie étudie la forme et les règles de combinaison des morphèmes.

Ainsi, il convient de distinguer la morphologie flexionnelle et la morphologie dérivationnelle.

Certains morphèmes réalisent une catégorie grammaticale, telle le Temps, la Personne, le Nombre, le Mode, etc. Ce sont des morphèmes flexionnels. Ils ne modifient pas le sens (ou le référent) du lexème auquel ils s'adjoignent, ni sa catégorie syntaxique (sa partie du discours).

Plus exactement, dans un mot formé d'un lexème et d'un morphème flexionnel, le sens lexical de l'ensemble est identique au sens du lexème. Il en va de même pour la catégorie syntaxique.

La morphologie dérivationnelle (ou constructionnelle) consiste dans la création de nouvelles unités lexicales par l'adjonction à une base d'un affixe. Différents types d'opérations de dérivation : préfixation, suffixation et parasynthèse (les deux). Les morphèmes dérivationnels modifient le sens (et le référent) du lexème auquel ils s'adjoignent, et peuvent également modifier sa catégorie syntaxique (partie du discours). Plus exactement le sens lexical d'un mot formé d'un lexème et d'un morphème dérivationnel n'est pas identique au sens lexical du lexème.

b. La création individuelle dans le cadre de l'acquisition

La création lexicale chez les enfants bilingues est une exploitation des correspondances lexicales ou des ressemblances entre les deux langues cibles.

Par exemple, l'ajout d'une terminaison occitane à un radical français ne vient pas d'une confusion ou d'une incapacité à distinguer les deux langues mais plutôt d'une capacité à échafauder des passerelles entre les deux langues et par conséquent d'exploiter au maximum les deux codes à disposition.

L'enfant semble distinguer les deux systèmes linguistiques de chaque langue.

La création lexicale est, chez l'enfant, une aide, un moyen de pallier au manque qu'il peut avoir dans une langue lors d'une situation de communication.

En d'autres termes, la maîtrise lexicale n'est pas la même dans les deux langues : l'enfant a pu assimiler des lexèmes dans une langue et non dans l'autre. Dans ce cas, l'enfant compléterait un mot de la langue dominé par un radical connu de la langue dominante.

Ces créations lexicales se retrouvent tant sur le plan morphologique que phonologique ou syntaxique.

Ce cas particulier de création lexicale est dû au fait que la langue dominante agit sur la langue non dominante.

Mais le mélange des langues peut être un comportement tout à fait normal, qui n'est pas un signe ni d'incapacité à distinguer les langues, ni d'un problème pathologique.

Les créations lexicales sont nécessaires, une sorte de consolidation de la langue non dominante. Mais nous verrons plus tard, que l'enfant bilingue peut utiliser ces productions dans une toute autre situation et dans un autre enjeu.

c. Les phénomènes d'interférences

Pour comprendre comment fonctionne l'utilisation des éléments formels d'un code à l'intérieur d'un autre (interférences sémantiques, phonologiques, morphologiques, lexicales ou syntaxiques), des recherches se sont particulièrement intéressées aux phénomènes d'interférences « utilisées pour désigner les influences que la langue première exerce sur la langue seconde » (Christiane Perregaux, p. 28), à l'alternance des langues appelée code-switching ou encore code-mixing.

La notion d'interférence, telle qu'elle est utilisée dans les années cinquante et soixante reste éloignée des travaux sur le bilinguisme. Elle est définie :

- Sur le plan linguistique, comme une tentative malheureuse de ramener un secteur d'un système linguistique (celui de la L2) à celui d'un autre système (celui de la L1)
- Sur le plan psychologique, comme une appréhension « béhavioriste » de la L2 par l'apprenant.

L'interférence est alors envisagée comme un phénomène individuel et négatif : elle résulte d'un ensemble de facteurs qui perturbent la relation que l'apprenant entretient avec la L2. Le but étant alors de supprimer ou de maîtriser ces facteurs.

Mais selon Py (1991), cette notion d'interférence qu'il appelle marques transcodiques, « fonctionne dans des interactions caractérisées par la coexistence de composantes bilingues et acquisitionnelles » (p.115). Ces marques transcodiques constituent un des moyens disponibles pour étudier comment l'apprenant acquiert la langue seconde et quelles modifications va subir son répertoire langagier notamment en ce qui concerne les articulations entre la langue première et la langue seconde.

Les marques transcodiques sont les traces de la langue maternelle ou d'autres langues dans les productions des apprenants voulant surmonter des obstacles communicatifs. L'expression est neutre par rapport aux dénominations « mélange des langues », « interférences » ou « transferts négatifs » utilisées par

les contrastivistes des années cinquante pour remarquer l'incidence *nuisible* de la langue maternelle dans l'apprentissage.

Ces marques transcodiques présentent en effet un intérêt à la fois discursif (elles contribuent à la structuration du discours) et cognitif (elles manifestent certains modes d'articulation entre les deux compétences de base).

Ainsi, lorsque la langue est produite dans un mode monolingue, toute interférence peut ressortir plus clairement. Grosjean (1998) utilise l'image d'un paysage avec l'apparition du brouillard qui se lève. En revanche, lorsque les interférences se produisent dans le mode bilingue, elles sont très difficiles à distinguer des autres phénomènes de contact, en particulier les emprunts.

Ainsi, un mot comme « baving » produit en anglais par un bilingue anglais/français dans un mode bilingue (basé sur « baver », de dribbler) peut être un emprunt (terme emprunté) ou une interférence. Mais il est plus probable qu'il s'agisse d'une interférence.

On ne considère plus aujourd'hui les interférences comme des fautes à réprimer, mais comme la preuve d'un système langagier individuel qui se met en place dans la tête de l'apprenant.

III. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE

Dans ce mémoire, nous nous sommes interrogée sur les processus et les mécanismes de l'apprentissage et de l'acquisition de la langue seconde, qui est ici l'occitan.

Ces notions trouvent leurs théories dans les domaines de la linguistique, la méthodologie, et la psycholinguistique. C'est par une combinaison de tous ces facteurs que l'acquisition d'une seconde langue est possible.

Ainsi, la question de l'acquisition du lexique lors de l'apprentissage d'une langue seconde nous a parue essentielle.

En effet, c'est grâce à l'apprentissage du lexique que nous accédons à la communication.

L'objet de notre étude s'attache à se demander comment la création lexicale permet l'acquisition du lexique.

En observant les élèves dans leur production tout au long de deux années, nous avons remarqué que les mots qu'ils employaient présentaient des traits issus des deux langues.

Par conséquent, nous posons l'hypothèse selon laquelle dans la situation d'acquisition de l'occitan à Calandreta, les calandrons font intervenir les procédés de formation de mots relevant de leurs deux langues.

Par « mots », nous entendons ici l'unité lexicale avec marques grammaticales.(genre, nombre etc) et par conséquent avec composant lexical et composant grammatical.

De plus, nous pouvons nous demander si ces interférences, ne se manifestent pas de la même manière dans les différentes étapes ou stades de l'apprentissage ; il existe une dynamique du processus d'apprentissage qui se traduit dans la nature des créations lexicales et dans leurs formes.

A travers les productions qui seront récoltées, comme nous vous l'expliquerons dans la quatrième partie, nous voulons observer une évolution soit du groupe, soit de l'enfant ou bien des deux à la fois.

Pour essayer de répondre à cette problématique, nous allons ajouter à notre étude une autre analyse beaucoup plus ciblée par rapport à notre recherche initiale commencée l'année dernière.

En effet, nous avons estimé judicieux de nous focaliser, en plus des productions des élèves de la classe, sur les productions d'un seul enfant afin d'observer une éventuelle évolution sur deux années.

Cela nous permettra de voir s'il s'agit d'une problématique de groupe ou a fortiori d'une problématique individuelle.

IV. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Nous avons expliqué dans le chapitre précédent, les grandes lignes des théories nécessaires pour ce mémoire.

Dans cette partie, nous verrons tout ce qui attrait à la méthodologie de recherche.

1) METHODE DE RECHERCHE

a. Collecte des données : la classe

Dans cette étude expérimentale, nous avons choisi de collecter les données en classe, à la Calandreta, auprès des élèves en production, pendant un « qué de nau ?³ » ou un « dessenh contat »⁴.

Les moments de parole ont lieu tous les lundis et mardis matin depuis le début de l'année.

Les productions seront retranscrites à l'écrit dans un cahier spécifique, en gardant l'authenticité de la parole des enfants. Autrement dit, chaque production sera transcrite tel quel ; sans rien changer dans leur façon de s'exprimer (en écrivant tout ce qu'ils disent).

Il faut ajouter que la transcription dans un cahier est avant tout un outil pour l'enseignant, indépendamment de la situation de collecte de données linguistiques dans laquelle nous nous trouvons pour notre étude. Par conséquent, nous avons voulu utiliser ce matériel que nous avons collecté dans notre rôle d'enseignante afin de l'employer dans notre rôle de chercheur.

Dans ce mémoire, nous commencerons par analyser les transcriptions le cahier du « qué de nau » et quelques cahiers de « dessenh contat ».

³ Qué de nau : le quoi de neuf est un moment de parole où l'enfant peut raconter se dont il désire.

⁴ Dessenh contat : le dessin conté est un moment écrit où l'enfant dessine et raconte après ce qu'il a dessiné.

i. Le « qué de nau »

Le « quoi de neuf » est un temps de parole au cours duquel les élèves peuvent s'exprimer et partager des moments qu'ils ont vus et vécus. Cet instant encourage l'expression orale de chacun et permet le passage de l'enfant à son rôle d'élève pour entrer dans les activités scolaires.

L'enseignant demande aux enfants « quoi de neuf ? Qu'est-ce qui s'est passé depuis qu'on ne s'est plus vus ? » et les enfants racontent à tour de rôle où selon leur envies, ce qu'ils souhaitent échanger.

Généralement ce moment se fait dans le coin de classe, une partie de la classe aménagée avec des bancs, de manière à être plus proche l'un de l'autre et moins dispersé.

Il permet de travailler le « savoir-entendre qui devient un outil mental nécessaire pour prendre en considération l'Autre dans tous les moments d'apprentissage disciplinaire ». En cela le quoi de neuf est en effet une façon de « rendre le groupe solidaire, de favoriser la pédagogie intégrative et de créer un espace entre l'extérieur et l'intérieur de l'école. Les enfants s'écoutent, entendent parfois des réponses à leurs problèmes par leurs pairs, peuvent réaliser que ce qu'ils aiment, ce qui les tracassent, ce qui leur fait plaisir, ne sont pas exceptionnels ; on peut en parler beaucoup, partager les mêmes joies et peines, tracas et plaisir. Derrière un propos qui peut paraître anodin, l'enfant a quelque chose à dire ; à nous de décrypter ce qu'il y a derrière. »

Ce moment traité de manière conviviale et légère peut donc parfois se révéler particulièrement important pour comprendre l'enfant et dévoiler certains de ses problèmes. Pour aller plus loin, de plus en plus de travaux en neurosciences démontrent que les capacités se construisent au contact des autres et qu'elles sont d'autant plus importantes que les relations sont nombreuses, riches et diversifiées. Il apparaît de plus en plus que l'on se construit surtout de ses relations avec les autres. Le travail en groupe élargi permet de sortir l'enfant des relations particulières qu'il établit, et de l'intéresser aux autres. Dans un monde où la culture de la concurrence est fortement développée, ce type d'outil permet de travailler l'empathie et la sociabilité. Le «

« quoi de neuf ? » a donc une fonction d'intégration et de filiation : « Ce type d'échanges est constitutif de la notion de groupe-vie : il tisse des liens à partir de l'histoire de chaque sujet et apprend que chaque individu peut être concerné par l'histoire de l'autre (son existence m'importe car elle entre en résonance avec la mienne, ses pensées et ses paroles permettent l'évocation qui s'enracine dans mon histoire propre). Chaque prise de parole permet à chacun de dire ses ancrages, les liens qu'il construit avec son environnement et qui participent à la construction de son identité propre. »

Le « quoi de neuf » permet de contribuer au développement de l'autonomie du groupe et des enfants, de favoriser la constitution d'un groupe classe solidaire.

De plus, L'enfant structure son langage et se construit comme sujet ; il améliore ses compétences langagières : être concis, avoir une parole intéressée et structurée, vérifier que l'on est compris des autres.

Nous utiliserons un code couleur afin de transcrire le corpus. L'occitan sera transcrit en rouge et le français en bleu.

Ainsi, nous disposerons d'un corpus diversifié.

2) LIEU, POPULATION, MATERIEL

a. Le lieu de recherche

Notre terrain de collecte de données est naturellement une école Calandreta. Il s'agit d'une Calandreta située en milieu rural dans un village des Hautes-Pyrénées.

Cette école comporte une classe unique à sept niveaux.

Le temps d'étude s'étale du 5 septembre 2011 à aujourd'hui, sachant que l'étude a été poursuivie cette année pour le mémoire de master 2.

b. La population

La population est l'ensemble des élèves de cette école. Notre mémoire a pour but d'étudier le phénomène de créations lexicales et d'innovation en production chez les élèves dans leur langue orale et écrite.

Les élèves de cette classe unique étudient dans un environnement bilingue occitan/français par immersion. Ils ont entre 2 ans et demi et 10 ans.

En observant les enfants dans leur contexte, nous avons affaire à une production naturelle. En d'autres termes, la production va naître de l'interaction avec autrui, lors du « qué de nau » essentiellement puisque cette institution est un lieu d'accueil de la parole où l'enfant se sent libre de parler, sans contraintes

extérieures. L'emploi d'interférences sera donc plus à même de ressortir lors des productions des enfants.

Pour avoir un regard plus concis et précis sur cette recherche qui aura durée deux ans avec les mêmes enfants, nous avons choisi de nous focaliser (en plus du corpus de base) sur les dialogues d'un enfant en particulier, qui est aujourd'hui en grande section.

En effet, nous avons remarqué en début de recherche que celui-ci formulait de nombreuses interférences. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant d'étudier ses productions afin d'observer d'éventuelles évolutions ou modifications dans la structuration de son langage.

c. Matériel

Les productions des élèves seront notées par l'enseignante telles quelles sur le cahier de « qué de nau ».

Hormis le contexte d'analyse dans lequel nous nous trouvons, ce cahier est un outil pour l'enseignante qui lui permet de voir l'évolution de la langue de chaque enfant tout au long de la scolarité.

Ainsi, depuis le 5 septembre 2011, chaque production du « qué de nau », qui se déroule le lundi matin, a été notée par l'enseignante et les cahiers ont été conservés afin de pouvoir les analyser pour notre mémoire.

Les productions du corpus individuel ont été retranscrites en API (Alphabet Phonétique International) à l'aide du logiciel « Phonetik » que nous avons au préalable téléchargé gratuitement. Nous nous sommes également servis de la police « Alphonetic ».

En effet, ces dispositifs nous ont permis de faciliter la retranscription de nos données de manière adéquate.

De plus, quelques enregistrements ont été faits pendant le « qué de nau » et eux aussi retranscrits par la suite.

V. ANALYSE DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de l'analyse des données obtenues dans l'observation des productions des élèves que nous avons effectuée. Les données récupérées proviennent des productions orales et écrites faites par les élèves. En d'autres termes, nous retiendrons les créations lexicales faites par les élèves, c'est-à-dire les mots « nouveaux » créés par les enfants.

Nous ajouterons un corpus spécifique d'un enfant que nous analyserons de façon diachronique.

Afin de mieux organiser ce chapitre, nous analyserons, dans un premier temps, les données puis nous aborderons dans une dernière partie la progression de l'enfant et son développement.

1) ANALYSE DES RESULTATS

a. Présentation du corpus

Avant de commencer, nous nous appuierons sur les procédés de formation des mots que nous avons vus précédemment.

A présent, nous allons pouvoir classer quelques innovations lexicales faites par les enfants bilingues de la Calandreta de B*.

En effet, le corpus de plusieurs enfants (général) étant en annexe, nous avons enrichi ce mémoire par la présence d'un corpus de plusieurs enfants et également d'un seul enfant.

Il nous a semblé opportun de faire figurer notre corpus individuel dans notre analyse, puisque celui-ci est moins imposant et très dense. Ainsi, nous pourrons mieux distinguer les innovations lexicales.

Nous pourrons alors observer différentes analyses. En d'autres termes, le second corpus nous permettra d'avoir une analyse beaucoup plus ciblée en terme d'évolution langagière et donc d'acquisition.

Les données ne seront pas classées par ordres alphabétique mais l'ordre de présentation sera celui qui suit la chronologie de nos recueils.

i. Corpus général (plusieurs enfants) et analyse

Créations lexicales	Morphologie flexionnelle	Construction	Morphologie dérivationnelle	Construction
Copina [k u p i n ɔ]	x	Emprunt d'une base française + flexion du genre féminin <i>copin + a</i>		
Patas [p a t ɔ s]	x	Base française + flexion du genre occitan <i>pat + as</i>		
Que soi restat [k e s u j r e s t a t]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>rest + at</i>		
A la siesta [a l a s j e s t ɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre occitan <i>siest + a</i>		
la moissonosa [l a m w a s u n u z ɔ]			x	Base française + suffixe occitan <i>moisson + osa</i>

Qu'èi ramassat [kɛjɾamasat]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé <i>ramass + at</i>		
Qu'èi revònut [kɛjɾebonyt]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>reven + ut</i> Il y a tout de même une adaptation à l'occitan : « revòn »		
Que soi restada [kesujɾestadɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>rest + ada</i>		
Triar los afèrs [trɪalusaferɾs]	Il s'agit ici d'un emprunt au français pour dire « affaires » prononcé avec l'accent occitan [afɛɾs] auquel s'ajoute la marque flexionnelle du pluriel en occitan.			
La vianda [laviãdɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan <i>viand + a</i>		
Aricòt [arikɔt]			x	Base française + marque dérivationnelle occitan <i>haric + òt</i>
Qu'èi fèt [kɛjɾɛt]	Ici également, nous retrouvons un calque syntaxique au français : l'enfant a voulu dire « j'ai fait » et a prononcé « fait » en occitan [fɛt]			

L'après-midia [la pɾɛsmid iɔ]	x	Mot composé avec Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan <i>Après-midi + a</i>		
qu'avem amenat [ka bɛmame nat]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>amen + at</i>		
Hèr las corsas [hɛlaskurs ɔs]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin et du pluriel occitan <i>cours + as</i>		
Achetar [aʃeta]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>achet + ar</i>		
Que soi retornada [kesujretu rnadɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>re-tourn + ada</i>	x	Base française + préfixe occitan <i>re- + tournada</i>
Era troisiema [ɛɾɔtrwazi ɛmɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre occitan <i>troisièm + a</i>		
Que soi rentrada [kesujrent radɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>rentr + ada</i>		

Un champinòt [ʃãpuinɔt]			x	Base française + suffixe occitan <i>champoin + òt</i> (<i>un petit champoing</i>)
Ramenar [ramena]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>r-amen + ar</i>	x	Base française + préfixe occitan <i>r- + amenar</i>
Qu'èi regardat [kɛjregard at]	x	Base française + flexion du participe passé occitan <i>regard + at</i>		
Qu'èi donnat [kɛjdunat]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>donn + at</i>		
Botar essença [butaesẽsɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre occitan <i>essenc + a</i>		
Qu'èi venuda [kɛjbenyd ɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>ven+ uda</i> (<i>venir</i>)		
La luja [lalɥɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre occitan <i>lug + a</i>		
Qu'èi vut [kɛjbyt]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>vu + t</i> (<i>voir</i>)		Ici également, nous retrouvons une adaptaion phonologique au français : l'enfant a voulu dire « vu » et a prononcé « vut » en occitan [byt] et également morpho-flexionnelle -ut

<p>Un cabalhòt [y ŋka bə jɔt]</p>	<p>Ici, cette création lexicale relève plutôt d'une base espagnole <i>cabalh-</i> (qui signifie <i>cheval</i>) + et d'un suffixe occitan <i>-òt</i> (qui signifie <i>petit</i>)</p>			
<p>Que soi revelhat [kɛsuʝrɛbɛ jat]</p>	<p>x</p>	<p>Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>réveil + at</i></p>		
<p>Qu'èi dejeunat [kɛjɔdzœn at]</p>	<p>x</p>	<p>Base française + flexion du participe passé occitan <i>déjeun + at</i></p>		
<p>Conjugaison du verbe « être » en occitan : Que soille Que soilles Que soille Que soillons Que soillez Que soillent</p>	<p>x</p>	<p>L'enfant a pris la base occitan à la première personne du singulier : « <i>que soi</i> » et a conjugué le verbe avec les terminaisons de conjugaison françaises. <i>Soi-</i> + <i>-e, -es, - e, -ons, -ez, - ent.</i></p>		

<p>« On peut estruer ? » [õpœεstr yse]</p>	<p>x</p>	<p>L'enfant prend comme base l'occitan afin d'y ajouter un affixe français, qui est le marqueur du verbe du premier groupe à l'infinitif : Base occitan« <i>estru</i> - » (ranger) + marque flexionnelle de l'infinitif français <i>-er</i></p>		
--	----------	---	--	--

Les créations ou les innovations sont pour la plupart ce que l'on a appelé plus haut des créations externes résultant d'interférences lexicales ; on peut assimiler ces créations à des emprunts.

Ce sont donc des emprunts au français qui sont intégrés du point de vue phonologique. Dans certains cas la base empruntée est intégrée phonologiquement (copina), ou partiellement intégrée (revonut, benuda).

Après l'utilisation d'emprunts au français et d'intégration phonologique de l'emprunt (ou adaptation à l'occitan), le mot employé reçoit des marques flexionnelles comme la marque du féminin ou du participe passé par exemple.

i. Corpus spécifique (un seul enfant) et analyse

Créations lexicales	Morphologie flexionnelle	Construction	Morphologie dérivationnelle	Construction
Lo fumar (le fumier) [f y ma R]			x	Base française + suffixe occitan <i>fum + ar</i>
enlevat [ɛ̃ le ba t]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>enlev + at</i>		
etabla [e ta blɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan <i>établ + a</i> Nous remarquons ici qu'il y a un transfert du genre français (en occitan, un <i>estable</i> [y nɛ sta blɛ] est masculin)		
Sacisson [sa si su ŋ]	Il s'agit ici d'un emprunt au français adapté phonologiquement pour dire « <i>saucisson</i> » prononcé avec l'accent occitan. Ici nous notons une intégration phonologique : de [œ] à [e] et de [v] à [b]			
Patata [pa ta tɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan <i>patat + a</i>		

Revenut [Rebenyt]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>reven + ut</i>		
Manjar [mãnjã]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>manj + ar</i>		
Vut [byt]	Ici également, nous retrouvons une adaptation phonologique au français : l'enfant a voulu dire « vu » et a prononcé « vut » en occitan [byt] et également morpho-flexionnelle -ut			
Cherchar [ʃɛrʃã]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>cherch + ar</i>		
Abilhat [abijãt]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>habill + at</i>		
Donat [dunãt]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>donn + at</i>		
Gato [gãtu]	Il semble que l'enfant a fait une adaptation phonologique au français pour dire le mot « gateau ».			
Fèta [fɛtã]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan <i>fêt + a</i>		
chatènhas [ʃãtɛnãs]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin et du pluriel occitan <i>chataign + as</i>		

omelèta [omelɛtɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan omelett + a		
montat [muntat]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan mont + at		
redesendut [redesendyt]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan redescend + ut		
dormit [durmit]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan dorm + it		
reanar [reana]			x	Base occitane + préfixe français re- + anar
etandra [etãdrɔ]	x	Base française+marque flexionnelle du genre féminin pour remplacer le (-e)de étendr(-e) étendr + a		
lo lintge [lulindʒe]	Il s'agit ici d'un emprunt au français pour dire « <i>linge</i> » prononcé avec l'accent occitan. Nous relevons une adaptation phonologique au français.			
Crècha [krɛʃɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan crèch + a		

guirlanda [gɪrlãdɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan <i>guirland + a</i>		
cochon [kɔʃɔ]	Il s'agit ici d'une intégration phonologique du français pour dire « <i>cochon</i> » prononcé avec l'accent occitan			
arenjar [arɛɲʒa]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>arrang + ar</i>		
restar [rɛsta]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>rest + ar</i>		
crèpa [krɛpɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan <i>crêp + a</i>		
Cuva [kyvɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du genre féminin occitan <i>cuv + a</i>		
partot [partut]	Il s'agit ici d'une intégration phonologique du français pour dire « <i>partout</i> » prononcé avec l'accent occitan [paRtUt]			
repartit [repartit]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>re-part + it</i>	x	Base occitane + préfixe français <i>re- + partit</i>
mosieu [musjœ]	Il s'agit ici d'une intégration phonologique du français pour dire « <i>monsieur</i> » prononcé en occitan.			

Lessar [lesa]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>laiss + ar</i>		
qu'a marcar (il a marché) [kamaɾka]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>marc + ar</i>		
Plato [platu]	Il semble que l'enfant a fait une adaptation phonologique au français pour dire le mot « plateau ».			
deposat [depuzat]	x	Base française + marque flexionnelle du participe passé occitan <i>dépos + at</i>		
survèlha [syɾbɛjɔ]	x	Base française + marque flexionnelle du verbe occitan conjugué à la 3 ^{ème} personne du singulier <i>surveill + a</i>		
se chanjar [seʃãʒa]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>Se chang + ar</i>		
qu'èra tachat [kɛɾɔtaʃat]	x	Base française + marque flexionnelle de l'infinitif occitan <i>tach + ar</i>		
qu'a rauhèt (il a refait) [karauhɛt]			x	Base occitane + préfixe inventé qui ne ni du français ni de l'occitan : le r- a l'intention du re- en français mais rau- est une forme inconnue <i>rau + hèt</i>

Dans ce corpus, nous avons pu observer qu'il y avait des marques d'innovations qui étaient en lien avec le corpus général ; telles que « *vut* » [b y t] par exemple.

En effet, nous retrouvons des innovations identiques au premier corpus.

De plus, nous notons que l'intégration phonologique est présente dans les deux corpus.

Les cas de flexion sont majoritairement présents dans les deux corpus.

D'autres marques telles que « *rauhèt* » [R a u h ε t] dans le corpus individuel nous montrent que l'innovation lexicale ne vient pas d'une intégration au français. Il s'agit ici d'un cas beaucoup plus complexe.

Corpus individuel avec la retranscription en API

5/03/2012

Qu'èi anat a la stabu. Après qu'èi **enlevat** lo **fumar**. Qu'èi anat *chez tatie*. Qu'èi anat au jardin.

[kèJanatalastabuapRèskèJClébatlUfumaRkèJanatHétatikèJanataUzaRdiN]

12/03/2012

Qu'èi anat a la maison. Après qu'èi **dromit**. Qu'èi anat dejunar. Après, que soi anat a **l'etabla**. Que soi anat a la maison.

kèJanatalamaJzUNapRèskèJdRUmitkèJdédjuna
apRèskésUJanatalétablOkésUJanatalamaJzUN]

19/03/2012

Ger que soi anat avec papà. Après que soi anat a la stabu. Qu'èi anar en çò de tati. Que hè copat *les cheveux*. Qu'èi **dromit**. Qu'èi dejunar du pain e de **sacisson**. Qu'èi anat a *l'école*.

[JékésUJanatdabpapa
apRèskésUJanatalastabukèJanaènsodétatikéhèkUpatléHFvF
kèJdRUmitkèJdézunadupCédésasisUNKèJanatalékOle]

26/03/2012

Ger qu'èi anat a la stabu. Après qu'a plantat **patata** au jardin. Après qu'èi anat a la maison. Qu'a **dromit**. Après que soi partit a l'escòla.

[JékésUJanatalastabuapRèskapIBtatpatatOaUzaRdiN
apRèskèJanatalamaJzUNKadRUmitapRèskésUJpaRtitalèskOIO]

23/04/2012

Ger qu'èi anar *au jardin*. Après qu'a copat de l'èrba. Après que rentrer a la maison. Qu'èi anar *aux vaca*. Qu'a **dromir**. Qu'a dejunar *avec* las biscòtas. Après qu'a anat a *l'école* e après acabat.

[JékèJanaaUapRèskakUpatdélèRbOapRèskéRéntRaalamaJzUNkèJanaobakO kadRUMikadéjunaavèklasbiskOtOs apRèskaanatalékOleapRèsakabat]

02/05/2012

Ger que anar papà. Après qu'a hèi anar a **l'etabla**. Qu'èi **revenu** de **l'etabla**.

[Jékéanapapa apRèskahèianaalétablO kèJRébénutdélétablO]

14/05/2012

Ger qu'èi anat a la stabu. Qu'èi hèit **manjar** la vaca. Qu'èi anat. Qu'a **vut** Jennifer qu'èi anat me **cherchar**.

Qu'a jogat chez tatie au balon de fot. Qu'a jogat. Qu'èi anat à *l'école*.

[JékèJanatalastabu kèJhèJtmBnjlabakO kèJanat kabut djénifèRkèJanatméHèRHa kajUgatHétatiaUbalUNdéfUt kajUgatKèJanatalékOle]

21/05/2012

Ger qu'èi anat avec papà. Après, qu'èi minjar. Après qu'èi **dromit**. Après qu'èi anat à *l'école*.

[JékèJanatavèkpapa apRèskèJminja apRèskèJdRomit apRèskèJanatalékOle]

18/06/2012

Ger que *allé voir mon papi à l'hôpital*. Qu'èi anat minjat au Mcdo. Qu'èi **dromit**. Qu'èi **abilhat**. Qu'èi anat a *l'école* e acabat.

[JékéalévwaRmlpapialopital kèJanatminjataUmakdo kèJdRUMit kèJabiJat kèJanatalékOleéakabat]

4/09/2012

Que soi anat *avec papa vendre des piquets*. Qu'a **dormit**. Qu'èi dejunar qu'èi anat *chez nounou*. Qu'èi anar **cherchar** *des livres pour Elodie*. Qu'èi anar l'amenar. Qu'èi anat a la maison.

[késUJanatavèkpapavBdRedépiké kadURmit kèJdéjunakèJanatHénUnU
kèJanaHèRHadélivRepURélodikèJanalaménakèJanatalamaJzUN]

10/09/2012

Ger que soi anat a la **stabu**. Qu'èi anat *chez quelqu'un* amont de la stabu. Après qu'èi anat **cherchar** de uelha. Que **le a menar** a la stabu. Qu'a **donat** de l'aiga au petit *chat*. Qu'èi anat a la maison. Qu'a minjat, qu'a **dormi**. *Ce matin* qu'èi dejunat de **gato** dab de capuchino. Qu'èi **abilhat**. Qu'èi anat a l'escòla e acabat.

[JékésUJanatalastabukèJanatHékèkDamUndélastabuapRèskèJanatHèRHadé
UèJOkéléaménaalastabukadUnatdélaJgOaUpétitHakèJanatalamaJzUNkaminja
tkadURmisematCkèJdéjunatdégatUdabdékapUHinokéJabiJatkèJanatalèskOIO
éakabat]

15/10/2012

Ger que soi anat aqui. Après qu'èi anat ramassar las **chatèhas** dab Théo, Ilan, Maëlis e Gaël. Qu'èi anat véder ua sala **de fèta**. Qu'èi anat a l'escòla. Qu'a minjat. Qu'èi anat a la maison. Qu'a minjat **omelèta**. Qu'a dormit. Que **abilhat**. Qu'èi anat a l'autò.

[JékésUJanatakiU apRèskèJanatRamasalasHatèGOsdabtéoilanmaéliségaèl
kèJanatbédéuOsaiOdéfètO kèJanatalèskOIO kaminjat kèJanatalamaJzUN
kaminjatomèlètO kadURmit kéabiJat kèJanatalaUtO]

22/10/2012

Que soi anat a la maison pr'amor qu'èra **montat** a la stabu. Que soi **redesendut**. Qu'a minjat saucissa frita. Qu'èi anat au *hangard*. Qu'èi anat **cherchar** de buès tà alumar lo fuòu. Que soi anat ramassat de **chatèhas**. Qu'a minjat raclèta.

Après que **dormit**. Qu'èi dejunat. Que soi anat a l'escòla.

[JékésUJanatalamaJzUNpRamUkèROmUntatalastabU ké sUJRédéséndut kaminjatsaUsisOfRitO kèJanat aUBgaR kèJanatHèRHadébUèstaalumalUfuOU késUJanatRamasatdéHatèGOs kaminjatRaklètO apRèskédURmit kèJdéJunat késUJanatalèskOIO]

12/11/2012

Avant hier que soi anat a la **sala de fètas**. Après que soi anat a la glèisa. Après que soi **reanar** a la sala de fèta. Qu'èi anat a la maison. Qu'a **dormit**. Ger qu'èi jogar au tractor. Qu'èi minjat. Qu'èi **dormit**. Que me soi revelhat. Qu'èi dejunar *pain grillé*. Qu'èi anat a l'escòla.

[avBtJèRkésUJanatalasalOdéfètOs apRèskésUJanatalaglèJzO apRèskésUJRéanaalasalOdéfètO kèJanatalamaJzUN kadURmit JékèJjUgaaUtRaktU kèJminjat kèJdURmit kémésUJRébéJat kèJdéjUnapCgRiJé kèJanatalèskOIO]

19/11/2012

Dissabte, que soi anat jogar a la sala de fèta. Qu'èi ecotat ua istoara. Après qu'èi minjat a la soirée **chatènha**. Qu'èra **chatènha** grilhada. Après qu'a jogar encara. Après qu'èi anat a la maison.

[disatékésUJanatjUgaalasalOdéfètO kèJékUtatuOistwaRO apRèskèJminjatalaswaRéHatèGO kèROHatèGagRiJadO apRèskajUgatCkaRO apRèskèJanatalamaJzUN]

26/11/2012

Ger que soi anat a la stabu dab papà. Que soi anat a la maison tà **etandra** lo **lintge**. Qu'èi **dormit**, que me soi **abilhat**.

[JékésUJanatalastabudabpapa késUJanatalamaJzUNtaétBdROIUlindjé kèJdURmitkémésUJabiJat]

3/12/2012

Ger ser, qu'a hèt lo sapin dab Melissa. Qu'a hèt la **crecha**. Qu'a botat la **guirlanda** electrica. Qu'èi **dormit**. Que soi anat a *l'école*.

[Jésékahètlosapidabmélisa kahètlakRèHO kabUtatlagiRIBdOélèktRikO
kèJdURmit késUJanatalékOle]

10/12/2012

Dissatbe qu'èi anat *chez ma tatie*. Qu'a tuat lo **cochon**. Qu'èi anat jogat. Qu'èi partit a la maison. Qu'èi dejunar. Qu'a tuar un autre porc. Qu'èi anat a la maison. Qu'èi dejunat.

[disatékèJanatHématati katuatlUKUHUN kèJanatjUgat kèJpaRtitalamaJzUN
kèJdéjuna katuaunaUtépORk kèJanatalamaJzUN kèJdéjunat]

17/12/2012

Dissatbe, qu'èi anat a la **sala de fèta** tà preparar la **sala de fèta**. Qu'èi anat a la maison. Lo dimenge, qu'a anat au *repas de Noël*. Qu'anat a la maison. Qu'a **dormit**. Qu'a dejunat cerealas e lèit. Qu'èi anat a l'escòla.

[disatékèJanatalasalOdéfètOtapRépaRalasalOdéfètO kèJanatalamaJzUN
IUdiméndjékaanatoRepadenoèl kanatalamaJzUN kadURmit
kadéjunatséRéalOsélèJt kèJanatalèskOIO]

07/01/2013

Que soi anat *chez ma tatie*. Après qu'èi anat avec papà e mamà **arenjar** un girò. Après que soi anat a la maison. Qu'a minjar, qu'èi **dormit**. Que me soi revelhat. Qu'a dejunat. Qu'èi anat a la vaca.

[késUJanatHématati apRèskèJanatavèkpapaémamaaRènjauNjiRo
apRèskésUJanatalamaJzUNkaminjakèJdURmit kémésUJRébéJat kadéjunat
kèJanatalabakO]

14/01/2013

Ger que soi anat a la banca. Qu'a hè minjar la vaca. Qu'èi anat a la maison. Qu'èi minjat. Qu'èi **dormit**. Que soi anat en çò de *ma tatie*. Que soi anat a la maison dab *ma tatie* e mon tonton. Qu'èi **dormit**. Que me soi revelhat.

[JékésUJanatalabBkO kahèminjalabakO kèJanatalamaJzUN kèJminjat
kèJdURmit kèsUJanatènsodématati
kèsUJanatalamaJzUNdabmatatiémUNtUNtUN kèJdURmit kémésUJRébéJat]

28/01/2012

Ger, qu'èi anat dehòra. Qu'èi anat dab papà tà hèr minjar la vaca. Après, qu'èi dintrar a la maison. Après qu'èi minjar. Qu'èi dormi. Qu'èi anat a l'escòla

[JékèJanatdéhORO kèJanatdabpapatahéminjalabakO
apRèskèJdintRatalamaJzUN apRèskèJminja kèJdURmit kèJanatalèskOIO]

4/02/2013

Dissabte qu'èi **restar** a la maison. Qu'èi jogat a un tractor e un camion. Qu'èi minjat. Qu'èi hèit de **crèpa**. Papà qu'a hèit minjar la vaca. Après qu'èi minjat dab papà, mamà, Elodie e Melissa. Qu'èi **dormit**. Que me soi levat.

[disatékèJRèstaalamaJzUN kèJjUgatauNtRaktUéuNkamJUN kèJminjat
kèJhèitdékRèpO papakahèitminjalabakO
apRèskèJminjatdabpapamamaélodiémélisa kèJdURmit kémésUJlèbat]

15/04/2013

Ger, après-midia que soi anat dab papà amenar la vaca a Bise. Que amenar la **cuva** a la vaca dab papà. Que soi passat *chez ma tatie*. Qu'èi montat a la maison. Acabat.

[JéapRèsmidiJakésUJanatdabpapaaménalabakOabize
kéaménalakuvOalabakOdabpapa kèsUJpsatHématati kèJmUntatalamaJzUN
akabat]

27/05/2013

Ger que soi anat chez ma papeta a costat de chez jo. Après qu'èi dejunat abec eth. Qu'èi jogat. Que soi anat dehòra l'apremidia. Qu'èi corrut de **partot**. Après que soi dintrat a la maison. Qu'èi dit a Elodie, qu'èra dehòra a lire un libe « quin ora ei », que m'a dit 5 ora.

Que soi anat a la maison perque qu'avèvi pas gotar. Que soi **repartit** dehòra. Qu'èi demandat a papi ou se qu'èi mon tiralarc. Que m'a dit que sap pas.

Que soi anat minjar, que soi anat au lèit, qu'èi **dormit**. Abans que i a avut ma tati e mon tonton que son montat. Que me soi revelhat. Qu'èi dejunar e que soi partit a l'escòla.

[JékésUJanatHémapapètoakUstatdeHéjU apRèskèJdèjunatabèkèt kèJjUgat
késUJanatdéhOROlapRémidiJa kèJkURutdèpaRtUt
apRèskésUJdintRatalamaJzUN
kèJditaélodikèROdéhOROaliRéuNlibékinUROèJkémaditsiNkURO
késUJanatalamaJzUNpèRkékawèwipasgUta kèsUJRépaRtitudéhORO
kèJdémBdatapapiUsékèJmUNtiRalaRk kémaditkésapas kèsUJanatminja
késUJanataUlèit kèJdURmit abanskéiaawutmatatiémUNtUNtUNkésUNmUntat
kémésUJRébéJat kèJdèjunaékésUJpaRtitalèskOIO]

10/06/2013

Dissabte qu'èi dejunar. Après que me soi preparar. Mon pair que soi anar m'amenar chez un **mosieu**. Que s'apera Jacky. Jacky que m'a amenar a un parc de la uelha. Papà qu'a pres la vaca e que les a montar a la montanha. Qu'a **lessar** passé un **mosu** dab la vaca. Qu'a **marcar** dab la uelha. Qu'èi montat dins ua auto. Qu'èi **redesendut** de l'autò, qu'èi marchar dab la uelha sus la rota. Melissa que m'a dit que **resta** 14 quilometre. Qu'èi montat sus lo **plato d'ariere** de ua autò dab Melissa e Marie. Darrer qu'avè ua remòrca dab du anhèt. Qu'èra gran. Qu'arivava aqui. Que marchar. Qu'èi aribar en haut e après mon papi que m'a pres perque que plovava. Que i a la uelha que passa par un camin jo que la cercava **partot** e qu'èi vu Alexis e après qu'èi atendut.

Papà qu'a dit a papi va véder en haut per véder si i a pas Gille. E que i èra pas.

Que l'a **deposat** dins lo pres la vaca e la uelha.

A midia que a minjat a la cabana. Que i a quauqu'un que **survelha** dab ua autò e ua petita cabana. Que **redesendut** en bas a **la sala de hèstas** a Nistos. Après qu'a atendut un pauc pr'amor que i en a que son anat **se chanjar** pr'amor qu'èra **tachat**. Que i avèva ua bandàs. Qu'a minjat dab lo bandàs a la sala de hèsta. Qu'a **rauhèt** (*refait*) de la musica. Que restava *jusqu'à minuit dix. Mais* qu'èi partit a *minuit* un a casa. Qu'èi **dormit**. Qu'èi dejunat. Acabat.

[disatékèJdèjuna apRèskémésUJpRépaRa
mUNpaJkésUJanatmaménaHéuNmUsJFkésapèROjaki
jakikémaaménaauNpRkdélaUèJa
papakapRèslabakOékélézamUntaalamUntaGO kalésapaséuNmUsudablabakO
kamaRkadablaUèJa kèJmUntatdinsuOaUtO
kèJRédésCdutdélaUtOkèJmaRHadablaUèJasuslaRUtO
mélisakémaditkéRèstOkatURdzékilUmétRé
kèJmUntatsuslUplatUdaRiéRédéuOaUtOdabmélisaémaRi
daRékawèuORémORkOdabunaGèt kèROgRan kaRibawOakiU kémaRHa
kèJaRibaènhaUtéapRèsmUNpapikémapRèspèRkéképlUbawO
kéialaUèJOképasOpaRuNkami
jUkélàsèRkawOpaRtUtékèJvualèksiéapRèskèJaténdut
papakaditapapibabédèènhaUtpéRbédésiJapajile ékéièROpas
kéladépUzatdinslUpRèslabakOélaUèJO amidiJakéaminjatalakabanO
kéiakaUkuNkésuRbèJOdabuOaUtOéuOpétitakabanO
kéRédésCdutènbasalasalOdéhèstOanistOs
apRèskaatèndutuNpaUkpRamUkéiènakésUNanatséHBjapRamUkèROtaHat
kéJawèwOuObBdas kaminjatdablUbBdasalasaladéhèstO
kaRaUhètdélamuzikO kéRèstawOjuskaminVidis mékèJpaRtitaminViUNakasO
kèJdURmit kèJdèjunat akabat]

b. Analyse du corpus

Pour analyser et classer les productions des enfants, nous nous sommes appuyés sur la morphologie.

Par ailleurs, il nous a semblé adéquat de faire une synthèse de ce qu'est la morphologie flexionnelle et dérivationnelle utilisée dans ce mémoire.

i. La morphologie flexionnelle

La morphologie est l'étude des formes phoniques ou graphiques que peuvent prendre les unités significatives minimales délimitées par la procédure de la commutation et l'étude de la distribution. Selon A. Martinet, elle est « la présentation des variantes de signifiant des monèmes » ou « l'ensemble des faits formels non pertinents de première articulation ».

Pour T. Todorov, l' « étude morphologique indique comment les monèmes se réalisent phonologiquement selon les contextes ».

La morphologie flexionnelle comprend la flexion nominale (variations de forme du substantif et de l'adjectif) et la flexion verbale.

ii. La morphologie dérivationnelle

La morphologie dérivationnelle consiste en la création néologique de nouvelles unités lexicales soit par dérivation, c'est-à-dire par adjonction d'un affixe à une base, soit par composition, juxtaposition syntagmatique de bases lexicales autonome du lexique français dans la composition française, du lexique gréco-latin dans la composition savante. Les mots composés sont aussi appelés synthèmes par A. Martinet, locutions nominales, verbales, adjectivales, adverbiales, prépositives, ou conjonctives par d'autres, ou encore noms composés, verbes composés, etc.

iii. Analyse

Pour vérifier notre hypothèse de départ, nous avons eu recours à une méthodologie précise pour analyser notre corpus afin de faire le lien avec les recherches théoriques préalables.

Dans notre corpus de production des élèves lors d'un « qué de nau », nous avons pu constater que le français apparaissait clairement comme langue dominante.

En effet, les innovations des enfants dans leur production nous témoignent qu'ils s'appuient sur la base du mot en français adaptée phonologiquement la plupart du temps pour ensuite y ajouter un affixe occitan ou une marque flexionnelle occitane en général.

Nous relevons cependant, une production dont la base du mot « *estruc-* » est en occitan et le suffixe en français « *-er* ». Mais des productions de ce genre sont relativement rares.

L'enfant fait tout de même preuve d'un savoir en la matière, comme l'attestent ces nombreuses innovations.

Selon Corbin (1987), ce type d'activités langagières démontre les aptitudes des enfants « à produire et à comprendre des mots construits non mémorisés auparavant, conformément à des règles qu'ils ont acquises non explicitement lors de leur apprentissage, et qui obéissent à des principes de construction des mots » (p. 68).

À 2-3 ans, un enfant apprend quotidiennement environ 10 mots nouveaux et ce « boum lexical » est en grande partie attribuable à ses connaissances morphologiques (Colé et Fayol, 2000).

Nous constatons que lors de productions lexicales, les deux langues cohabitent. Autrement dit, le fait que la base du mot soit en français et que la flexion soit occitan montre que les deux langues coexistent. L'enfant va chercher dans son lexique mental de l'aide dans la L1 pour palier au manque de vocabulaire dans la L2 et va, de ce fait, ajouter la flexion qu'il connaît bien et qu'il maîtrise, à la base du mot de la L1. Les marques flexionnelles occitanes

sont simples, par exemple la marque -a qui détermine de genre, ou bien la marque -at qui caractérise le participe passé.

A défaut de connaître un mot en L2, l'enfant crée un mot à partir de la sélection d'un trait conceptuel traduit en langue étrangère et substantivé selon le système morphologique de cette langue.

Le lexème reste en français et les marques flexionnelles sont en occitan.

Ainsi, nous rejoignons l'idée d'Annette de Groot, et son modèle de « triple stockage », qui tend à affirmer que la L1 et la L2 ont de nombreuses unités en communs mais que chaque langue possède des unités spécifiques distinctes afin de rendre compte de la capacité des bilingues à différencier chaque langue.

Nous constatons que les enfants ont acquis des principes de la langue occitane (morphologie, phonologie).

Lors de l'analyse du corpus individuel, nous remarquons que l'enfant qui employait souvent le mot composé « sala de fèta » [salOdéfètO] (*salle des fêtes*) a changé cette expression pour utiliser le mot « sala de hèstas » [salOdéhèstO] (le bon emploi en occitan pour dire « fêtes » : « hèstas ») : nous l'avons surligné en vert pour plus de visibilité.

C'est pourquoi nous pouvons affirmer qu'il en découle une évolution du langage de l'enfant. Celui-ci a modifié son interprétation du mot « hèstas » au fil des jours pour aboutir à la forme correcte du mot en occitan.

Nous notons que l'évolution de la langue se fait de jour en jour, et nous pouvons nous apercevoir que l'acquisition de celle-ci est en constante progression.

Toujours dans le même corpus, nous nous sommes arrêtés sur un mot en particulier « dromir » [dRUmi] (*dormir* [dORmiR]) surligné en rose pour le mettre en évidence.

En occitan, « dormir » se dit bien « dromir » [dRUmi] et l'enfant fait bien la distinction quand il parle. Cependant, au cours des deux années, nous nous apercevons que l'emploi de ce verbe s'est modifié au profit du mot « dormir » [dURmi] qui est un calque du mot français « dormir » [dORmiR].

Il est vrai que les autres enfants de la classe utilisent ce calque [dURmi] dans leur production.

L'enfant du corpus individuel était (et nous disons bien était) le seul à employer correctement cette forme verbale lors de chacune de ses productions. Ainsi, nous pouvons alors nous apercevoir qu'il s'est uniformisé à la norme de la classe pour réaliser ce verbe.

Par conséquent, nous constatons une évolution au niveau du groupe. Ceci nous amène à nous pencher sur le socio-constructivisme, autrement dit, l'acquisition par le contact des autres.

2) LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME

La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

L'acquisition de connaissance dépend du contexte pédagogique, c'est à dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités similaires. L'acte d'apprendre est une interprétation d'une expérience et d'un langage.

Les interactions entre pairs sont une source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs.

L'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions différentes. Chaque élève est confronté à des points de vue divergents. C'est ainsi qu'il prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. De ce fait, l'enfant est amené à reconsidérer ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

Le socio-constructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

1. la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend: l'apprenant.
2. la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres apprenants et l'enseignant.
3. la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

Dans cette théorie développée principalement par Vygotsky (1985), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves - élèves.

Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Le socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de coconstruction, de co-élaboration.

Apprendre, c'est donc passer d'une conception ancienne à une conception nouvelle plus performante après une phase de remise en cause de la conception ancienne qui est donc tout à la fois un point d'appui et un obstacle à la connaissance nouvelle. L'enfant construit son savoir dans une relation sociale d'où le nom de socio-constructivisme.

3) DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT BILINGUE

A Calandreta, nous pouvons dire que les enfants sont dans un bilinguisme précoce et consécutif. Autrement dit, ils ont appris la langue seconde entre trois et six ans. Cela signifie que les informations des deux langues ne sont pas traitées séparément.

Par conséquent, l'âge d'acquisition est à mettre en relation avec l'usage des deux langues.

Nous notons que le bilinguisme des enfants est également un bilinguisme exogène puisque la langue seconde est absente dans la société. En d'autres termes, l'occitan n'étant pas reconnu comme langue officielle, elle n'est pas présente dans notre vie de tous les jours ; mis à part dans l'enceinte de l'école.

Enfin, nous parlerons également de bilinguisme dominant puisque le français est la langue qui domine. Même si la compétence de l'enfant dans la langue dominée va évoluer pour atteindre un niveau proche de la langue dominante, nous constaterons qu'il y aura toujours une langue dominante et une langue dominée.

En ce qui concerne le statut des deux langues, nous remarquerons que les enfants se situent dans un bilinguisme à tendance hiérarchique. Autrement dit, la langue maternelle (le français) est valorisée aux dépens de la langue seconde (l'occitan). En effet, même si les élèves passent leur journée dans la classe, le contexte extérieur est prédominant. Une fois chez eux, le français est la seule langue de la famille pour tous les élèves de notre étude.

De plus, les créations lexicales tiennent une place importantes, car en début d'acquisition elles sont le signe de la dominance d'une langue par rapport à l'autre : ici le français. Mais par la suite elles peuvent être d'ordre pragmatique, c'est-à-dire que l'enfant peut jouer avec son bilinguisme, attirer l'attention.

Même si la polémique concernant les effets du bilinguisme sur le développement linguistique, cognitif et social continue, les recherches récentes démontrent que le bilinguisme constitue un avantage.

L'enfant bilingue est plus « sensible à la relation sémantique entre les mots, il a une plus grande flexibilité cognitive et une plus grande sensibilité sociale. » (GROSJEAN, 1984).

Des études montrent la supériorité des sujets bilingues précoces sur les monolingues « dans les domaines de la conceptualisation, de la symbolisation, de la souplesse idéatoire, de la faculté d'abstraction et de la capacité à résoudre des problèmes. » (J.PETIT, 2001, p.51).

Ainsi, le bilinguisme (et l'immersion) apparaît comme un facteur de stimulation intellectuelle.

En revanche, il faut préciser que les sujets bilingues ne sont pas supérieurs dès le début mais seulement quand leur bilinguisme est terminé. En d'autres termes, quand il est acquis.

De plus, être bilingue ne signifie pas seulement maîtriser plusieurs langues, c'est aussi accéder à plusieurs cultures toutes différentes les unes des autres. Celles-ci transmettent d'autres valeurs, d'autres idées, d'autres sentiments. Ainsi, le bilingue s'ouvre au monde naturellement et accepte d'autres modes de pensée. Voici un moyen de maintenir la paix dans le monde et d'accueillir toutes les différences. Lorsque les bilingues apprennent une autre langue, on les expose à un monde inconnu, à des idées nouvelles, à des manières de vivre différentes.

4) L'ENFANT EN PRODUCTION

Pour produire des créations lexicales, lors d'un « qué de nau », par exemple, l'enfant se sent rassuré, en confiance ; il sait que ce lieu de parole est sécurisé par les lois⁵ et cela peut le pousser à s'exprimer librement, à oser dire ce qu'il veut, quitte à « mélanger » les deux langues afin de pallier au manque de vocabulaire. Ils peuvent utiliser aussi ces constructions mixtes pour attirer l'attention, pour jouer ou pour s'amuser (le composant pragmatique du langage). En effet, nous savons, comme nous l'avons dit plus haut, que le mélange des langues, n'est pas produit par confusion, parce que l'enfant ne sait pas faire la différence, ou par manque de compétence ; c'est souvent parce qu'il a plusieurs langues à sa disposition, ça peut être une façon très efficace, très naturelle, et aussi très agréable à s'exprimer.

Grosjean représente ce fait sur un continuum s'étalant entre un mode unilingue (utilisé face à des personnes qui ne parlent qu'une langue) et un mode bilingue (utilisé avec d'autres bilingues). Plus on va vers le mode bilingue, plus la deuxième langue est activée et intervient dans la communication.

Selon Grosjean, les bilingues peuvent choisir de communiquer en mode bilingue ou en mode monolingue. Dans ce dernier cas, ils « désactivent » leur autre langue pour n'utiliser que la première. C'est dans ce cadre que l'on remarque des interférences qui sont des « *déviations particulières du locuteur dans la langue de l'énoncé, due à l'influence de la langue désactivée. Les interférences peuvent se situer à tous les niveaux linguistiques (phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique) et dans toutes les modalités (oral, écrit ou signes)* » (Grosjean, 2004 : 27).

Grosjean constate que les enfants qui pratiquent le mélange des langues maîtrisent la morphologie et respectent les règles syntaxiques de leurs deux langues respectives.

⁵ Au « qué de nau ? », il y a des lois que l'enfant doit respecter : on écoute celui qui parle, on ne se moque pas et tout ce qui s'y dit reste entre nous et ne sort pas de la classe.

VI. CONCLUSION

L'étude du bilinguisme, et de tout ce qu'il engendre, est un sujet complexe au croisement de plusieurs disciplines telles que la linguistique et la psycholinguistique. Celles-ci nous ont permis de mieux comprendre et de mieux appréhender notre étude.

Nous avons pu comprendre le fonctionnement du cerveau de l'enfant bilingue et de son lexique mental. Ainsi, l'enfant bilingue utilise différentes stratégies dans ses productions telles que les créations lexicales. C'est sur quoi notre étude c'est concentrée et plus précisément sur l'apprentissage du lexique chez l'enfant bilingue.

Le lexique joue un rôle central dans l'apprentissage d'une langue étrangère et son approche communicative.

Pour acquérir ce lexique en L2, nous savons que, même si la répétition est perçue comme non-communicative, elle constitue une étape essentielle dans la construction d'une véritable compétence lexicale.

A Calandreta, le système immersif permet aux enfants d'être plongé dans la langue et de cohabiter avec elle. Ainsi, la répétition n'a pas lieu d'être puisque les enfants entendent tous les jours les mots quotidiens et l'apprentissage du lexique de la L2 se fait de façon parfois implicite. Il y a donc un apprentissage implicite de la langue.

Pour vérifier l'hypothèse nous avons eu recours à une méthodologie bien précise pour analyser un corpus qui, dans l'argumentation logique d'une étude scientifique, s'inscrit en continuité avec les recherches théoriques préalables. Il s'avère alors que la partie expérimentale établit une relation directe avec la partie théorique.

Lors de notre étude, nous avons constaté que les créations lexicales des enfants bilingues de la Calandreta de B* avaient pour base le français et pour affixe l'occitan. Ainsi, les enfants s'appuient sur leur langue maternelle afin de palier au manque de vocabulaire dans la langue seconde. Mais au lieu d'utiliser

le mot intégralement en français, ils ajoutent l'affixe occitan, qu'ils maîtrisent dans la plupart des cas.

De plus, le corpus individuel, de l'enfant que nous avons suivi pendant deux années scolaires lors de ses productions au « qué de nau », nous a permis d'observer une évolution tant au niveau du groupe qu'au niveau de l'enfant. L'apprentissage individuel et l'apprentissage social est le vecteur de l'acquisition d'une autre langue, autre que la langue maternelle.

Cette étude nous aura permis de pouvoir discerner ces deux points de vues et nous avons pu comprendre également d'où venaient ces progressions constantes de la langue chez les enfants.

L'analyse linguistique nous a permis d'analyser de façon approfondie nos différents corpus.

VII. BIBLIOGRAPHIE

- ABDELILAH-BAUER B. (2006) *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La découverte, Paris.
- COLÉ P. et FAYOL M. (2000) : Reconnaissance de mots écrits et apprentissages de la lecture : rôle des connaissances morphologiques, in M. KAIL et M. FAYOL (Dir.), *L'acquisition du langage : le langage en développement. Au-delà de 3 ans*, Paris, PUF, 151-181.
- CORBIN, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, Presses Universitaires de Lille.
- COLLINS, A., LOFTUS, E. (1975), *A Spreading Activation Theory of Semantic Processing*. Psychological Review.
- DALGALIAN G., *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Harmattan, Paris 2000.
- DEBYSER F. (1970), *La linguistique contrastive et les interférences*, BELC, Paris, p31-61.
- DEPREZ C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier, CREDIF.
- DESHAYS E. (1990), *L'enfant bilingue*, Collections Réponses, Robert Laffond, Paris.
- DUBOIS, J. et alii, (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- FERRAND L. (2001). *Cognition et lecture. Processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*, De Boeck.
- FORSTER K.I. (1979). *Levels of processing and the structure of the language processor*. In W.E. Cooper & E. Walker (Eds.), *Sentence processing : Psycholinguistic studies presented to Merrill Garrett*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Education.
- GAONAC'H D. (1987). *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier (collection Langues et Apprentissage des Langues).

- GEIGER-JAILLET A. (2005) *Le bilinguisme pour grandir : naître bilingue ou le devenir par l'école*, l'Harmattan, Paris.
- GIACOBBE J. (1992) *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, CNRS éditions, Paris.
- GROSJEAN, F. (1984). *Le bilinguisme : vivre avec deux langues*, Travaux neuchâtelois de Linguistique n° 296, pp 15-41.
- GROSJEAN, F. (2004). *Le bilinguisme et le biculturalisme – Essai de définition. Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. CTNERHI, Paris.
- HAGEGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- HAMERS J. F., BLANC M. H. (1990) *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HAMMEL, P. (2003). *L'immersion, une question d'input dans une problématique du sujet*, Actes du colloque de l'Institut Supérieur des Langues de la République Française *L'enfant en immersion linguistique précoce*, Perpignan, 14-15 mars 2003, 135-149.
- HILTON, H. (2010). *Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ?*, ASP [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 17 septembre 2010. URL : <http://asp.revues.org/1668>
- KAIL, M. et FAYOL, M. (2000). *L'acquisition du langage* (Vol. 1 – Le langage en émergence de la naissance à trois ans ; vol. 2 – Le langage en développement au-delà de trois ans). Paris : Presses universitaires de France.
- LEHMAN A. et MARTIN-BERTHET F. (1998) *introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. Paris Dunod
- MILLER GEORGE A. & PATRICIA M. GILDEA. (1987). *How children learn words*. *Scientific American* 257, 86-91.
- MORTON J. (1969). *Interaction of information in word recognition*. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- PETIT, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar : Do Bentzinger.

- PRINCE P. (1998). *L'Effet d'asymétrie dans le traitement lexical bilingue*. *Psychologie française* 43/4, 283-96.
- PY B. (1991). *Bilinguisme, exolinguisme et acquisition*, Tranel, 110-161.
- QUILLIAN, M.R.(1968), *Semantic Memory*, in: M. Minsky (Ed.), *Semantic Information Processing*, M.I.T. Press, Cambridge.
- SINGLETON, D.(2000). *Connectivité interlinguistique dans l'acquisition et l'exploitation du lexique de la langue seconde*. *Le Français dans le monde* juillet, 56-69.
- TITONE A. (1972), *Le Bilinguisme précoce*, Charles Dessart, Bruxelles,
- TREVILLE M-C. et DUQUETTE L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- VYGOTSKI, L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales (trad. F. Sève).

VIII. ANNEXES

Annexe 1

Figure 1. Le lexique mental en L1

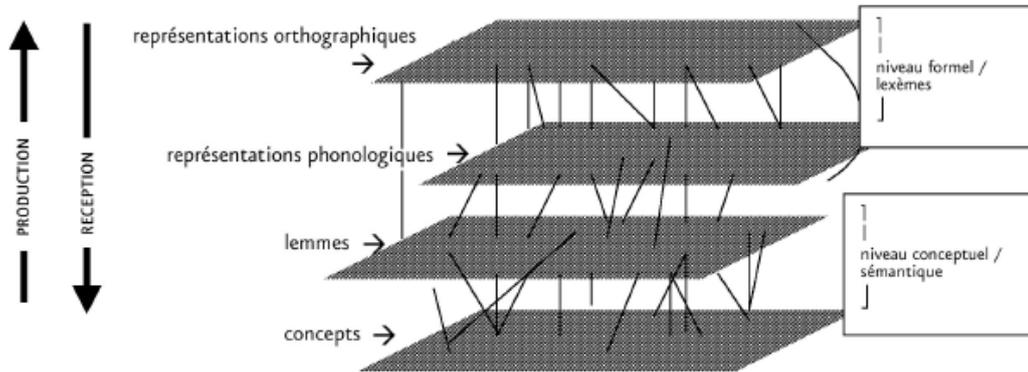


Figure 2. L'association lexicale (Kroll & Stewart 1994)

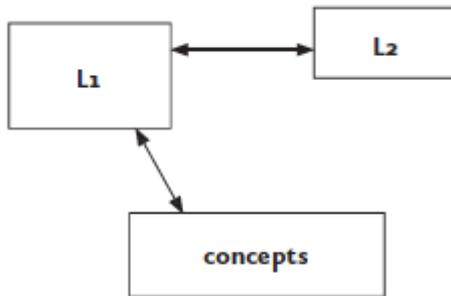


Figure 3. La médiation conceptuelle (Kroll & Stewart 1994)

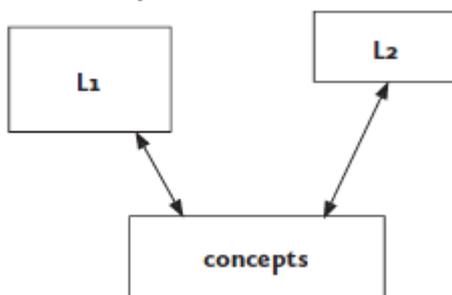


Figure 4. Le modèle asymétrique (Kroll & Stewart 1994)

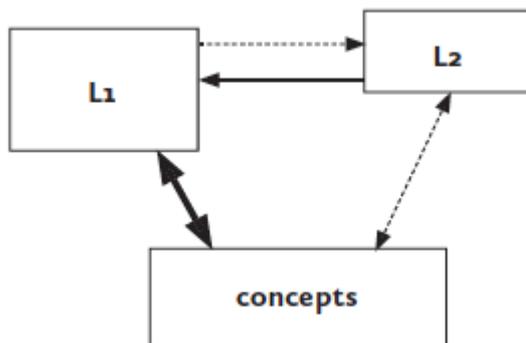


Figure 5. Le modèle des traits conceptuels (de Groot 1998)

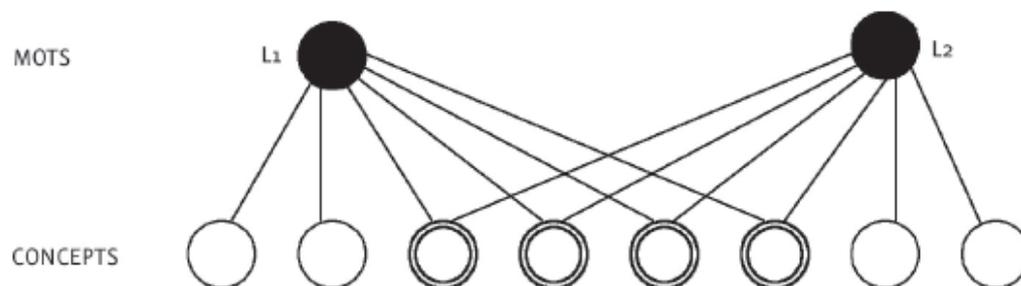
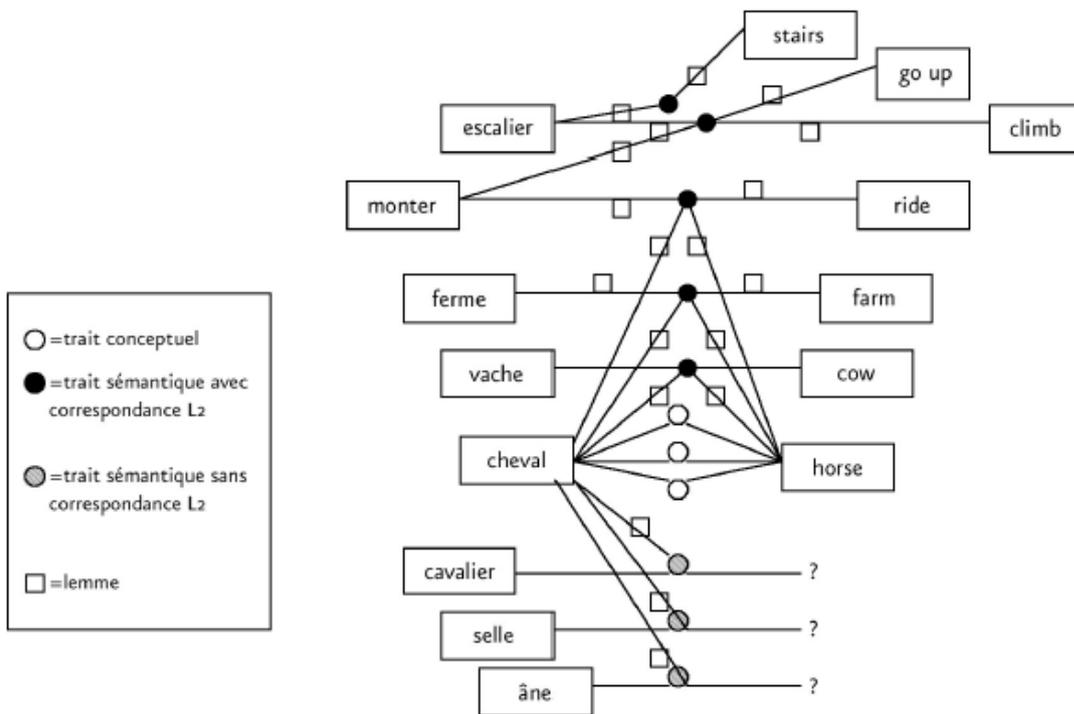


Figure 6. Échantillon sémantico-lexical bilingue (Prince 1998)



Annexe 2

« Qué de nau ? »

Diluns 5 de seteme :

Lou (7 ans) :

Que soi annada au **centre aere**. Qu'èi vist Dewic e llan. Que soi partida a Sarp tà marchar dab lo **centre aere**. Que soi annada en çò de ma **copina** Estelle. Qu'èi hèit un mariage a Samuran. Mamà qu'a hèit un malesa. Qu'avèm minjat melon dab jambon e de l'agneau.

Dewic (6 ans) :

Que soi anat chez tonton après que soi anat a la maison. Qu'èi minjat **patas**.

Diluns 21 de noveme :

Jon (4 ans) :

Que soi **restat** a casa. Qu'èi jogat au Playmobil. Qu'èi allé a la **siesta**. J'ai jogat au tractor. Qu'èi jogat a la **moissonosa**. Qu'èi **ramassat** du bois. Qu'èi partidas dins la maison. Qu'èi minjat au Mc Do. Qu'èi **revonut** a la maison. J'étais allé avec papa.

Dewic (6 ans) :

Que soi anat a Super U. Après que soi anat a casa. Qu'èi jogat au fot. Après qu'èi minjat **patas**.

Lou (7 ans) :

Dissabte que soi annada en çò deu dentiste. Que m'a dit de pas hicar l'aparelh e d'arestar l'orthofonista. Qu'èi minjat au Mc do. Qu'èi jogat. Ger que soi **restada** a casa. Lo maitin qu'èi estruçat la cambra. Qu'avèm triat los **afers**. Qu'èi minjat **vianda** dab **aricòt** deu casau.

Diluns 28 de noveme :

Jon (4 ans) :

Pendent la dimenjada, qu'èi jogat a la ferma. Qu'èi **fèt** dodò. Que me soi revelhat. Qu'èi hèit de mon petit velò.

Diluns 5 de deceme :

Jon (4 ans) :

Qu'èi jogat au tractor. Après, qu'èi ramassat de la terre. Après qu'èi rentram a la maison. Après, j'ai fait la sieste. Qu'èi allé avec papa et maman chez Chantal. Papa a tué les cochons. Maman Elodie et moi, on a mangé du poulet.

Lou (7 ans) :

Dissabte maitin qu'èi agachant la tele. Que soi anada dab papà. Que soi anada cercar pan tà balhar ath chivau.

Ger, que soi demorada a casa. Qu'èi agachat la television. Qu'èi minjat ròti e lentilhas.

L'après-midia, qu'èi hèit los devèrs. Que soi anada a la docha.

Diluns 12 de deceme :

Jon (4 ans) :

A la maison, qu'èi jogat au tractor. Après, qu'èi vendam de chocolat. Que soi anat chez tatie. Que soi anat cercar figas.

Lou (7 ans) :

Dissabte que soi demorada a casa. Qu'avem minjar cresperas dab vianda. Que soi partida au cinemà dab lo villatge. Que soi anada véder « Happy feet 2 ». Qu'èi vist ua amiga de la gym. Qu'avem vrespalhat barbe à papa dab chocolat e dab pop corn. Qu'avem avut chocobon. Que soi demorada a casa. Que soi anada a la gym entà hèr lo spectacle.

Dissabte de ser qu'èi dormit en çò de ua amiga

Diluns 9 de genèr :

Jon (4 ans) :

Que soi anat a la maison. Après qu'èi sortida de la maison. Que soi anat au jardin. Après qu'èi ramassat de pomas.

Lou (8 ans) :

Que soi partida. Que soi aribada a Niça. Qu'avem amenat las bicicletas. Que son anada en çò de tati. Après que soi anada en çò de papi. Après lo pair nadau que m'a portat ua DS dab jòcs, lo camping car playmobil, Nicolas, ua maneta Wii ròse.

Qu'èi avut la piscina playmobil, un jòc de DS entà eth mié aniversari. E tanben la veranda Playmobil. Dissabte que soi anada a l'entraînement de la gym.

Que soi anada en çò de la vesina. Que soi anada hèr las **corsas**. Que soi anada **achetar** cauçaduras.

Ger maitin, que soi demorada a casa. Jonathan qu'èi vengut.

Diluns 16 de genèr :

Jon (4 ans) :

Qu'èi rentram a la maison. Que soi anat au jardin. Qu'èi **ramassat** las pomas. Après qu'èi soi anat chez tonton. Après acabat.

André (5 ans) :

Que soi anat a la maison. Qu'a jogat.

Lou (8 ans) :

Dissabte que soi anada a l'entraînement. Que soi **retornada** a casa. Mon amiga qu'èi pas venguda pr'amor qu'èra malauta.

Ger que soi anada ara competicion. Qu'èi avut era **troisiema** medalha. Que soi **rentrada** a casa e qu'èi minjat au Mc do.

Diluns 23 de genèr :

Jon (4 ans) :

Que soi anat a la maison. Après qu'èi anat aux vacas. Ara qu'èi de uelhas on les a achetés.

André (5 ans):

Que soi anat a la maison. Après que soi anat dormir. Après qu'èi minjat des céréales. Qu'èi minjat des bonbons. On est allé à l'école et après il y a l'électricité qui s'est éteinte. Après on s'est analé, notre route était fermée.

Ilan (5 ans) :

Qu'èi **dormat**, qu'èi minjat des céréales. Après qu'èi anat a Super U. On a joué à l'ordinateur. Après qu'èi **manjar**. On a chanté la chanson avant de dormir. Toutes les lumières se sont éteintes. Après qu'èi **dormat**, qu'èi minjat **gato**. Acabat.

Gail (6 ans) :

Que soi anat véder un film. Après que soi anat au Super U. Qu'èi vist Edwige . Qu'èm anat a Carrefour. Que soi **rentrat** a la maison.

Lou (8 ans) :

Dissabte maitin que soi demorada a casa. Qu'èi hèit los devers e mamà m'a trobat pesolhs. Que m'a hèit un **champoïna**, que m'a passat un penhe. Ger

maitin qu'èi hèit las leçons. Après qu'èi minjat ròti dab risotto a la sauça de camparòu, qu'era hèra bon.

Que soi anada chez la vesina **ramenar** quauqu'arren. Que soi **restada**.

Qu'èi jogat a la pasta de modelar, au sable que ven de très luenh.

Diluns 30 de genèr :

Orlane (5ans) :

Ger que soi anada en çò de ma mami. Après que soi **retornada** a casa. Qu'èi **regardat** la television.

Théo (8 ans) :

Dissabte que soi anat a la montanha a Sost. Qu'èi jogat dab eth can. Qu'èi **donat** a minjar au gat. Qu'èi aficat. Que soi dintrat a la maison.

Dewic (6 ans):

Dissabte que soi anat au fot. Que soi anat a la maison. Dimenge que soi anat chez Théo. Que soi anat a la maison. Que soi anat en Espanha entà botar **essença**. Dissabte, a la maison, qu'èi jogat a la nèu. Qu'èi jogat a la batalha de nèu.

Lou (8 ans) :

Dissabte que soi anada a l'aniversari. Qu'èi minjat dab ma **copina**. Que soi anada jogar dab era mia amiga. Que'm soi assietada sus eth muret. Ger que soi demorada a casa. E dissabte de ser que i a avut lo vesin qu'ei vengut minjar a casa. Qu'a començat a nevar. Qu'èi hèit los devers. Qu'èi jogat dins la nèu. Que i a la vesina qu'ei **venuda**. Qu'èi minjat pescajons.

Jon (4 ans) :

Que soi anat a Taarbas. Après qu'èi anat vau (vendre) un tractor. Que soi anat a la maison. Qu'èi anat au jardin. Qu'èi aramassat caròtas. Après qu'èi aramassat des choux.

Diluns 6 de heurèr :

Orlane (5 ans) :

Que soi anada chez Ilan e Dewic. Qu'èi hèit de la **luja**. Que soi **rentrada** chez jo. Qu'èi minjat.

Lou (8 ans) :

Divés que soi anada hèr de la **luja** ençò de la vesina. Lo vesin qu'ei vengut a casa. Qu'avem minjat. Qu'avem hèit encara de la **luja**. Dissabte que

soi demorada a casa. Qu'èi hèit de la luja. Dimenge que soi demorada a casa. Qu'èi jogat au Playmobil. Qu'èi minjat glaça e sopa.

Diluns 27 de heurèr :

Jon (4 ans) :

Qu'èi anat a Paris. Qu'èi montam dans la Tour Eiffel. Que soi anat au salon de l'agriculture. Qu'èi anat a la maison. Qu'èi uelha e cabalhòt. Qu'èi vut des ânes. Après avem vist un cabalhòt que tiram ua chareta. Qu'èi vut mimi la copina a Mickey a Disneyland. Que m'a hèu un poton.

André (5 ans) :

Que soi resté a la maison. Qu'a dormat. Que soi revelhat. On est allé au carnaval. On a vu le monsieur carnaval, ils l'ont fait brûler. Il est très dangereux ce feu. Qu'èi dormat avec Lou. Après qu'èi dejeunat des biscottes. On a joué dehors.

Ilan (5 ans) :

Qu'a dormir. Après, on a mangé ua còca. Après on a jogat a la console. Qu'avem regardat la television. Après on a joué. On est allé à l'école.

Diluns 5 de marcç :

Jon :

Qu'èi anat a la stabu. Après qu'èi enlevat le fumier. Qu'èi anat chez tatie. Qu'èi anat au jardin.

André :

Qu'èi dormat avec Lou. Que soi anat en bas. Qu'èi dejeunat dab pain de mie avec du Nutella. On est allé voir en bas les os de renard. Lou et papa ils ont ramassé les os. On les a nettoyé. Maman elle les a mis au bord de la fenêtre. Qu'èi jogat a la balançoire. On est tombé. Que soi anat dedans. Qu'èi pris le bains avec Waya. On est sorti. On a écrit la carte de mon anniversaire.

Ilan :

Que soi anat au Mcd. On est rentré a la maison. On a minjat le Mcd. On est au Flunch. Après que soi anat au Mcd. On est allé au lit. On a regardé la télévision. On est allé au cinéma et on est allé à l'école.

Lou :

Dissabte maitin que soi anada a la banca tà donar 1000€. Qu'èi vist un amic. Que soi rentrada a casa. Qu'èm repartir tà anar a St Jean. Que m'a

essayat de sòrta de bagas. Que m'a essayat tà l'aparelh d'en bas. Qu'avem minjat au Mcdò. Que soi anada véder de moto e après qu'èm rentrat a casa. Papà m'a montrat los òses deu renard. GER de maitin, que soi anada véder las motos cròs.

Qu'èi rentrat. Qu'avem minjat un barbecue mes qu'a començat de **plover**. Que soi anada dehòra tà **ramassar** los òsses. Qu'avem netejat los òsses. Que s'avem pres ua bona **gamèla**.

Diluns 12 de març :

Jon :

Qu'èi anat a la maison. Après qu'èi dormit. Qu'èi anat dejunar. Après, que soi anat a l'etabla. Que soi anat a la maison.

Dewic :

Dimenge que soi anat hèr de la bicicleta. Que soi rentrat a la maison. Qu'èi minjat steack dab sopa. Qu'èi **regardat** la television. Que soi anat au Mcdò. Après que soi demorat a casa.

Lou :

Dissabte de maitin que soi anada cercar era mia amiga. Que soi partida a Tarbas, entà crompar causas tà l'anniversari d'André. Qu'èi de fesses en deguisament.

Que soi dintrada. Qu'avem minjat spaghetti. La vrespada que i a avut l'anniversari d'André. Dimenge que soi demorada a casa. Dab mamà qu'aven jogat a jòc de societat. Lo ser qu'èi minjat bretzel dab saucissa allemanda.

Diluns 19 de març :

llan :

Dissabte que soi anat faire la moto cross. Papà qu'a **deposat** Maëlis moi et Dewic chez papi. Papà e Mamà que son anat en Espanha.

André :

Ger, que soi anat a la **dormida**.
Qu'èi hèit un cauchemar de sauterelle. Que soi pas levat. Que se **revelhat**.
Qu'èi **dejeunat** de cerealas. Que soi allé nos lavar. Que soi pris le bain avec mon frère. Que soi anat au lit.

Jon :

Ger que soi anat avec papa. Après que soi anat a la stabu. Qu'èi anat en çò de tati. Que hè copat les cheveux. Qu'èi dormit. Qu'èi dejunat du pain e de **sòcisson**. Qu'èi anat a l'école.

Lou :

Dissabte que soi anada a St Jean tà eth mié aparelh. Qu'èi minjat a l'hippopotamus. Waya qu'a **obert** eth sué veire en lo lançar. Qu'a **renversat** lo còcà dins l'assieta de papà. Que soi anada a Roques. Ger maitin, que soi demorada a casa. Normalament que deve anar véder la moto cross mes que soi pas anada. Waya qu'a jogat dab eth balon. Dives de ser que i a avut ua bagara de can.

Théo :

Dissabte que soi **restat** a la maison. Qu'èi jogat au Foot. **L'apremidia** qu'èi regardat eth rugby. Le Pays de Gala qu'a ganhat 18 a 9. Dimenge, que soi anat, lo maitin, qu'èi jogat a casa, **l'apresmidia**, que soi anat véder papi. Qu'èi **regardat** encüera eth rugby. Qu'èi **regardat** eth foot. Ronaldo qu'a mis 3 but.

Dewic :

Ger que soi anat hèr de la moto-cross. Que soi anat a costat de la maison hèr de la moto-cross. Dissabte, que soi demorat a casa. Qu'èi jogam au foot. Qu'èi minjat **pata** dab steak-haché. Que soi anat chez papi e mami. Que soi anat en Espanha.

Diluns 26 de març :

Jon :

Ger, qu'èi anat a la stabu. Après qu'a plantat **patata** au jardin. Après qu'èi anat a la maison. Qu'a dromit. Après que soi partit a l'escòla.

André :

Qu'èi dormit avec Lou. Que soi **revelhat**. Qu'èi dejunat cerealas. Que me soi lavat, qu'èi jogat aux pompiers, à la moto qui saute, elle roule. Qu'èi jogat encore.

J'ai joué au camion de pompier. Qu'èi **regardat** un livre de le Terre. Les singes préhistoriques.

Lou :

Dissabte que soi demorada a casa. Lo maitin que soi anada jogar dehòra dab Waya. Lo mieidia, qu'avem minjat panis dab carn.

André qu'èi anat a un aniversari. Que soi anada a la piscina de St Gaudens.

Qu'èi jogat dab ua amiga. Qu'avem **rencontrat** la vesina. Ger maitin qu'èi jogat dehòra. Mamà qu'a ensajat la soca. Madali qu'èi venguda portar lo corrièr. Que soi anada au Parc de Monrejaiu. Qu'avem hèit lo torn deu lac.

Diluns 2 d'abriu :

Dewic :

Ger, qu'a hèit de la moto-cross. Kilian qu'a hèit un accident. Qu'èi minjat pasta. Qu'èi regardat la television. Qu'èi anat au Mcdo.

Lou :

Dissabte que soi anada en çò de Sasha. Qu'èi minjat petit-pes dab caròtas. André qu'ei anat a un aniversari. Que soi anat en Espanha. Qu'èi jogat au trampoline. Que soi anada aficar.

Ilan :

Que soi anat au Mcdo. Qu'èi avut un jouet. Que soi anat faire de la moto-cross. Que soi anat a la maison. On a mangé pate. On est allé au lit. On a déjeuné. Que soi anat à l'école.