

République algérienne démocratique et populaire Ministère de l'enseignement supérieur et
de la recherche scientifique

Université Dr. Moulay Tahar - Saïda – Faculté des Lettres, Langues et des Arts

Département des lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude pour l'obtention d'un master Option : sciences du langage

Titre

**Le Mécanisme De L'acquisition De La Compétence Bilingue Chez Les Enfants –
Classe De La Première Année Primaire. Ecole ATIG MOHEMED à Saïda**

Présenté par

BOUKHECHA Halima

sous la direction de

D^r : KHELIF Khadija

Membres du jury

Président du jury : M^{ed} BERKOUN

Examineur : M^r OUELD Said

Rapporteur :

Année universitaire : 2017 /2018

Dédicace

A la mémoire de mon père

*A la plus précieuse des personnes ma MAMAN qui m'a tout
appris dans la vie sauf de vivre sans elle.*

*A l'homme qui me protège et qui me donne le courage
D'avancer mon mari et mes chère enfants*

A mes très chère sœurs et frères

A chaque membre de ma famille qui m'ont soutenu

A toutes mes camarades que je ne pourrai citer une à une.

Plus particulièrement à fatiha ,dalal,safa

Et aussi à bouchera.

Remerciements

Je remercie en premier lieu ma directrice de recherche M^{elle} KHELIF Khadîdja qui m'a orientée pour chaque pas de mon travail, et avec qui j'ai appris beaucoup de choses. Je remercie les enseignants qui m'ont fait profiter de leur savoir et de leur expérience tout le long de mon cursus universitaire, en particulier M^{me} BOUHDJAR Souad *avec* qui j'ai vécu une expérience humaine qui m'a beaucoup marqué sans oublier M^{me} KHALED.

Mes remerciements vont à ma famille sur qui j'ai pu toujours compter, et qui m'a aidée et soutenue jusqu'au bout.

Je remercie tous les participants avec qui je me suis entretenue, sans eux mon travail aurait été incomplet.

TABLE DES MATIERES

Dédicace

Remerciements

Table des matières03

Introduction07

Chapitre I

Le développement du langage

1.1. Le langage.....11

1.2. La compétence langagière.....13

1.3. L'acquisition du langage (L1)14

1.4. Les étapes de l'acquisition du langage.....15

1.4.1. Avant la naissance.....15

1.4.2. La phase de la communication pré-linguistique (le babillage).....15

1.4.3. La phase de l'acquisition linguistique ou pré- syntaxique.....16

1.4.4. La phase de la construction syntaxique.....17

1.4.5. La phase de l'activité métalinguistique.....18

1.5. Le bilinguisme.....18

1.6. Les différents types du bilinguisme.....19

1.6.1. Selon l'âge de l'acquisition.....19

1.6.1.a. Le bilinguisme précoce.....19

1.6.1.b. Le bilinguisme d'adolescence et de l'âge adulte.....19

1.6.2. Selon le statut des deux langues.....19

1.6.2.a. Le bilinguisme soustractif.....20

1.6.2.b. Le bilinguisme additif.....20

1.6.3. Selon les deux niveaux de la compétences dans les deux langues.....	20
1.6.3.a. Le bilinguisme équilibré.....	20
1.6.3.b. Le bilinguisme dominant.....	20
1.6.4. Selon l'organisation cognitive	21
1.6.4.a. Le bilinguisme composé.....	21
1.6.4.b. Le bilinguisme coordonné	21
1.7. Le processus de l'acquisition et développement du langage chez l'individu bilingue.....	21
1.7.1. La perception	21
1.7.2. La production.....	22
1.8. Les facteurs de l'acquisition de la langue 2.....	23
1.8.1. Le facteur d'âge.....	23
1.8.2. Le statu de deux langues	24
1.8.2.a. Le statut de la langue françaises en Algérie.....	24
1.8.2.b. Le statu du dialecte algérien.....	25
1.8.3. Le facteur cognitif.....	25
1.8.4. Le facteur socio affectif.....	26
1.9. Les aspects du contacte des langues	27
1.9.1. Le Transfert.....	27
1.9.2. Les interférences langagières.....	28
1.9.3. La diglossie.....	29
1.9.4. L'alternance codique.....	29
1.9.5. L'emprunt.....	30
1.10. Les avantages et les inconvénients du bilinguisme	32

Chapitre II

La compétence bilingue chez les enfants de la première année primaire

2.1. La transcription du corpus.....	36
2.2. Le corpus.....	37
2.3. La description du corpus.....	41
2.4. Le profil des participants.....	41
2.5. La classe et la disposition des participants.....	43
2.6. L'analyse des séquences.....	44
2.7. Les aspects du contact des langues.....	56
2.8. L'interprétation.....	59
Conclusion.....	62
Bibliographie.....	63

INTRODUCTION

La notion du bilinguisme a fait l'objet de nombreuses études dans des domaines variés, tels la linguistique, la psychologie, la sociologie et le cognitiviste, Ce phénomène linguistique complexe a été analysé sous différents aspects, chaque discipline l'appréhendant à travers ses outils et sa méthodologie.

Plus particulièrement, Le bilinguisme précoce chez les jeunes enfants est considéré comme l'une des problématiques majeures actuellement. Il se manifeste dans la capacité de savoir parler et écrire dans deux langues l'une maternelle et l'autre est considérée comme langue seconde ou étrangère. L'enfant l'acquiert, dans un cadre formel (cadre d'une scolarisation) ou dans un cadre informel (hors scolarisation) dans lequel cette compétence bilingue est à l'origine de nombreux facteurs liés à l'environnement, milieu familial, social et autres mais ce qui nous intéresse dans ce présent travail concerne le cadre informel.

En effet, L'enfant ne peut acquérir seul la langue maternelle ou une langue étrangère, son entourage social est primordial dans cet acquisition, Le rôle de l'environnement social de l'enfant est l'un des facteurs majeurs dans l'acquisition d'une compétence bilingue, L'enfant apprend la langue second parce qu'il est plongé dans un monde de paroles familial ou social qui lui fournit les éléments linguistiques adaptés pour acquérir cette langue, Le développement d'une langue est donc conditionné par la socialisation.

En Algérie par exemple, l'influence de l'environnement social est remarquable dans la mesure où une bonne partie d'élèves algériens arrive à l'école avec un certain bagage linguistique en français. Compte tenu de l'environnement socioculturel, un nombre assez important d'élèves parle quelque peu le français avant la scolarisation.

Généralement, les élèves algériens commencent à suivre leur scolarité en langue française dès la troisième année du primaire où ils rencontrent un nouveau monde d'une langue qui est tout à fait différent du sien, pourtant et en réalité cette différenciation n'est cependant pas tout à fait différente et étrange. Il a un Prérequis dans cette langue avant leur scolarisation, ces connaissance en L 2 sont dues aux différentes sources et origine qui lui permettent d'acquérir une compétence langagière à l'âge précoce avant sa scolarisation officielle dans un cadre informel c'est-à-dire hors l'état de scolarisation chez les jeunes enfants, il s'agit d'un autre processus d'acquisition du français chez l'enfant Plusieurs travaux de recherche sur la pratique de la langue française par les jeunes enfants ont été réalisées mais ces derniers analysent l'acquisition langagière du français après

L'enseignement formel. Ce qui attire notre motivation c'est l'étude des facteurs qui interviennent dans l'acquisition de la compétence bilingue hors la scolarisation chose qui a suscité notre attention de connaître les raisons de l'emploi de deux langues au sein d'un même discours. Dans cette perspective, ce travail est intitulé « l'acquisition de la compétence bilingue chez les enfants dans un cadre informel », notre mémoire de recherche s'inscrit dans cette dynamique du bilinguisme précoce. Nous nous intéresserons en effet au bilinguisme précoce français-arabe en tâchant de savoir si le contexte familial et social ont un rôle dans l'acquisition de la langue étrangère, les enfants y étant exposés de façon précoce et nous allons tenter de cerner le bilinguisme dans sa composante cognitive développementale et sociale Pour cela nous aborderons la problématique suivante :

Est-ce que les enfants de six ans peuvent avoir une compétence bilingue hors du cadre formel d'apprentissage ? si c'est vraiment le cas comment se manifeste ce bilinguisme et quels sont les facteurs qui interviennent dans l'acquisition de cette compétence bilingue précoce informelle ? Parmi ces facteurs quel est l'impact du niveau d'instruction de leurs parents sur l'acquisition de cette compétence ?

Pour répondre à ces questions nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Les enfants de six ans pourraient avoir une compétence bilingue hors du cadre formel d'apprentissage
- Le bilinguisme précoce pourrait se manifester dans l'acquisition de quelques concepts primaires (lettres, chiffres, couleurs.....)
- Les facteurs qui interviennent pourraient être focalisés sur le niveau d'enseignement des parents, et le statut social de ces derniers

Notre travail se subdivise en deux chapitres, le premier chapitre sera consacré au cadre théorique dans lequel nous allons présenter le mécanisme de l'acquisition, le développement de la langue maternelle avec ses étapes. Ensuite nous allons présenter quelques définitions qui seront proposées afin de rendre compte de la diversité des aspects de ce terme <le bilinguisme> ou nous mettons la lumière sur les différentes définitions de ce concept, ses types aussi les facteurs d'acquisition pour la deuxième langue(L2) sans oublier les phénomènes linguistiques qui résultent de cette compétence. Avec les avantages et les inconvénients du bilinguisme dans ce chapitre nous avons suivi une étude descriptive. Quant au deuxième chapitre nous avons prévu une étude analytique qui sera consacré au cadre Expérimental. Elle porte sur la présentation du cadre général de l'expérimentation, et sur l'analyse et l'interprétation des résultats du corpus.

CHAPITRE I

LE DEVELOPPMENT DU LANGAGE ET LA COMPETENCE BILINGUE

L'acquisition du langage est considérée comme une étape importante du développement de l'enfant car elle est présente généralement entre les âges de un à trois ans. En réalité, l'acquisition du langage commence bien avant cet âge et se poursuit au-delà de la petite enfance, c'est durant cette période que les transformations de la communication verbale orale sont les plus remarquables tant en compréhension qu'en production.

L'enfant acquiert le langage oral en parallèlement au développement de nombreuses autres aptitudes cognitives et notamment de l'intelligence symbolique chez lui mais ces évolutions sont parfois dissociées

1.1. Le langage

Le traitement du langage comme un moyen de communication interpersonnelle va prendre soin de le différencier d'autres types de langage comme le langage animal tel le langage dansé des abeilles (Dans d'autres cas le langage animal est crié ou chanté). C'est pourquoi, dans le présent chapitre, nous allons essayer de définir le concept « *langage* » et de montrer si cette faculté de l'utiliser a besoin d'un organisme et d'une intelligence ou pas.

D'après le dictionnaire des sciences du langage : « *Le langage est une fonction caractéristique de l'espèce humaine qui réside dans sa faculté innée de communiquer. Le langage détermine les conditions d'existence de la langue* ». ¹

Cela veut dire que le langage est une faculté innée propre à l'espace humain servant à communiquer en déterminant les conditions d'existence de la langue.

En effet, l'étude scientifique du langage en tant que système de communication relève du domaine de la linguistique. Parmi les linguistes célèbres qui s'intéressent au langage, nous trouvons FERDINAND DE SAUSSURE² et NOAM CHOMSKY³.

Au début du XX siècle, le linguiste suisse, FERDINAND DE SAUSSURE parle de la théorie basée sur la multitude de sons (les phonèmes) qui forment des unités de sens (les morphèmes), ceux-ci sont « les signes » renvoyant à un référent (l'objet), SAUSSURE définit donc le langage comme une faculté innée : « *A ce principe de classification on pourrait objecter que l'exercice des langages repose sur une faculté que nous tenons de la nature.* » ⁴

¹ FRANCK NEVEU. (2015). « Dictionnaire des sciences du langage » (p. 210).

² FERDINAND DE SAUSSURE né à Genève le 26/11/1857 et mort le 22/02/1913 est un linguiste suisse. Reconnu comme le précurseur du structuralisme en linguistique.

³ NOAM CHOMSKY né le 7/12/1928 est un linguiste américain il a fondé la linguistique générative.

⁴ FERDINAND DE SAUSSURE « COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE » (p25).

Ce que l'affirme le linguiste et le philosophe américain CHOMSKY. N en ajoutant :

*« Il n'y a aucune raison sérieuse de mettre en doute aujourd'hui l'idée cartésienne que la capacité à utiliser des signes linguistiques pour exprimer des pensées librement conçues constitue en la véritable séparation entre l'homme et la bête ».*⁵

En revanche, JEAN ADOLPHE RONDAL⁶, dans son essai défend l'idée inverse *« On est autorisé à concevoir (.....)Le langage humain moderne comme résultant de l'optimisation de l'habilité préfigurée parmi les espèces animales et chez nos précurseurs au sein du genre homo ».*⁷

En effet, la complexité du langage empêche les linguistes à se mettre d'accord pour fournir une définition commune. C'est pourquoi, il existe plusieurs prises de position sur la définition du langage et ses fondements, comme le rapporte JEAN ADOLPHE RONDAL : *« On a le sentiment que les chercheurs ont peur de trop s'aventurer dans ce domaine et quand ils franchissent le pas c'est le plus souvent pour conclure que le langage humain reste un mystère insondable ».*⁸

Dans ce sens, JEAN ADOLPHE RONDAL définit le langage comme une capacité d'exprimer une pensée ou des émotions, il affirme que : *« Le langage est la fonction qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen de signes »*⁹

Pour conclure, le langage est le principal vecteur de la communication interhumaine, c'est un support de la pensée qui est en rapport avec les processus de symbolisation. Les messages qu'il véhicule ne sont pas seulement des informations ou des demandes : le langage sert aussi à communiquer des sentiments, des impressions, des angoisses. Il prend ainsi une part essentielle dans les relations de l'enfant avec autrui et est intimement lié au développement et à la structuration du fonctionnement psychique, dans son ensemble. Après avoir parlé du langage et ses fondements, il est nécessaire de donner un bref aperçu sur la compétence langagière et comment elle est vue selon les linguistes.

⁵ PHILIPPE LAMBERT d'après les recherches de JEAN ADOLPHE RONDAL le langage humain fruit de l'évolution.

⁶ JEAN ADOLPHE RONDAL Professeur ordinaire émérite de l'université de Liège Belgique un psycholinguistique et docteur en linguistique et sciences de langage.

⁷ Idem 1.

⁸ Idem 1.

⁹ Rédaction CLAUDE BURSZTEJN, relecture CHARLES AUSSILLOUX de JEAN ADOLPHE RONDAL.

Le titre suivant résume les propos de quelques linguistes sur cette notion.

1.2. La compétence langagière

La compétence langagière est un ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours. Inspirée des travaux de Lebrun¹⁰ sur un modèle intégré des critères en lecture (1987) et de Labelle, Lefebvre et Turcotte¹¹ (1989), cette définition de Moffet et Demalsy se voit simple, complète et éclairante. Ils précisent :

« Elle [la compétence langagière] concerne à la fois la lecture et l'écriture. La compétence langagière englobe trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. La compétence linguistique réfère à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures d'un texte ainsi que la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente. La compétence discursive est la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours. Ces compétences renvoient à des connaissances et à des habiletés. On distingue donc les connaissances et habiletés linguistiques des connaissances et habiletés textuelles et discursives. [...] Les trois composantes sont imbriquées ou emboîtées les unes dans les autres, elles sont indissociables. [...] La langue est un système complexe qui fait appel à des activités complexes et complémentaires. »¹²

S'appuyant sur le modèle de CHARAUDEAU (2001), le Réseau Fernand-Dumont (RDF) définit également la compétence langagière comme une compétence à trois volets :

« Elle se constitue dans un mouvement de va-et-vient constant entre l'aptitude à reconnaître les conditions sociales de communication, l'aptitude

¹⁰ LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Ste-Foy, Québec.

¹¹ LABELLE, F., LEFEBVRE, J. et TURCOTTE, A.-G. (1989). *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*. Rapport d'étude du sous-comité pédagogique de la coordination provinciale de français, (s.l.)

¹² Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy. *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rapport de recherche PAREA, 1994, p.27, 28.

*à reconnaître-manipuler les procédés de l'organisation discursive et l'aptitude à reconnaître-manipuler les systèmes sémiolinguistiques (que nous appellerons linguistiques), ces trois types d'aptitudes étant enchâssés les uns dans les autres ».*¹³

On peut utiliser la compétence fondamentale, générique (la maîtrise de la langue) ou les compétences particulières (discursives, textuelles, linguistiques...).

*« Une compétence représente un ensemble d'habiletés et elle permet de traiter une catégorie de situations [comme] pouvoir traiter toutes les situations d'utilisation de la langue. En somme, nous retenons qu'une compétence se réalise dans un savoir-faire, qui comprend un ensemble de connaissances et d'habiletés. De plus, lorsqu'on parle de compétence au pluriel, c'est qu'elles sont considérées comme des composantes d'une compétence plus générale qui l'englobe. Enfin, quand on en vient à la maîtrise du français, les compétences sont un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui se rattachent au domaine de la langue ; la compétence générique devient alors la compétence langagière. »*¹⁴

1.3. L'acquisition du langage (L1)

Au cours du développement humain, le langage est précédé par des modes de communication non-verbaux (jeux d'imitations réciproques entre la mère et le bébé par exemple). En effet dès la naissance (c.à.d. à partir de quelques minutes après la naissance) le bébé détecte si les personnes qui l'entourent sont en train d'interagir avec lui ou non. Si c'est le cas, le bébé répond et est stimulé par cette interaction : il s'agit alors de communication préverbale. Par la suite, cette communication non-verbale reste présente lors de la communication verbale : par exemple on discute en se comprenant d'autant mieux quand on se regarde l'un et l'autre. La possibilité de manipuler des signes linguistiques n'apparaît pas brusquement mais est préparée par un travail qui commence

¹³ CHARAUDEAU, P. (2001). « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours » (p. 34-43). Dans L. Collès et al. (dir.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

¹⁴ Jean-Denis Moffet et Annick Demalsy. *Les compétences et la maîtrise du français au collégial. Rapport de recherche PAREA*, 1994, p.25.

très tôt. Ainsi, l'accent de la langue maternelle se fait entendre dès les premiers babillages de l'enfant avant qu'il ne sache parler véritablement ni même prononcer un son ayant une quelconque signification. L'acquisition du langage se fait par le biais des cinq sens : ouïe, vue, toucher, odorat, et goût qui aident à la structuration du cerveau afin de reconnaître les stimuli extérieurs.

1.4. Les étapes de l'acquisition du langage

1.4.1. Avant la naissance

- Réactions à la voix ;
- Distinctions de changements acoustiques ;
- Réactions préférentielles à la voix de la mère.

1.4.2. La phase de la communication pré linguistique ou préverbale (le babillage)

L'enfant commence progressivement à connaître et reconnaître les personnes en établissant un lien entre les paroles qu'elles prononcent et certains objets qu'elles désignent. L'interaction entre l'enfant et ces objets servira de repère de plus en plus défini.

Le nouveau-né se trouve dans un flot continu d'images, de bruit, d'odeurs, de sensation viscérale. Au cours du premier mois, le nouveau-né arrive à passer ses messages à travers les cris, il est donc en mesure de déduire que ses cris vont faire venir l'adulte qu'il va lui apporter un bien-être (change de couches) ou une présence rassurante (sourires). Le langage n'apparaît que sur la base d'un ensemble de comportements des signes actifs, maturation biologique, pré requis étiologique, affectif.

- Les cris de l'enfant durant les 2 premiers mois

Les chercheurs ne considèrent pas les cris du nouveau-né comme langage mais bel et bien ils les voient comme une sorte d'expression, de malaise ou de souffrance sans intention de signification ou de communication qui ont toujours de sens mais s'ils ne signifient rien pour le bébé, son entourage va leur donner un sens. Le bébé va établir un lien dans son cerveau entre ses cris et la vue des adultes, il va les utiliser comme des signaux adressés à son entourage pour qu'il agisse sur lui.

-Entre 2 et 5 mois

En grandissant (Vers trois mois), l'enfant commence à comprendre des mots simples comme papa. Sans oublier de mettre l'accent sur les facteurs fondamentaux qui permettent le développement de la communication linguistique dont l'un est la communication non-verbale (imitation, communication affective). Pour que l'enfant parle il faut qu'il le désire, il faut qu'il soit stimulé.

-Entre 5 et 7 mois

Arrivant au cinquième mois, le bébé commence à produire des sons appelés « les premiers gazouillis », ce qui correspond à un babillage plus complexe. Il émet d'abord des sons de façon accidentelle, c'est en général un fort stimulant pour les adultes en train d'interagir avec le bébé, qui commentent les sons, les répètent, y réagissent. C'est donc l'interaction adulte-bébé elle-même qui est stimulée et donc le bébé est fortement incité à persévérer. Le bébé reproduira alors certains sons de façon constante et répétée.

-Entre 8 et 10 mois

Vers le septième mois, l'enfant arrive à combiner les voyelles et consonnes, activité articulaire libre c'est-à-dire que c'est dénué de contenus cependant cela a une valeur communicative pour l'enfant. Cette opération est faite sans forme linguistique analysable comme réponses, vocalisation très variée issue de nombreux épisodes entre la mère et l'enfant. Les mamans en général tentent de faire parler leurs bébés, elles essayent de rendre le timbre de leur voix plus aigu en prononçant leurs phrases à plusieurs reprises sous l'écoute du bébé. Cela mène ce dernier à favoriser son développement linguistique. Permet à l'enfant d'entendre plusieurs variantes, le babillage va gagner en clarté, en précision.

1.4. 3. La phase de l'acquisition linguistique ou pré-syntaxique

Une manifestation d'une intention de signification précise est faite par le jeune enfant qui correspond véritablement à l'accès au langage. Il n'y a pas de mot privilégié apparaissant plus systématiquement que d'autres (même si papa et maman sont les mots les plus fréquents) et l'âge d'apparition se situe entre neuf et douze mois.

Ce premier mot a plus de signification pour l'enfant qu'il n'en a pour l'adulte, c'est pourquoi on le qualifie de mot-phrase car il ne renvoie pas seulement à un objet, mais à une action ou une situation ; Exemple : « Maman » peut signifier « elle arrive », « cet objet lui appartient » ou « c'est sa voix que j'entends » ; L'acquisition proprement linguistique concerne à la fois l'ajustement du système phonologique, le maniement d'un lexique de plus en plus riche et la mise en place des principales contraintes grammaticales.

-Entre 10 et 12 mois (la compréhension de mots)

Arrivant à la fin de la première année, le langage de l'enfant devient petit à petit plus clair avec une certaine répétition intentionnelle de certaines sonorités, l'enfant a alors la possibilité de prononcer le premier mot.

A un an, l'enfant produit enfin ses premiers mots, pas de fonction de compréhension. Plus

discret, plus court, babillage devient vocalisation. On commence à identifier les syllabes. La respiration pour l'enfant est acquise pour la phonation. L'enfant reproduit les contours de l'intonation, reprise des conversations des adultes.

-Entre 12 et 15 mois (la production de mots)

La majorité des jeunes enfants assurent qu'ils puissent comprendre certains mots lorsqu'ils répondent adéquatement à certaines interventions verbales.

De manière générale, leurs premiers mots produits sont monosyllabiques et comportent une séquence consonne-voyelle. Puis ils arrivent à acquérir du lexique, phrase appelée : explosion du vocabulaire vers dix-huit et vingt mois après être passé par une progression relativement lente.

-Entre 15 et 18 mois (La combinaison de mots)

L'explosion du vocabulaire dont on a parlé est accompagnée de l'émergence des premières combinaisons de mots. Le jeune enfant produit donc des énoncés à deux mots (parti papa).

Il construit alors une phase décisive durant laquelle se met en place le début d'une organisation syntaxique dont les règles grammaticales ne sont pas vraiment respectées.

-Entre 18 et 24 mois

Avec le temps, l'enfant commence à se rendre compte des dimensions du réel qui vont se développer. Il va mettre en place des phrases à plusieurs mots, embryon du vocabulaire de l'enfant. Grammaire pivot c'est-à-dire que dans chaque phrase, il se trouve un mot pivot et un mot ouvert.

1.4.4. La phase de la construction syntaxique (l'émergence de la grammaire) :

Le système grammatical commence à prendre de place vers deux ans avant d'être installé progressivement à quatre ou cinq ans. On observe alors l'acquisition des principales règles grammaticales (ordre des mots, accord, apparition des mots fonctionnels comme les prépositions et les articles, etc..).

Les énoncés de phrase à plusieurs mots apparaissent vers 2/3 ans sous la forme d'une syntaxe nominale (article plus nom) et non plus verbe (syntaxe non verbale) ce qui présente le développement du code linguistique chez l'enfant. À partir de 3 ans, l'enfant commence à développer l'existence du moi. Quand il commence à dire moi, il va dire je, puis les autres pronoms personnels. À partir de 4 ans apparition du vous, les pronoms possessifs apparaissent vers 3 ans. Ils sont utilisés de manière incorrecte au départ, vers 5 ans l'utilisation est bonne.

Les prépositions et les adverbes sont acquis vers 2 ans / 2 ans et demi. L'enfant arrive à situer le temps vers 4/5 ans. Marquage du temps, la copule « est » est utilisé autour de 30 mois, l'infinitif est utilisé à environ 3 ans. Vers 4 ans, il utilise le passé composé (exemple : il a mangé) puis le futur fait son apparition. On peut considérer qu'un enfant qui rentre en CP, va s'exprimer avec des phrases correctes au niveau sémantique et syntaxique.

1.4.5. La phase de l'activité métalinguistique

Enfin, l'enfant commence à prendre conscience de la langue, action vue comme objet. L'enfant est capable de comprendre et de produire des phrases simples bien avant de pouvoir savoir où expliquer si cette phrase est correcte ou non. Apprentissage sans prise de conscience linguistique. À partir de 7 ans, le mot est considéré par l'enfant comme un morceau d'une phrase.

1.5. le bilinguisme

Le terme « bilinguisme » est très polysémique, il semble très difficile de trouver une définition globale et générale, il est défini comme étant une maîtrise parfaite de deux langues, Selon Hagège (2005), « être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance »¹⁵. En effet, on trouve une sorte de complémentarité et non pas de compétition entre ces deux langues maîtrisées par la personne bilingue. L'une de deux langues domine en fonction du contexte, de l'interlocuteur ou encore du sujet de conversation comme l'explique Hélot, 2007.¹⁶

En outre, une personne est dite bilingue lorsqu'elle maîtrise parfaitement et avec aisance deux langues en étant capable de réaliser des tâches dans les deux langues, contrairement à une personne monolingue qui ne pratique et ne maîtrise qu'une seule langue. Pourtant, cette dimension bilinguisme dépasse l'acquisition d'une compétence linguistique parmi les quatre (comprendre, parler, lire, ou écrire) dans une langue maternelle, Hamers, J,F et BLANC, M vont plus loin dans leur considération. Pour eux, le bilinguisme ne repose pas uniquement sur cette dimension linguistique, en fait, il faut envisager la personne bilingue globalement et oser approcher les aspects psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio psychologique, sociologique et socioculturel de la bilingualité. Elle est définie par les auteurs en ces termes : « état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers », ils ajoutent que cet état concerne « l'individu (...) mais

¹⁵ Hagège, C. (2005). L'enfant aux deux langues. Paris : Odile Jacob (1ère éd. : 1996). p. 218

¹⁶ Hélot, C. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris : L'Harmattan.

s'applique également à une communauté dans laquelle deux sont en contact »¹⁷

1.6. Les différents types du bilinguisme

Autrement dit, le bilinguisme est régi par 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 de l'acquisition de l'enfant (ou de l'adulte).

1.6.1. Selon l'âge de l'acquisition

1.6.1.a. Le bilinguisme précoce (infantile)

Le bilinguisme précoce est l'acquisition par l'enfant de deux langues auxquelles il est exposé dès son jeune âge et cela se manifeste au même moment que le développement général de l'enfant avant 5-6 ans. Ce bilinguisme peut se subdiviser en deux catégories, la première est dite simultanée ou il nécessite l'acquisition et la maîtrise de deux langues par l'enfant simultanément dès le début de son plus jeune âge. Il concerne les familles dont l'un des parents uniquement parle la langue du pays de naissance de l'enfance (les couples mixtes) ,ou dans le cas de migration, qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil¹⁸ comme le voit Couëtoux, 2010, mais il peut résulter également d'un programme d'éducation bilingue. Selon Niklas-Salminen (2011) « *le développement du bilinguisme précoce simultané se fait dans un contexte d'apprentissage informel* »¹⁹ .Dont la deuxième catégorie est dite consécutive, dans ce cas, la langue seconde est acquise après la période d'acquisition de la langue maternelle. L'enfant dans ce cas est issu d'une famille qui maîtrise une seule langue donc c'est à l'école qu'il découvre la deuxième langue, celle de l'école et de la société.

1.6.1.b. Le bilinguisme d'adolescence et de l'âge adulte

Lorsque cette compétence est acquise entre 10-12ans et 16-18 ans on l'appelle une bilingualité d'adolescence. Après cet âge la personne devient bilingue d'âge adulte.

1.6.2. Selon le statut des deux langues

Le sujet parlant est influencé par plusieurs facteurs dont l'un est le statut relatif des

¹⁷ HAMERS J.-F., BLANC M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga ,p21

¹⁸ Couëtoux-Jungman,et al (2010), Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22 (4), 293-307

¹⁹ Niklas-Salminen, A., (2011). *Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

langues. En effet, Selon le statut relatif des deux langues la personne peut vivre deux types de bilinguisme ²⁰

1.6.2.a. Le bilinguisme soustractif

Cette bilinguisme se produit lorsqu'une personne vivant dans une communauté où la langue maternelle est minoritaire et que la langue majoritaire est la langue seconde a un statut plus élevé. Il s'agit par conséquent du fait de valoriser la langue seconde et négliger la langue maternelle par le sujet parlant. Ce qui affecte par conséquent même l'identité et le comportement social de ses locuteurs et influence négativement le rendement cognitif et l'apprentissage des langues. Cet état se retrouve surtout lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de l'enfant par rapport à une langue dominante, lorsque la langue maternelle est dévalorisée dans le milieu socioculturel de l'enfant, le développement cognitif de ce dernier risque d'être ralenti.

1.6.2.b. Le bilinguisme additif

Lorsque le sujet parlant développe ses deux langues de façon équilibrée, on a affaire à une bilinguisme, cet état se retrouve surtout quand les deux langues sont valorisées dans l'entourage socioculturel de l'enfant. Dans ce cas, l'enfant est capable de développer une plus grande flexibilité cognitive par rapport à l'enfant monolingue qui n'a pas cette expérience.

1.6.3. Selon les deux niveaux de la compétence dans les deux langues

1.6.3.a. Le bilinguisme équilibré

C'est l'état dans lequel une compétence équivalente est atteinte dans les deux langues, quel que soit le niveau de compétence de l'individu.

1.6.3.b. Le bilinguisme dominant

C'est l'état dans lequel la compétence dans une langue est supérieure à la compétence dans l'autre langue soit la langue maternelle est supérieure à la langue seconde dans quel cas la langue maternelle est la langue dominante, soit la langue seconde est supérieure à la langue maternelle, dans ce cas la compétence en Seconde langue a dépassé la compétence en langue maternelle.

²⁰ Couëtoux-Jungman,et al (2010), Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22 (4), 293-307.

1.6.4. Selon l'organisation cognitive

1.6.4.a. Le bilinguisme composé

C'est l'état qui réfère à la représentation de la réalité et à l'organisation de l'information chez le bilingue ; dans une bilingualité composée, le bilingue possède deux équivalents de traduction des deux codes qui correspondent à une seule unité sémantique ; ce type de bilingualité est généralement lié à un contexte d'acquisition commun aux deux langues.

1.6.4.b. Le bilinguisme coordonné

C'est l'état qui réfère à une organisation cognitive dans laquelle deux équivalents de traduction dans les deux codes correspondent chacun à une unité sémantique distincte ; ce type de bilingualité est généralement lié au fait que les deux langues ont été apprises dans des contextes différents.

1.7. Processus d'acquisition et développement du langage chez l'individu bilingue

1.7.1. La Perception

Maints travaux ont prouvé que les nourrissons monolingues sont capables de distinguer les langues et que vers 10-12 mois, leur oreille agit comme un filtre pour finalement ne plus distinguer que les sons de la parole pertinents dans leur langue maternelle. Certains auteurs suggèrent que cette discrimination se fait à partir des sons prosodiques ou des propriétés phonotactiques (séquences syllabiques avec des suites de sons possibles dans la langue cible). Dès l'âge de 9 mois, les nourrissons connaîtraient en effet les contraintes phonotactiques de leur la langue²¹.

Pour les **bilingues simultanés précoces**, Les recherches sur la perception de la parole chez ces nourrissons sont très rares et l'on « ne sait pas si l'enfant qui apprend deux langues Phonologiquement semblables [(comme le Catalan et l'Espagnol)] est dans une situation plus difficile que celui qui apprend deux langues phonologiquement différentes ». Mais ce dont on est sûr, c'est que malgré la tâche complexe de l'enfant qui naît dans un milieu bilingue, il est Possible d'acquérir deux langues simultanément. Lorsque l'enfant confronte un nombre assez important de signaux acoustiques, il n'a cependant pas conscience de baigner dans deux langues jusqu'à l'âge de deux ans. Lors de mesures de temps de réaction dans des procédures d'orientation visuelle, les chercheurs remarquent que des nourrissons de 4 mois de milieu bilingue réagissent assez vite lors de la

²¹ Cité par BIJELJAC R., « Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce », dans KAIL M. et FAYOL M., 2000, p. 175

présentation à la langue étrangère mais sans préférence pour la langue supposée dominante.

1.7.2. La Production

Influence de la langue de l'environnement

Dans les passages précédents, nous avons vu que les enfants entraînent dans le langage avec un style propre à eux. Par exemple, les mots produits varient de nature d'un enfant à un autre. Certains produiront préférentiellement des noms, d'autres des verbes ou expressions toutes faites. citant les études de DE BOYSSON-BARDIES B. et de ses collaborateurs, nous montre l'influence des **caractéristiques de la langue maternelle** sur le babillage des enfants. (KAIL M. et FAYOL M., 2000, p. 179) Des adultes ont ainsi été capables de reconnaître parmi plusieurs échantillons de production ceux appartenant à des enfants de leur communauté linguistique. La **prosodie** et l'**organisation rythmique** du babillage des enfants adopteraient donc les caractéristiques de celles de la langue de l'environnement. Il en va de même pour **les premiers mots** de l'enfant, et plus particulièrement leur organisation interne. En effet, la distribution des consonnes, des voyelles et leur combinaison dans les premiers mots des enfants respectent les règles de la langue. Ainsi, tout se passe comme s'il y avait « **une interaction complexe entre les tendances articulatoires de l'enfant et l'influence de la structure phonétique de la langue de l'entourage.** » La nature des premiers mots que prononce l'enfant est également fonction de la langue de son environnement linguistique. DE BOYSSON-BARDIES B. (1994) remarque que les petits américains présentent beaucoup plus de noms dans leurs productions que les par exemple les petits japonais qui eux vont préférer les verbes et les adjectifs.

De jeunes bilingues compétents

Les enfants grandissant avec plusieurs langues ont un développement langagier qui n'est guère différent de ceux qui évoluent dans un environnement monolingue. Voici ce qu'en dit DE HOUWER A. (de):

- 1ère année : babillage et compréhension du langage contextualisé ;
- 2ème année : productions d'énoncés à un mot puis à deux ou trois mots ;
- 3ème année : productions d'énoncés à plusieurs termes voire de phrases complexes ;

Cela est affirmé par l'auteur, les enfants qui grandissent dans un milieu bilingue alternent sans effort, et dès le début de la parole, des énoncés monolingues dans une langue, des énoncés monolingues dans l'autre langue et des énoncés mixtes. L'enfant bilingue comme

l'adulte ne communique pas dans une langue au hasard : ceci est motivé par un **besoin**, des **raisons sociolinguistiques** **patentes** (langue employée par l'interlocuteur, lieu de l'échange, sujet).

1.8. Les facteurs de l'acquisition de la langue 2

1.8.1. Facteur d'âge

Tout en se mettant d'accord sur le rôle de l'âge dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, les psycholinguistes ont longtemps considéré que c'est pendant l'enfance que l'on peut assimiler le mieux une langue seconde. Le neuropsychologue Penfield croyait au début des années '60 que le développement physiologique du cerveau influençait l'apprentissage de la langue, capacité qui décroît au fur et à mesure que les « zones de la parole se durcissent ».²² (Mackey : 172). On invoque le cas des lésions cérébrales au niveau des centres de la parole, à la suite desquelles les enfants réapprennent presque toujours à parler, tandis que les adultes n'y arrivent plus jamais. La même idée a été reprise plus tard par Lenneberg qui affirme lui-aussi qu'après une « période critique » - entre 2 ans et la puberté - on assiste à une « rigidification des différentes fonctions cérébrales » et donc linguistiques et par conséquent, l'apprentissage s'opère moins facilement »²³ (Klein p 21). L'acquisition parfaite d'une langue étrangère reste tout à fait possible comme le montrent les théories modernes de psycholinguistique, même chez les adultes, s'ils sont bien motivés et qu'ils disposent de temps et de méthodes appropriées. Si l'âge ne constitue l'avantage majeur, l'acquisition meilleure de la langue le plus tôt possible est favorisée par la grande facilité d'imitation de l'enfant, par l'absence des complexes et des craintes vis-à-vis de la langue. L'enfant qui est spontané et n'a pas une longue expérience antérieure, n'est pas en danger d'interférences. En plus, il possède une faculté de mémoriser et une capacité de se rappeler qui sont plus grandes pendant les deux premières décennies de vie et connaissent un déclin avec le passage des années. Ce qui compte fondamentalement c'est la motivation de l'apprenant. L'étude expérimentale a démontré que la volonté et l'intention d'apprendre représentent les garanties de la réussite, le fil rouge de l'activité d'étude. Ce qui se réalise de manière contraignante n'est pas en mesure de mener aux meilleurs résultats. L'adulte qui est conscient des objectifs de

²² MACKEY, William Francis - Principes de didactique analytique analyse scientifique de l'enseignement des langues, Ed. Didier, Paris, 1972 p172

²³ KLEIN, Wolfgang – L'Acquisition de langue étrangère (traduction de Colette Noyau), Ed. Armand Colin, Paris, 1989

l'apprentissage et qui les poursuit de manière conséquente, avec résolution et énergie investie, a de grandes chances de réussite. Le succès est favorisé par les qualités natives de l'apprenant, lequel, ayant le don des langues, peut arriver à un niveau de connaissances de la langue étrangère identique ou même supérieur à celle des locuteurs natifs, par la richesse d'expression et la fidélité de la compréhension. En plus, une bonne mémoire peut aider l'apprentissage, car plus une personne maîtrise une langue, plus il sera facile de la perfectionner et de s'en servir. La bonne présentation de la matière et la répétition, longtemps considérée comme le facteur le plus important, perfectionnent la mémoire et améliorent l'apprentissage. Toute activité psychique qui tient de l'apprentissage des langues est conditionnée par des facteurs biologiques, voire par l'état du « processeur linguistique »²⁴ constitué des parties du cerveau et des appareils moteurs et perceptifs (Klein p58). Le langage étant inné d'après certains grammairiens, le rôle de ce processeur n'est que de l'activer. Selon d'autres conceptions, son rôle est beaucoup plus complexe puisque l'inné ne représente qu'une très petite partie de la capacité linguistique. On conclut que Les facteurs linguistiques, sociaux, psychologiques et biologiques se trouvent dans une permanente interdépendance et leur influence sur l'enseignement, par chacun de leurs composants, n'est pas contestée. Ce qui est important c'est de bien les connaître, afin d'identifier les caractéristiques des méthodes les plus efficaces et les plus appropriées utilisées dans l'apprentissage de la langue étrangère. La sélection d'une méthode est inhérente et elle doit prendre en compte le plus grand nombre des facteurs sous-mentionnés. La méthode qui est le moteur de l'apprentissage, doit s'articuler sur des principes sociaux et linguistiques, tout en utilisant des critères d'utilité et de facilité, en conformité avec le portrait de l'apprenant.

1.8.2. Le statut de deux langues

Le fait d'acquérir une langue étrangère est fait par rapport aux nombreux facteurs qui l'influencent, tels que le statut de deux langues et plus particulièrement celui de la langue française et le dialecte algérien, ce qui nous intéresse dans la présente recherche.

1.8.2.a. Le statut de la langue française en Algérie

La langue la plus répandue dans l'environnement sociolinguistique algérien demeure la langue française, elle occupe une place prépondérante et fondamentale dans la société il s'agit d'un moyen de communication (écrit et oral) largement employé dans tous les secteurs : social, économique, éducatif, cela mène à dire que la situation linguistique du

²⁴ KLEIN, Wolfgang – L'Acquisition de langue étrangère (traduction de Colette Noyau), Ed. Armand Colin, Paris, 1989

français en Algérie ne cesse pas d'être une véritable source d'interrogations et de recherches sur son statut :

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu; d'une part, il attire le mépris officiel et il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme »²⁵

En revanche, elle prend le statut de la première langue étrangère du pays, de ce fait, elle prend le statut du français langue étrangère (FLE) dans les diverses institutions d'enseignement (primaire, moyen, secondaire).

1.8.2.b. Le statut du dialecte algérien

Nous pouvons désigner par l'arabe dialectale cette variété parlée par la grande partie de la population algérienne, ainsi, nous lui attribuons l'appellation (darja), bien qu'elle constitue la langue maternelle de cette masse populaire, comme l'a dit Cherrad Benchefra quand elle annonce *« En Algérie, l'arabe dialectal, langue maternelle de la plus grande partie de la population (85%), constitue la langue de la « première socialisation linguistique, de la communauté de base. »²⁶*

En fait, on a marginalisé cette variété car elle n'a jamais eu ni de reconnaissance ni de statut, elle est orale et non écrite. Il est notoire aussi que l'arabe dialectal diffère d'une région à une autre, et se caractérise par une opposition urbaine et rurale. Nous pouvons aussi signaler que la quasi-totalité de la population algérienne possède la compétence linguistique de cette langue maternelle.

1.8.3. Le facteur cognitif

L'âge et les circonstances d'acquisition de deux langues peuvent conduire à des fonctionnements cognitifs différents²⁷. Dans Le bilinguisme coordonné

« les deux codes sont organisés de façon plus indépendante » (Hamers et Blanc, 1983, 125). Chaque langue dispose alors d'un système sémantique qui lui est propre. Il se comporte comme un locuteur natif dans les deux Langues. Il y a une représentation dans chaque langue pour le même objet de référence ; Alors que le bilinguisme composé correspond au fait qu'il n'y ait qu'un « système de représentation sémantique unique » (Hamers et Blanc, 1983, 137). C'est le cas d'avoir pour chaque signifié deux signifiants et

²⁵ . D, *Alternance de codes au maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? In« plurilinguisme », alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingues*, N°14, Déc, 1998, p.122.

²⁶ Yasmina Cherrad, « le français en Algérie, le lexique et dynamique des langues », Bruxelles, Edition Duculot, 2002,p35.

²⁷ Hamers J-F, Blanc M (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles. Editions Mardaga.

des équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives légèrement différentes. Le bilingue possède alors deux signes pour représenter un même objet de référence.

1.8.4. Le facteur socio-affectif

Les études faites ont prouvé que les enfants bilingues étaient chanceux pour ce qui est de comprendre les besoins de communication de leurs partenaires de conversation²⁸ par rapport aux enfants unilingues, les jeunes enfants bilingues sont sensibles plus tôt au fait qu'ils ne peuvent pas comprendre une personne parlant une langue étrangère²⁹. Ces derniers comprennent aussi plus tôt que les autres personnes peuvent avoir de fausses croyances³⁰. De plus, ces études montrent également que les enfants bilingues obtenaient de meilleurs résultats que les unilingues à plusieurs tests d'habileté cognitive, y compris la flexibilité mentale³¹. Ajoutant une autre possibilité portant sur le bilinguisme qui exerce les enfants à concentrer leur attention sur les variables pertinentes au contexte, surtout l'information ambiguë ou contradictoire³². L'augmentation des habiletés cognitives peut les aider à développer des habiletés de représentation qui seraient utilisées dans la communication efficace. Par exemple, le fait de connaître deux mots qui désignent le même concept aiderait les enfants à comprendre qu'un objet ou un événement peut être représenté de plusieurs façons, ce qui pourrait augmenter leur compréhension du point de vue des autres personnes.

La recherche qui se penche focalise sur la façon dont les personnes bilingues utilisent leurs langues pour exprimer leurs émotions a principalement porté sur les adultes (ce sont des études portant principalement sur la mémoire autobiographique).³³ Cette recherche a prouvé qu'une langue particulière est un indice de récupération efficace si elle correspond à celle dans laquelle un événement ou une expérience a été originellement encodé³⁴. Les souvenirs encodés dans la langue maternelle sont généralement plus riches

²⁸ Lanza E. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 1992 ,pp633-658.

²⁹ Nicoladis E, Kwong See S, Rhemtulla M. Are mutual exclusivity violations guided by children's assumptions about people's word knowledge? Communication présentée au: 35th Annual Meeting of the Jean Piaget Society; 2005; Vancouver, Colombie-Britannique.

³⁰ Goetz PJ. The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* 2003;6(1):1-15.

³¹ Marinova-Todd SH. "Corplum is a core from a plum": The advantage of bilingual children in the analysis of word meaning. *Bilingualism: Language and Cognition* 2012; 15: 117-127.

³² Bialystok E, Majumder S. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(1):69-85.

³³ Javier RA, Barroso F, Muñoz MA. Autobiographical memory in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research* 1993;22(3):319-338

³⁴ Marian V, Neisser U. Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology:*

en signification affective que ceux encodés dans la langue seconde³⁵. Soit disant que cela se résulte lorsque la langue seconde est généralement acquise dans un contexte affectif plus neutre que la langue maternelle. Le bilinguisme donc suivant les résultats de la recherche n'entraînait pas de confusion, et qu'il n'avait pas d'impact négatif inhérent sur le développement. Au cours des premières étapes de l'acquisition d'une langue seconde, les enfants qui entendent deux langues peuvent présenter certains décalages par rapport à ceux qui n'en parlent qu'une³⁶. Cependant, les enfants bilingues ne sont pas globalement en retard par rapport aux unilingues dans tous les domaines de l'acquisition du langage, et les retards observés sont généralement faibles et ne durent pas longtemps.

Comparés aux enfants unilingues, les enfants bilingues présentent certains avantages en ce qui a trait au développement sociocognitif, surtout pour ce qui est de comprendre les croyances des autres, de choisir les variables importantes pour résoudre un problème, et d'envisager deux interprétations possibles du même stimulus en même temps.

1.9. Les aspect de contact des langues

1.9.1. Le transfert

Tout comme la didactique, la notion de transfert est polysémique. Longtemps considéré comme un simple concept à la mode, le transfert est devenu le cheval de bataille, la cible de tout apprentissage significatif. Tout comme la didactique, la notion de transfert est polysémique.

Le transfert selon Cuq (2003 :

Les deux langues sont parlées dans des territoires très proches, de telle sorte que leurs locuteurs se côtoient fréquemment et, entendant la langue de l'autre, ils finissent par intégrer à leur parler des traits issus de l'autre langue. Pour CUQ, il s'agit de «l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle (...) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle».³⁷ CUQ (2003)

General 2000;129(3):361-368.

³⁵ Schrauf RW. Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. *Culture and Psychology* 2000;6(4):387-417.

³⁶ Nicoladis E. Why does bilingualism affect language and cognitive development? In: Altarriba C, Heredia R, eds. *An introduction to bilingualism: Principles and practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. À paraître.

³⁷ Cuq ,J.P., 2003,Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondeCLE International, pp139

Au premier abord, cette définition reste, à notre sens, cernée aux confins de la didactique des langues et des cultures dans la mesure où, l'auteur confronte langues étrangères et langues maternelles et leurs usages respectifs par les sujets parlant. Cette façon de conceptualiser la notion d'interférence ouvre les portes vers des analyses très poussées sur la dimension psycholinguistique voire cognitives des langues en contact chez le sujet-apprenant.

Ce phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs.

Le contact entre deux langues a été longtemps rendu responsable des erreurs observables chez des bilingues comme chez des apprenants de langue étrangère, en raison des transferts qu'ils opèrent d'une langue sur l'autre et on a attribué à l'analyse contrastive (AC) le rôle de décrire – voire de prédire - ces erreurs. Associées à une pédagogie d'enseignement behavioriste qui postulait un apprentissage par conditionnement notamment sur les points présumés de divergence entre la langue source et la langue cible - méthodologie qui a été un échec

1.9.2. Les interférences langagières

L'arabe est considéré comme la première langue et la langue française comme langue étrangère. L'emploi des deux systèmes linguistiques différents peut engendrer des interférences linguistiques qui sont « L'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on écrit une autre ». ³⁸Donc l'interférence linguistique est une erreur spécifique causée par l'invasion des structures de la langue maternelle vers la langue étrangère et puisque l'enfant utilise la langue maternelle depuis l'enfance, il fixe toutes les habitudes langagières de sa langue maternelle dans sa communication en langue étrangère. L'interférence désigne l'un des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment des éléments et des traits d'une langue source vers la langue cible. Il y a une interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible, un trait phonétique, morphosyntaxique, lexical ou syntaxique une caractéristique de la langue maternelle.

³⁸ MACKEY, W.F., 1976, « Bilinguisme et contact des langues », Klinck, Paris. p397

Types d'interférences linguistiques

Les linguistes classent les interférences linguistiques en trois types : le premier se manifeste au niveau phonétique, le deuxième au niveau lexical et le troisième au niveau morphosyntaxique.

A. Interférences phonétiques

Quand l'apprenant remplace un son ou un phonème de la langue étrangère par un autre qui lui ressemble dans sa langue maternelle. En arabe on utilise trois signes seulement de voyelles brèves Or, les voyelles françaises (é, eu, u, o) manquent, d'où la confusion très fréquente

B. Les interférences lexicales

Les interférences lexicales englobent entre autres les phénomènes de calques, de faux amis, ou de substitution de mots simples. Le nombre de noms variés n'englobe pas toujours la même idée dans les deux langues.

C. Interférences morphosyntaxiques

Ce type concerne les interférences du genre et du nombre

Erreurs du genre : tout ce qui est féminin en arabe, n'est pas forcément féminin en français et vice versa

Par exemple : (المنطق) masculin) : l'apprenant écrit : « le logique » au lieu de « la• logique »..

1.9.3. La diglossie

En sociolinguistique, c'est le cas où deux variétés d'une langue sont en usage mais un usage décolle car l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre, au sein d'une population pour des motifs historiques, politiques et sociaux. Les deux variétés peuvent être des dialectes d'une même langue ou bien appartenir à deux langues déferlantes.

1.9.4. L'alternance codique

Un mélange entre deux systèmes ou deux codes linguistiques dans l'axe syntagmatique juxtaposés à l'intérieur d'un même tour de parole ou d'un tour de parole à l'autre.

A. Intra-phrastique est produit dans une même phrase (deux structures syntaxiques des deux langues différentes dans une même phrase)

B. Inter-phrastique un mélange entre deux systèmes linguistiques au niveau d'unité plus longue de phrase de fragment de discours.

C. Extra-phrastique l'usage des expressions toutes faites et des expressions idiomatiques (des proverbes des dictons) comme un segment alterne dans des segments monolingues pour ponctuer le discours.

Il est évidemment dit que dans un environnement bilingue ou plurilingue, nous croisons des locuteurs qui utilisent dans leur discours deux codes linguistiques, que ce soit dans des situations formelles ou informelles, et le fait de mélanger entre deux systèmes linguistiques se décrit comme étant le phénomène d'alternance codique ; celui –ci est issu des études faites sur le bilinguisme et le contact de langues. Selon J.J Gumperz, l'alternance codique est :

*« La juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage ou le discours appartient à deux systèmes ou sous – systèmes grammaticaux différents, mais les parties du message sont reliées par des rapports syntaxiques et sémantiques équivalents à ceux qui relient une même langue ».*³⁹

L.J Calvet de sa part définit l'alternance codique dans son ouvrage intitulé « *la Sociolinguistique* » comme suit :

*« Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'il se mélange dans son discours et qu'il produit des énoncés bilingues (...). Il s'agit de collage, de passage en un point de discours d'une langue à l'autre que l'on appelle le mélange de langues (sur l'anglais code mixing) ou alternance codique (sur l'anglais code switching), selon que le changement se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre. »*⁴⁰

Donc, l'alternance codique ne peut être justifiée que par le fait de mélanger entre deux systèmes linguistiques dans l'axe syntagmatique, c'est –à- dire deux systèmes juxtaposés à l'intérieur d'un même tour de parole, ou d'un tour de parole à l'autre.

1.9.5. L'emprunt

L'emprunt est un phénomène sociolinguistique indiquant qu'un locuteur ou une Communauté emprunte un mot ou une expression, à une autre langue que la sienne, pour ensuite l'intégrer soit dans son discours soit dans sa langue. Ce phénomène est considéré comme le plus important dans tous les contacts de langue, le fait d'emprunt est limité au lexique. À ce sujet, J.F Hamers définit l'emprunt comme suit :

*« Un emprunt est un mot ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire. »*⁴¹

³⁹ Gumperz John J., *sociolinguistique interactionnelle*. Une approche interprétative, l'Harmattan, Paris, 1989, pp.73-80.

⁴⁰ Calvet L.J., 1993, « la sociolinguistique, que sais-je ? », P.U.F.

⁴¹ Josiane F. Hamers. In M.L Moreau (éd) *sociolinguistique concepts de base*. Liège, Mardaga, p-136.

Toutes les communautés empruntent des mots ou des expressions, et à force deviennent une partie intégrante de la langue, c'est-à-dire, ce phénomène s'adapte aux différentes formes et règles de la langue d'accueil, et encore il peut conformer à des ajustements morphologiques. Le dictionnaire linguistique donne la définition suivante :

« Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilisé et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et qu'A ne possédait pas ; l'unité ou les traits empruntés sont eux-mêmes appelés emprunts. »⁴²

Lorsque deux langues sont en contact, il est rarement dit qu'elles soient réciproques ou partagées à la même quantité des mots. C'est la communauté dominée dans divers domaines (linguistique, politique, culturel, etc.) qui fait avoir recours à l'autre langue, mais parfois, même une langue de grande culture peut faire appel à l'emprunt dans une langue dominée.

A l'instar de l'emprunt de langue, l'emprunt de parole concerne l'individu, c'est lorsque les individus sont en contact avec plusieurs langues, ils intègrent progressivement, dans leurs discours ou énoncé, des mots d'une autre langue. Nous pouvons designer deux types d'emprunts, le premier est l'emprunt de compétence, le second est d'incompétence et cela à savoir le niveau de maîtrise linguistique des locuteurs. Le premier, intervient chez les individus bilingues équilibrés, pour des différentes raisons, comme par exemple maximiser la communication.

Hamers et Blanc l'expliquent ainsi :

« ... ils font appel à leurs deux lexiques parce que l'équivalent de traduction n'existe pas dans la langue qu'ils parlent, ou parce que le terme qui est disponible n'exprime pas les nuances souhaitées(...) ou pour atteindre un effet de style, ou pour maximiser la conversation... ».⁴³

L'emprunt d'incompétence concerne toujours les locuteurs bilingues, mais qui n'ont pas une maîtrise parfaite dans les deux langues, mais seulement l'une des deux langues, à savoir comme exemple, les apprenants de langue seconde, ou l'enfant bilingue précoce simultané. Ceux-ci produisent ce que nous appelons l'emprunt d'incompétence, nous faisons appel à la langue maternelle à chaque fois que le mot ou l'expression manque.

Il est notoire que l'emprunt lexical est différent de l'alternance codique, puisqu'il se

⁴² Jean Dubois. Dictionnaire de linguistique, Paris, 1973, p188.

⁴³ Hamers et Blanc, In M.L Moreau (éd) sociolinguistique concept de base. Liège, Mardaga, p-138.

Considère comme faisant partie de sa langue d'accueil, ou il intègre son système grammatical et ses différentes structures, tandis que l'alternance codique est la forme de juxtaposition de phrase ou de segments de phrases demeurant fidèles aux différentes règles de la langue source.

Dans le même cadre, l'emprunt est un phénomène ordinaire auprès de toutes langues existantes, de ce fait il peut s'avérer comme facteur déclencheur de notre thème auprès des sujets observés.

1.10. Les avantages et les inconvénient du bilinguisme

D'une part , le bilinguisme permet de créer des relations interculturelles, développer les individus et améliorer ses opportunités mais d'autre part, le bilinguisme peut aussi mettre en place des barrières mentales qui peuvent limiter l'individu et ses possibilités.

les avantages du bilinguisme sont importantes à tous les niveaux :

A- Au niveau social: une grande capacité d'ouverture et de communication

Les enfants bilingues ont, semble-t-il, une « sensibilité communicative accrue »⁴⁴

c'est-à-dire de très bonnes capacités d'adaptation aux différents contextes de communication. Cette sensibilité particulière correspond à la composante pragmatique du langage. Pour DALGALIAN, l'origine de cette capacité particulière réside dans le fait que le bilingue intériorise très précocement une autre façon d'être:

« Il intériorise l'Autre comme une part de lui-même, une autre modalité de lui-même. Jusque dans la dimension, physiquement vécue, d'une utilisation différente de sa voix, de sa bouche, de son souffle et de tous ses muscles, mobilisés pour communiquer autrement. Avoir intégré l'Autre en soi, c'est ne plus jamais pouvoir regarder les autres comme complètement différents. »⁴⁵

Dès lors, l'individu bilingue ferait preuve d'une grande capacité d'ouverture sociale, linguistique et culturelle: cette « compétence interculturelle » se définit comme

«la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer et de communiquer efficacement à travers cette différence. »⁴⁶

La facilité de communication avec plusieurs personnes, La communication est le premier pas pour comprendre et apprécier les autres cultures. Un autre avantage est que les

⁴⁴ ABDELILAH-BAUER B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris: La Découverte. p. 43

⁴⁵ DALGALIAN G. (2000). *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan. p. 36

⁴⁶ SIVIEUDE-CHAUVEL N. (2010). *A quelles conditions le bilinguisme est-il un atout pour la scolarité ?* Mémoire de Sciences de l'Education. Université Paris Descartes. p. 51

personnes bilingues sont plus ouvertes et plus tolérantes car le bilinguisme favorise la compréhension des diversités culturelles et un esprit ouvert.

B- Au niveau linguistiques et cognitifs

La compétence interculturelle se manifeste au niveau linguistique : le bilinguisme précoce favorise l'apprentissage ultérieur d'autres langues. Pour DALGALIAN (2009), on peut parler de « don acquis » des langues dans le sens où « les compétences du bilingue précoce sont transférables à toute nouvelle langue. »⁴⁷. Par ailleurs, le fait de devoir organiser son langage très tôt en deux systèmes linguistiques distincts aurait comme conséquence une prise de conscience précoce, chez l'enfant bilingue, du caractère arbitraire et conventionnel du lien entre signifiant et signifié, de la relativité des mots. En intériorisant deux normes, le bilingue est très tôt amené à comparer, confronter, analyser les structures linguistiques : les facultés métalinguistiques seraient donc plus rapidement développées chez les enfants bilingues. Habitué à passer d'un système de représentations (linguistiques et culturelles) à un autre, ils feraient également preuve d'une meilleure flexibilité de pensée ainsi que de meilleures capacités d'abstraction et d'une plus grande créativité que leurs pairs monolingues. Ces compétences linguistiques peuvent contribuer à la compréhension des valeurs de la diversité culturelle, Il est dit que lorsqu'on apprend une nouvelle langue on apprend en même temps à voir le monde d'une nouvelle façon. La langue donne un aperçu de la culture, la manière de penser, l'humour et la mentalité des personnes qui parlent la même langue. Il y a plus de mentalité et de culture différentes quand il y a plus de langues disponibles ? enfin, être *bilingue peut procurer des avantages énormes, non seulement en termes de capacités langagières mais aussi en ce qui concerne le développement cognitif et social*⁴⁸ (Lambert 1990)

La littérature attribue au bilinguisme plusieurs avantages qui s'appliquent à ses situations « réussi » dont certaines situations de bilinguisme semblent poser problème, à côté d'elles, on voit plusieurs manifestations :

D'abord, souvent dans certaines familles issues de l'immigration, un usage linguistique particulier qui s'apparente à un « mélange de codes » : « stratégie de communication dans laquelle un locuteur mêle des éléments ou règles des deux langues et de ce fait brise les

⁴⁷ DALGALIAN G. (2000). *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan. p. 23

⁴⁸ Lambert W.E., "Persistent issues in bilinguation", in Harley B., Allan P., Commins F., Swain M., the development of second language, Cambridge, University Press, Coll., Cambridge Applied Linguistics", NICOL, J. L. (ed.), *One Mind, Two Languages : Bilingual Language Processing*, Oxford, Blackwell, 2002. 1990

règles de la langue utilisée. »⁴⁹ .si l'alternance des codes correspond toujours à une stratégie de communication bilingue, une instabilité des formes linguistiques dans les deux langues, entraîne des difficultés de compréhension et témoigne d'une méconnaissance de la norme (l'emploi ou la prononciation d'un même mot peut varier au fil du discours). Cette étude est une sorte de conclusion portant sur une influence négative de ce type de parler chez les parents sur le développement des capacités phonologiques et méta phonologiques de leurs enfants. De plus, selon Dabène l'éducation bilingue est loin de ne pas avoir des problèmes, l'éducation bilingue peut poser des problèmes d'ordre linguistique, social et culturel ; sans oublier ceux qui sont d'ordre général.⁵⁰

L'autre inconvénient majeur que ce bilinguisme pourrait engendrer est le semilinguisme qui surgit généralement chez les familles défavorisées. Par semilinguisme nous entendons une compétence insuffisante de l'enfant dans les deux ou plusieurs langues qu'il utilise ; à comprendre et dans la majorité des cas, ils ne la comprennent pas du tout⁵¹ .

D'après ce qui précède, nous avons essayé de mettre la lumière sur le développement du langage et la notion du bilinguisme de façon générale. Aussi sur les différents facteurs qui apparaissent dans l'acquisition d'une compétence bilingue en langue seconde. Ensuite nous avons énuméré les différents phénomènes linguistiques qui résultent de cette acquisition d'une compétence bilingue. Le chapitre qui va suivre nous allons le consacrer de façon générale à la présentation de notre partie expérimentale.

⁴⁹ HAMERS J.F., BLANC M. (1987). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles: Madraga p. 455

⁵⁰ Dabène ,L , « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues », Hachette,paris, 1994

⁵¹ MACKEY W. F. 1997, « Bilinguisme », Sociolinguistique. Concepts de base, Belgique, Mardaga, pp. 61-64.

CHAPITRE II

LA COMPITENCE BILINGUE CHEZ LES ENFANTS DE LA PREMIERE ANNEE PRIMAIRE

Cette seconde partie consiste en une analyse d'un document sonore réalisé dans une classe de 1^{ère} année primaire à l'école ATIG MOHEMED. Pour évaluer la compétence linguistique (bilingue ou plurilingue) de ces apprenants nous avons procédé à un enregistrement qui a été notre document de base et qui nous a donné matière à travailler.

Ceci nous a permis de constater la présence des différentes langues utilisées dans le quotidien algérien à savoir l'arabe dialectal ou langue maternelle, la langue amazighe quoique pas encore assez présente dans notre région et les langues étrangères Française et Anglaise (certains termes ou certaines constructions récurrentes dans le langage courant). L'arabe classique étant très peu usité à ce niveau.

2.1. La transcription du corpus

Les conventions de transcription présentées dans ce travail sont inspirées du système de transcription de Estelle VERSTRAETE (RECHERCHES, revue de didactique et de pédagogie du français, Lille, n° 33, 2000).

Pour se faire, nous avons adopté les symboles suivants :

Numérotation : repérage des tours de parole

P : enseignante

Elève : initiales nom ou prénom

E : Elève non identifié

EEE : Plusieurs élèves parlant en même temps

x ou xxx : Séquences non identifiables, segments incompréhensibles (Selon la longueur)

/ : Pause courte

//: Pause moyenne

///: Pause longue

> : Intonation montante

<: Intonation descendante

: Allongement d'une syllabe

[] : Chevauchement de parole

= : Interruption

() : Commentaires

&: Enchaînement rapide

-: mot non intégralement identifié : ex tra-

- les mots en langue arabe sont transcrits selon l'Alphabet Phonétique International (A.P.I)

2.2.LE CORPUS

Sequence01

p [golililalwan]

KHADIJA [ʁozbløvcæʒənnwæʁmakõ]

MOHAMED[anənɛrafhomadaʁozw8adablø]

P[kidiʁtit3alamti8om]

KHADIJA [mama3almatni]

Séquence 0 2

P[ʃkonja3æfjahsɛb]

EEE [mo3alima <]

RIYAD[anana3æfbloʒli]

ABD EL NOUR[bilfɛʁsi]

ABD EL HALIM[mo3alimaanatanina3raf]

LATIFA[ãdotɁwasẽksiswitrøfdis]

ISMAIL[ãdotɁwakatsẽksiswitrøfdis]

ABD EL KARIM[andøtrwakatsẽksiswitrøfdis]

KHEIRA[ãdotɁwakatsẽkwit]

Séquence 03

p[golibloʒli]

RIYAD[wantøtrifurfajvsəkissavanajtnaptã]

=Youcef [anaaydanna3rafhom]

p[ʃkon3alamhomlek]

RIYAD[abi]

ABD EL NOUR[wantøtwifurfajvsekssavanajtnaptã]

p[zidtaninta]

ABD EL KARIM[wantøtwifurfajvsekssavanajtnaptã]]

p[wnti]

LATIFA[mana3rafomʃ]

MOHAMED[anataniwantøtrifurfajvsekssavanajtnaptã]

Youcef [mo3alimaanana3rafwantøtrifurfajvsekssavanajtnapt]

séquence 04 :

P[ʃkon3alamhomlak]

RIYAD[abiwomi3alamoni]

P [winta]

RIYAD [kikan3andiarba3a]
 ABDNOUR[mo3alima3almathomliomiwabiminkan3andikhamassnin]
 NARIMEN[3almathomliriƿwina]
 ABDKRIM [anakikan3andiarba3snin]
 Latifa [ana3almhomliakhibilfrāsi]
 YOUCEF [3alamhomlikikan3anditalatasnin]
 Khiera [anaminkontnatmaƿamama3almatnibifrāsialhorofwarrkam]
 ISAMial [ana3alamniakhiarkambil/bil//frāsi]
 ABDNOUR [ana3almniarkambellɔgli]
 Latifa[ana3almnikhoyaarkambilfrāsi]
 ABDNOUR[mamakanett3alamni//kikan3andixamsa]
 Youcef [abikany3alamnilɔgli]
 P[kikanydiry3almhomlak]
 Abdnour [anakanyjibliwarkaw]
 =khiera [anana3rafnaktabhom]
 P [ƿahomalitakatbihom]
 Khiera [naktabbialfrāsialhorof]
 Abdnour[anakontndirwarkawstilo]
 Khiera [anakontndirhomwahdi]

Séquence 5

p [ƿkonyahkinamararawahldātist]
 khiera [anarawaht]
 latifa [anaapdan]
 riyad[mo3alomaanaasnanitarowahadhom]
 khiera [anagalitligal3ihadodroswbrosisinik wkolyowmnakihom]
 abdnour[anatninadafasnani]
 xxxx
 abdnournour[anaminnkamelɿtorinaxselsiniyabildādifriswbrosadā]
 narimen[ananadatlisenmorawahdsenayagla3thadiayajatfiblasathawahda]
 khiera[anataratlisani]
 p[ƿahowadātifrisnta3ak]
 Yousef[dātifrisnta3inta3alfarawla]
 Khiera [dādifrisnta3ianapdannta3farawla]
 P [laculɔrnta3brosadānta3ekkidayra]

Khiera[roz]
 Yousef [anahamra]
 Latifa [ana3andiwahdaroz]
 Ismail [ana3andiruj]
 Khiera [ana3andirujwroz]
 Riyad [mo3alimaana3andinta3alhar]
 Khiera[anakas//nta3iabyadwfihazhar]
 Latifa [analawnahroz]
 Aya [anadaymennarsalsaniya]
 Abdhalim[anakinkamelnarseljadjwnarsalsanani]
 Abdnour [anagodammanatarnarsaljadija]
 Narimen [anakbelmanftarnarsalyadiya/abiygolirasliyadik]
 EEE [ana tani]
 Abdnour[anakbalmanaftarnarsaljadijawsanija]
 Youcef [anaba3dlaklnarsalsaniyawmaba3dnakol]
 Abdnour[anaminnjimenlmadrasapapaygolirselyadikwsanak]
 Riyad [anaabikinkamel3fajgolirsalsenikwbrosisanik]
 Latifa
 [anagatlislamwgalixoyawgaliabibelirasliyadikkablaklwba3daklwraslisananakkablaklwba3
 dakl]
 Aya [anaajdan]
 Mohamed [anakinabrinakolnarsalyadeyawwaltazembadabalakl]

Séquence 6

Abdnour [anagalipapakitjimenlikongla3kasawtakwnalbespijama]
 Latifa [anapijamtinta3amiratwlawnhawardi]
 Khiera[anata3ita3gat]
 Latifa [fihafolawmalikat]
 EEE [tata]
 Khiera [anapijamtinta3horiyatalbahr]
 Abdkrim [ana pijamtiramadiyawfihaakhal]
 Khadija [anapijamtizargawfihawahdatathak]
 EEE [tata]
 Abdnour[anapijamtizargabasahtomonjiri]
 Youcef[pijamtihamrawfihabatmanwspiderman]

Abdhalim [anataninta3spiderman]
Khadija [ananta3ifiharozwlakhal]
Latifa [analadayaitnannta3sponchpopwnta3amirat]
Abdkrim [anaaydan]
Mohamed [anapijamtizargawwfihakaptinamirikan]
Aya [ta3ifihafaraʃa]

Séquence 7

Mohamed [ana3tawnial3ab]
Riyad [ana3tawnikisanta3tawamendel3arbiya]
Abdnour[ana3tawnipjanowpazelwkisa]
Riyad [anaomi3andhavijolâtranibihlawnahboni]
Youcef [ana3tanilo3bawkisasalanbiya]
Abdnour [w3tawnistjlon3amimha]
Khiera [kijitalola3tawnipopija]
Abdnour[mo3alimaana3tawnilo3baspasermenwbatmanwkorasspõʃpopta3talwinwstjlowdo
myawmikroliyahadrobih]
Narimen [ana3tawnihikayanta3khonfosea]
EEE [tatatata]
Mohamed [tataana3tawnikisa]
Youcef [anakijitlawal3tawnikisanta3lanbiyaewlo3bate3tarkib]
Abdelhalim [anakijitlawel3tawnibalosrirawkisatlanbiyae]

Séquence 8

P [ʃatal3bofidar]
Riyad [ananl3ebbellwata]
ABDEL HALIM [ananel3ebbelmanajm3akhti]
KHEIRA [ananal3ebm3akhti /papajabelnalijuwibazefwnl3abm3akhotibelpopijet]
ISMAIL [ana3andisayaratyakhedmoblacomãdwnal3abanawakhi]
MOHAMED [ananhalwajibatimenba3dnel3abbal3ebdakaentaw3i]
ADBEL KARIM[anakinkamelwajibatinetfarejʃwiya]
AYA [nel3ebm3akhtibelpopiyet]
LATIFA [3andibazefpopiyetwbazefal3eb]
NARIMEN[nel3ebbilpopiyet]
KHADIJA [nel3ebm3akhoyasrir]
ABDEL NOUR [nel3ebisayaretfihante3lãbylãswlapoliswdragõ bolwliytafonarwyido]

wahedmayet]

Youcef [ananal3abelpazelwsayaratwlijowiwnal3Abm3akhtialkbira]

Séquence9

Mohamed [anajabolivilofi3idmilad]

P [faronolakfi3idmiladak //jwajozaniverser]

Khiera [jwajozaniverser jwajozaniverser]

Narimen [frerejakefrerejakedormevusonelematinedẽgdãg]

2.3. La description du corpus

Il s'agit d'un corpus oral sous forme de vidéo collectée à partir d'une situation informelle pour cerner les pratiques langagières aussi les attitudes et les représentations sociolinguistiques des enfants âgés de six ans de Saïda

La vidéo choisie a été réalisée dans une classe de premier année primaire dans une école du centre-ville de Saïda il s'agit d'une séance hors séance de l'enseignement. La durée de cette vidéo est de vingt-cinq minutes or la séance totalement est de quarante-cinq minutes de dix heures jusqu' à dix heures quarante-cinq minutes du matin. Cette dernière se compose de neuf séquences ou chaque séquence a duré différemment de l'autre, cela dépend du sujet provoquant aussi la motivation des enfants qui sont des élèves choisis de façon aléatoire parmi les classes de première année existantes dans l'école ,il s'agit d'une observation participante suivant un approche qualitative.

2.4. Le profil des participants

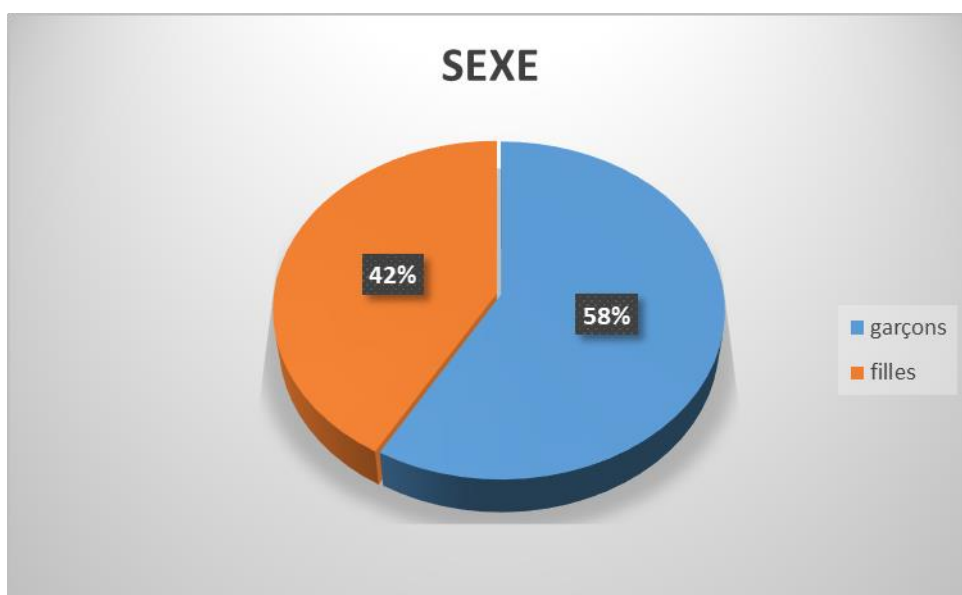
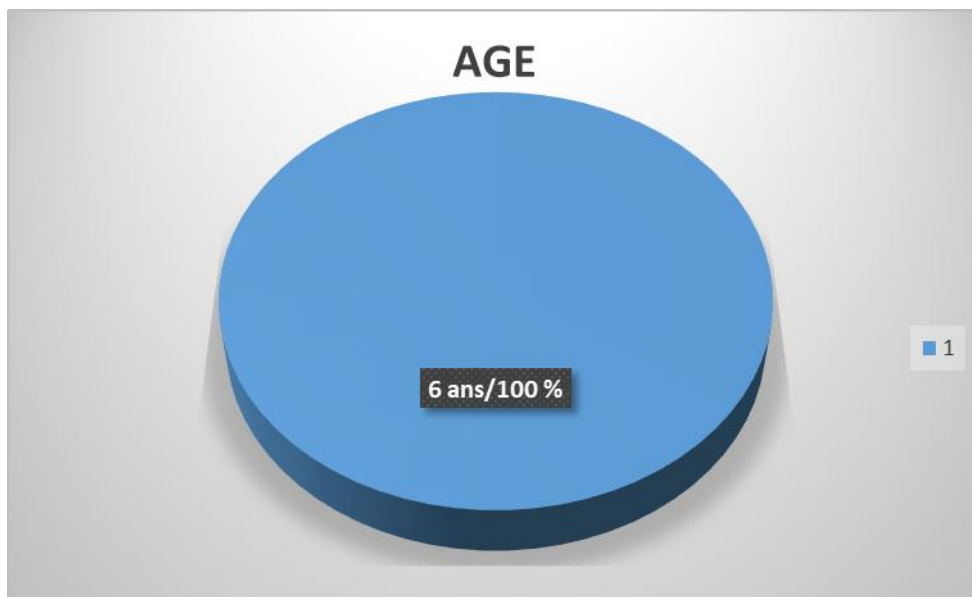
Enfant âges de six ous : cinq filles : kheira – latifa – Narimen – Khedidja et Aya. Sept garçons : Abdelkrim – Mohammed – Ismail – abdelhakim – Riad – Abdenmour – Youcef leur profil social étant : ils habitent tous le centre-ville nous avons aussi été informés sur les fonction et le niveau d'instruction des parents La fonction des parents et la domiciliation ont été les critères qui nous ont permis de les classe en trois groupes .

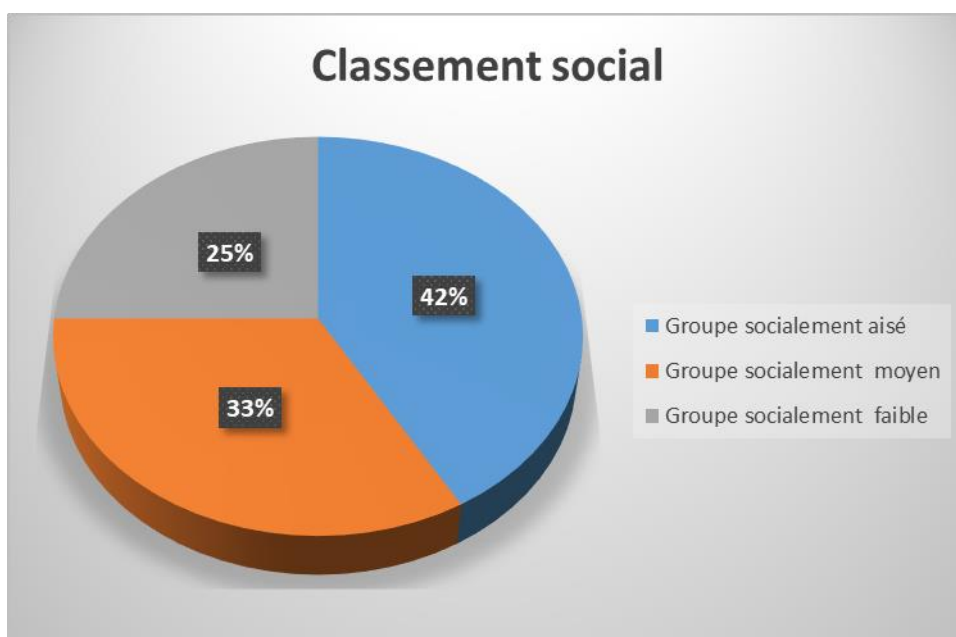
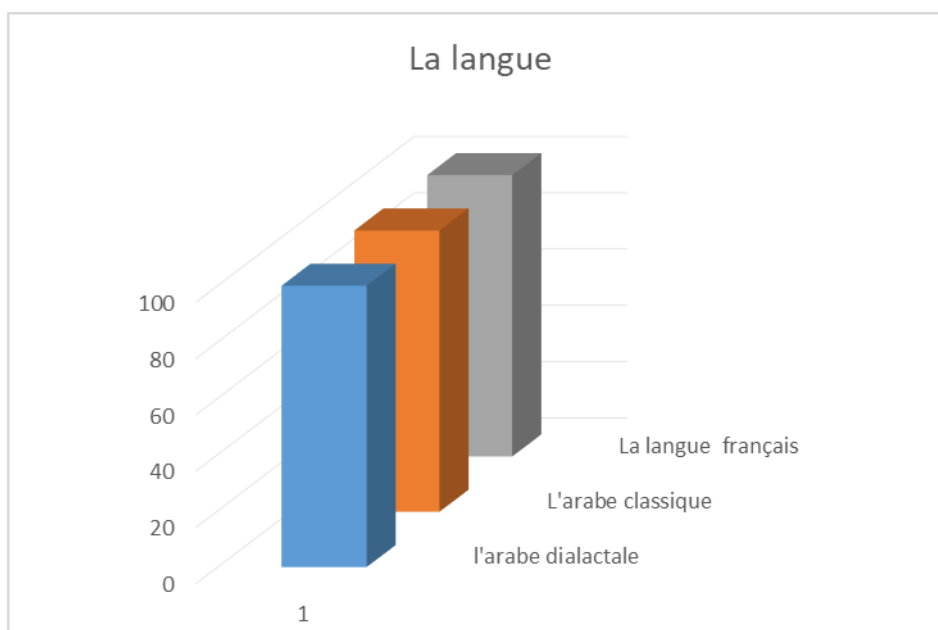
Un groupe socialement aisé constitue de A E Karim Mhamed - Riad - A E Halim et Kheira. Dont le père est soit médecine soit un haut fonctionnaire de l'état donc avec un niveau de vie assez élevé et un milieu social ou l'instruction et la culture sont présentes

Un groupe moyennement aisé : Ismail - AE Nour – Khadidja Nariman dont le père est soit petit fonctionnaire de l'état : enseignant secrétaire d'administration et mère au foyer.

Un groupe socialement faible : Latifa dont les parents ne travaillent pas Youcef dont le père est agent d'entretien et Aya père maçon de son état –

De Cette distinctions nous avons compris que dans les familles de ce dernier groupe les parents ne parlent pas français donc absence totale du bain linguistique qui permet parfois d'apprendre parallèlement à la langue maternelle une langue étrangère De par les discussions familiales que peuvent entretenir les parents, de par les programmes TV que l'on pourrait choisir pour eux : dessins animés – documentaires – reportages en français .





2.5. La classe et la disposition des participants

La classe dans laquelle s'est faite la séance était vaste aussi l'enseignement s'y déplaçait facilement et aisément. De manière à encourager chaque participant à prendre la parole, les tables étaient disposées en forme de U. La séance avait l'apparence d'une table ronde et chacune prenait librement la parole.

La salle où s'est déroulé l'enregistrement est grande, elle peut contenir plus de trente élèves ou l'éducatrice se déplace aisément. La disposition des tables est en forme U, une

forme qui est appréciée pour encourager la communication. Il est possible d'avoir un contact physique avec les enfants.

2.6. L'analyse des séquences

Pour la réalisation du document nous avons procédé ainsi à partir d'une question amorce. Nous avons provoqué la conversation pour une prise de parole des apprenants. La question amorce a été la suivante :

Sequence01

La durée 1.30 minutes

Test01

Qui connaît les couleurs en français ?

La réponse

KHADIJA HADA rose hada bleu hada vert hada jaune hada noir hada maron.

-(Hada :voici/celui-ci)

MOHAMED ana ngoul hada rose w hada bleu

-(ana ngoul :moi je dis)

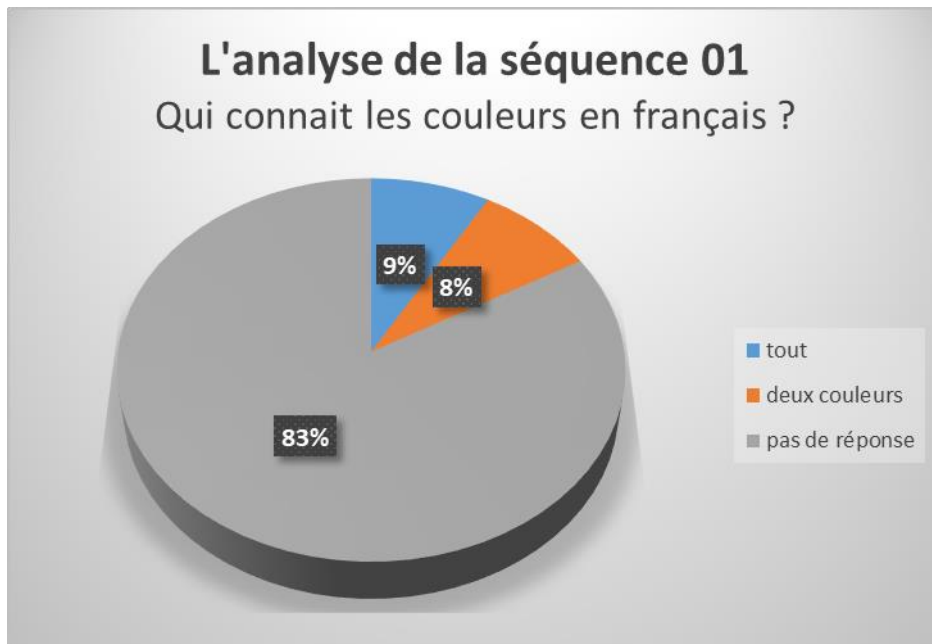
Commentaire

L'ensemble des participants n'a pas trouvé de réponse rapide : quelquesun peut être ne maîtrisant pas le lexique des couleurs, d'autres les constructions relatives à l'expression.

Pour les inciter à trouver nous avons cité les différentes couleurs ? Nous comptons obtenir la réponse avec le présentatif C'est. Ex : C'est bleu – C'est rouge mais hélas pas de réponse de ce genre.

Une seule fille de la classe connaissait toutes les couleurs appartenait certainement à une famille qui porte de l'intérêt pour cette langue, pour cette langue, sa mère. Un autre garçon a se trouver

Les deux couleurs rose et bleu symbolisant les deux sexes masculin et féminin.



Sequance02

La durée 2.00 minutes

Test02

Connaissez-vous les chiffres en française ?

La réponse

LATIFA ABDEL KARIM ISMAIL KHEIRA un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix.

RIYAD ABDEL HALIM MOHAMED KHDIA ABDEL NOUR YUCEF mo3alima mo3alima ana tani na3ref (maitresse moi aussi je sais le faire).

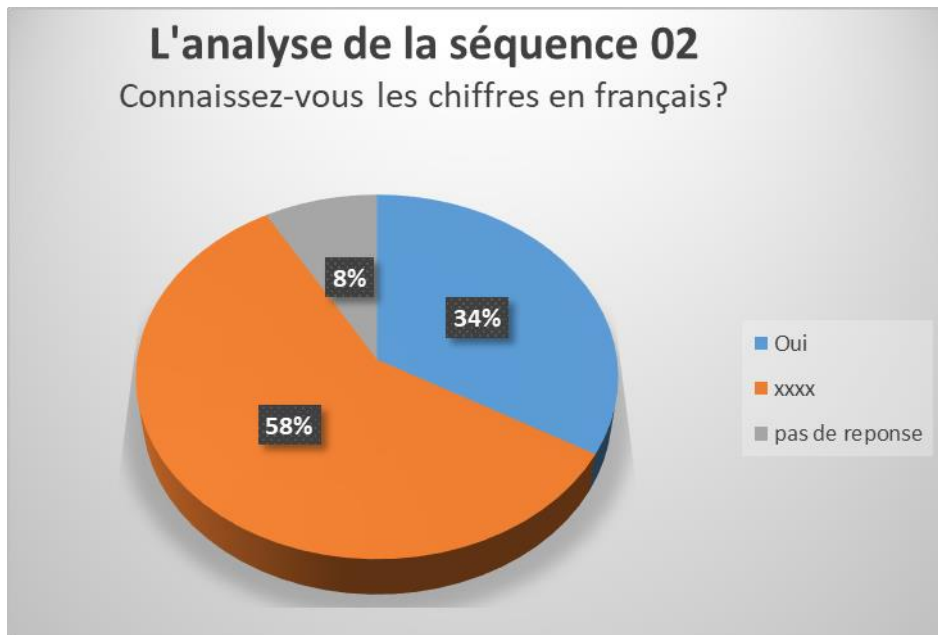
NARIMEN AYA n'ont donné aucune réponse.

Commentaire

Compter étant l'un des exercices les plus pratiques, les plus fondamentaux dans la découverte du monde qui entoure l'enfant a été mené plus facilement que l'exercice précédent.

Pendant cette séquence nous avons remarqué que la majorité des participants savent compter en française du chiffre un jusqu' au chiffre dix mais au début seulement quatre

participants ont prè l'initiative a compter aprè les autres commencent à répondre bruyamment .



Sequance03

La durée 2.00 minutes

Test03

A la demande d'un participant qui veut compter en anglais

La réponse

RIYAD ABDEL NOUR MOHAMED ABDEL HALIM one two three four five six seven eight nine ten

ABDEL KARIM il essaie mais il n'arrive pas

LATIFA mana3rafch (je sais pas)

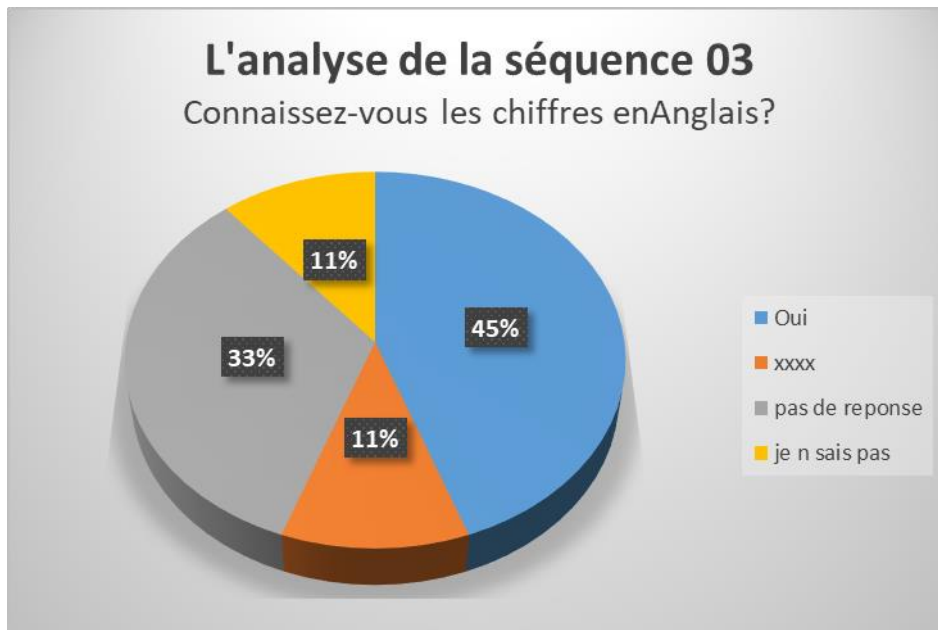
KHADIJA AYA NARIMEN n'ont donné aucune reponse.

Commentaire

Sur la demande d'un élève nous avons également essaye de compter en anglais :

Riad – AE Nour – Mohamed – AE Halim ont compté juste : AE Karim a essayé mais n'est pas arrivé , Latifa a l'ont simplement dit Mana3rafch Khadidja et Narimen : aucune réponse nous avons remarque un grand intérêt et un véritable engouement traduisant une grande

admiration pour cette langue aussi l'exercice a été facile a mener Dans cette séquence nous avons dégagé que les participants ont la capacité aussi la motivation à compter en anglais plus qu'en français au niveau de la maitrise et au niveau de la prononciation car l'anglais représente la deuxième langue étrangère en Algérie.



Séquane 04

La durée 4.00 minutes

Test04

Quels sont les jouets que vous avez chez vous ?

La réponse

RIYAD ana nel3ab bil lwata (moi je joue avec les voitures)

ABDEL HALIM ana nel3eb bil manage m3a khti (moi je joue avec ma sœur au manage)

KHEIRA ana nel3eb m3a khti papa jabilna les jouets bizef (moi je joue avec ma sœur, papa nous ramène beaucoup de jouets).

ISMAIL ana 3endi sayaret ykhedmo b la commande (moi j'ai des voitures qui marchent avec la commande).

MOHAMED ana nhel wajibati min ba3d nel3eb b al3eb dakae ntaw3i (moi je fait mes devoirs et après je joue avec mes jeux d'intelligences)

ADBEL KARIM ana ki nkamel wajibati netfarej chwiw (moi quand j'ai fini mes devoirs je regarde un peu la TV)

AYA nel3eb m3a khti bil popiyet (je joue avec ma sœur aux poupées).

LATIFA 3andi bizef popiyet w bizef al3eb (j'ai beaucoup de poupées et beaucoup de jouets).

NARIMEN nel3eb bil popiyet (je joue avec les poupées).

KHADIJA nel3eb m3a khoya srir (je joue avec mon petit frère).

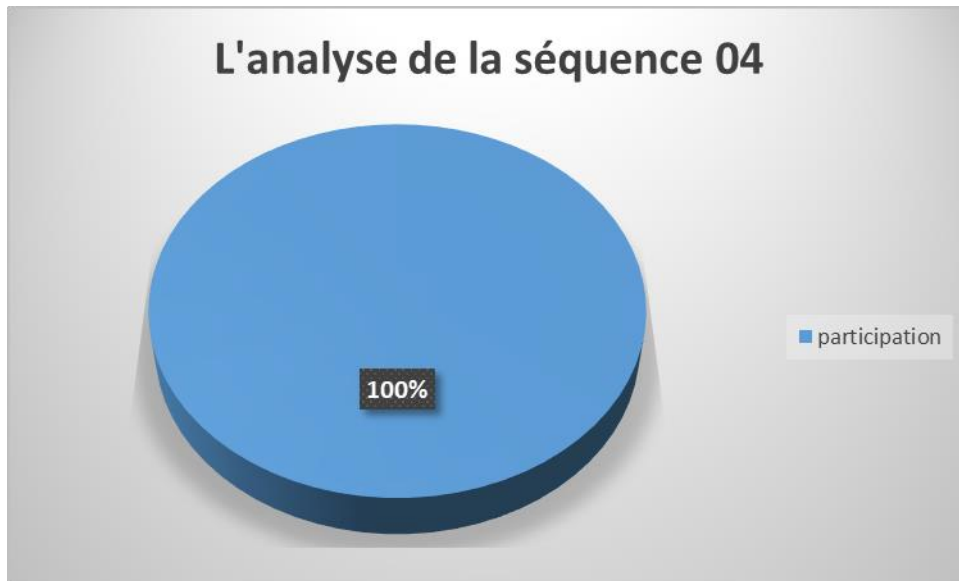
ABDEL NOUR nel3eb bil sayaret fiha nte3 l ambulance w la police w dragon boll w li ytafo nar w yido wahid mayet (je joue avec les voitures d'ambulance et de la police et dragon ball et des pompiers et d'ambulance).

YOUCEF ana tani nel3eb bil sayarat (moi aussi je joue avec les voitures).

Commentaire

Dans cette séquence le déroulement a été sous la forme d'une conversation courante entre les enfants car le sujet proposé est le jeu. C'est le sujet le plus attractif pour les enfants dont la réponse n'a pas besoin d'une réflexion cognitive ou une acquisition des connaissances comme les exercices précédents mais il a suffi de participer c'est pour cela que nous avons eu une unanimité au niveau de la participation et une variété de réponse au niveau du contenu.

dans les milieux aisés les enfants parlent de jouets avec commande de voiture de police de pompiers des poupées , les milieux ou l'on porte un intérêt au travail : on accomplit ses devoirs avant de jouer , les enfants ont éprouvé du plaisir à parler de leurs jouets D'autres celui de jouer avec leur petit frère d'autres ont montré plus d'intérêt aux media à savoir regarder la télévision , cet exercice a aussi retenu l'attention des enfants puisque le jeu est leur passe-temps favori la durée a été de quatre minutes mais nous pouvons aller au-delà car chacun voulait nous dire encore plus mais ils n'avaient pas les termes nécessaires pour le dire , nous l'avons remarqué : tous les doigts étaient levés et tous voulaient parler en même temps .



Séquence 05

La durée 4.00 minutes

Test 05

Avez-vous reçu un jour des cadeaux ?

La réponse

ABDEL NOUR ki jit lawel (quand j'ai classé le premier).

RIYED mo3alima ana 3tawni kisa te3 tawamen bil 3arabiya (maitresse, ils m'ont donné un conte des jumeaux en arabe).

ABDEL NOUR tata tata ana 3tawni piano w puzzle w kisas lanbiyae w stylo te3 lmimha (tata il m'ont donné piano et puzzle et le conte des prophètes et un stylo avec une gomme).

RIYAD ana mama 3andha violon lawneh boni tghani bih (moi maman a un violon sa couleur est marron elle l'utilise pour chanter).

KHEIRA ana 3tawni jaiza te3 popiya (moi ils m'ont offert un cadeau une poupée).

ABDEL NOUR mo3alima tata ana 3tawni kitab w kores te3 sponje bob te3 talwin w stylo w domya w hadek li yahadro bih micro (maitresse, tata il m'ont donné un livre et un cahier de sponge bob de coloration et un stylo et un jouet et celui que l'on utilise pour parler microphone).

NARIMEN tata ana 3tawni hikaya te3 khonfosae (tata moi ils m'ont donné un conte d'escarbot) .

MOHAMED tata ana 3tawni kissa (tata ils m'ont donné un conte).

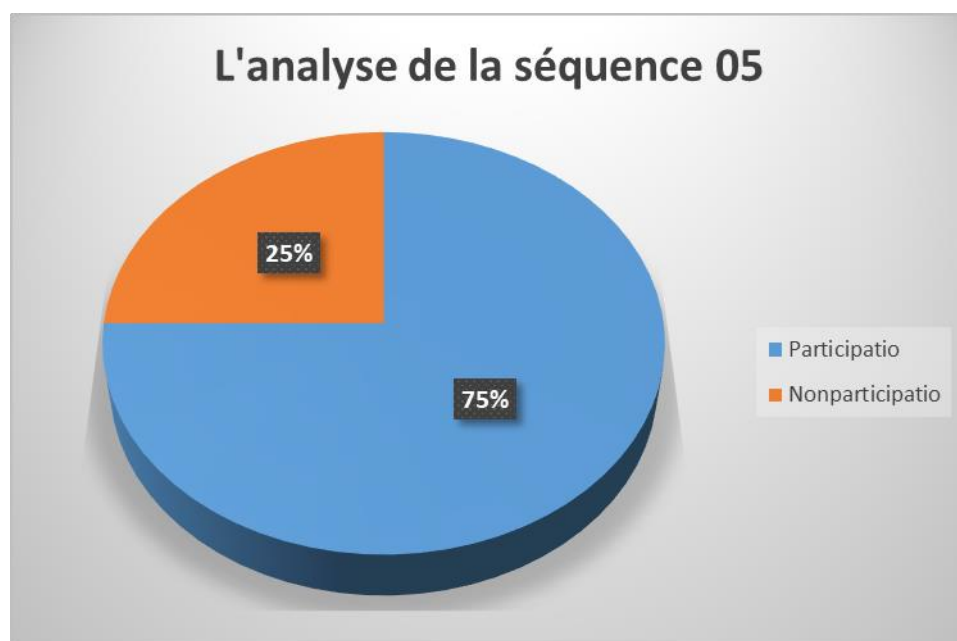
YOUCEF tata ki jit lawel 3tawni kisses lanbiyae w lo3ba te3 lghozaliya te3 tarkib (tata quand j'ai classé le premier il m'ont donné un conte des prophètes et un jeu d'assemblage).

ABDEL HAHALIM ana ki jit lawel 3tawni puzzule srira w kisses lanbiyae (quand j'ai classé le premier il m'ont donné un petit puzzle et conte des prophètes).

Commentaire

Dans cette séquence nous avons avancé que les participants sont très motivés par le sujet car ils s'expriment d'une manière spontanée sans l'intervention de l'éducatrice.

toujours les même élèves issus de famille plus ou moins avertie , instruite ou la culture est présent offrent , idées , lexique , expressions nouvelles telle : le violon le piano , le puzzle , les kissat (histoire donc livres) Nous remarquons que la culture religieuse prime : ou offre aux enfants des livres tels « histoires des prophètes » à un âge très avance a la question : « mais vous ne sovez pas encore lire » les enfants ont répondu C'est soit maman , soit papa ,soit oumi , abbi qui les lisent .



Séquane 06

La durée 4.00 minutes

Test 06

Avez-vous été chez le dentiste ?

La réponse

KHEIRA ana roht li dentiste galitli gal3i had dros w brossi sinik (moi quand je suis allée au dentiste il m'a dit tu enlèves ces molaires et tu brosses tes dents).

RIYED mo3alima ana asnani taro wahadhom (maitresse moi mes dents sont tombés tout seul).

ABDEL NOUR min nlkamel ftouri naghsel siniya bil dentifrice w brosse à dent (quand j'ai fini mon déjeuner j'ai brossé mes dents avec le dentifrice et la brosse à dent).

Le groupe ana tani (moi aussi).

NARIMEN ana gla3t had sin aya nadetli wahda (moi j'ai enlevé ce dent et j'ai eu un autre).

YOUCEF mo3alima dentifrici te3 farawla (maitresse mon dentifrice est au gout de la fraise).

KHAIRA dentifrici ana aydan te3 farawla..roz (moi aussi mon dentifrice est rose et au gout de la fraise).

YOUCEF mo3alima ana hamrae (maitresse moi sa couleur est rouge).

LATIFA ana 3endi roz (moi j'ai le rose).

RIYAD ana 3endi te3 lhar (moi j'ai au menthol).

ABDEL HALIM mo3alima ana ki nkamel naghsel yidiya w naghsel asnani (maitresse moi quand je termine je me lave les mains et je brosse mes dents).

LATIFA ana gali abi gali akhi w mama naghsel yidiya kabl l akl w ba3d l akl (mon père m'a dit mon frère m'a dit et maman que je dois me laver les mains).

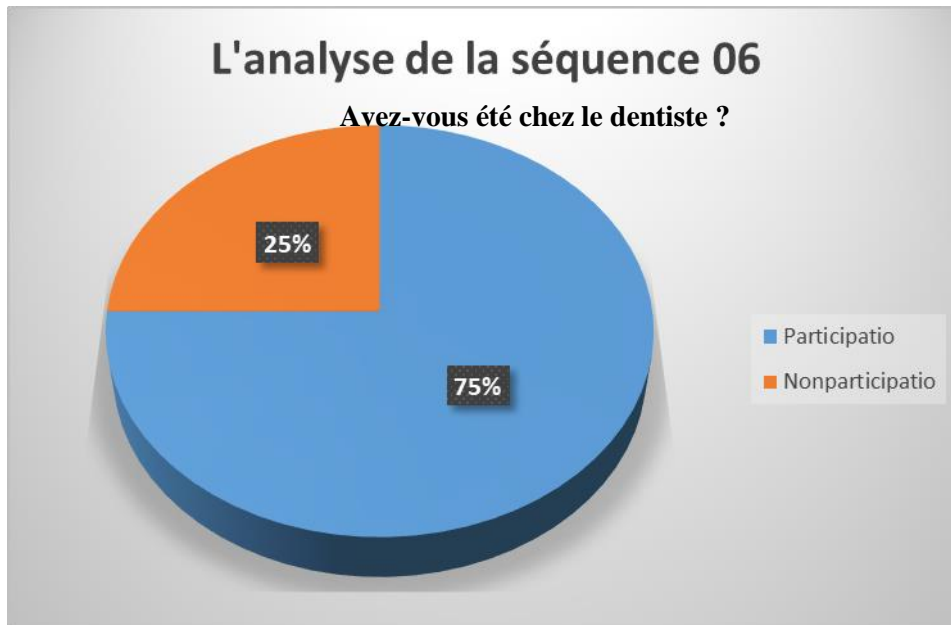
MOHAMED ana ki nebghi nakol naghsel yidiya w altazim adab l akl (moi quand je veux manger je me lave les mains)

Commentaire

Dans cette séquence presque la moitié des enfants ont participé au sujet car la visite du dentiste à cet âge n'est pas quelque chose qui se passe souvent ils ont orienté le sujet vers un autre aspect c'est le moment où ils ont tous commencé à participer

Les mêmes remarques sont faites : ceux qui ont participé sont ceux qui portent un intérêt pour l'hygiène Corporel : se laver les mains, se brosse les dents.

Les élèves ont orienté la conversation sur l'hygiène buccale se brosser les dents après chaque repas ont même donné le type de pâte à dentifrices utilisé : à la fraise , ou menthol (har) et on même donné la couleur .



Séquence 07

La durée 3.00 minutes.

Test 07

Que faites-vous avant de vous mettre au lit ?

La réponse

ABDEL NOUR ana ki nwali min likon gali papa gla3 kisowtek ana nalbes pijama (moi quand j'ai rentré chez moi mon père me dit d'enlever mes vêtements et de mettre mon pyjama).

LATIFA tata pijamti te3 amiret w lawnha wardi (tata mon pyjama est de princesse et sa couleur est rose).

NARIMEN nta3i fiha ros w lakhel (le mien est en rose et noire).

ABDEL NOUR tata ana te3 spider men (tata le mien est de spaidermane).

ABDEL KARIM ana nta3i rmadia sarouelha khal (le mien est gris et son pantalon et noir).

MOHEMED nta3i te3 kaptin america zerga. (le mien est de capitane American bleu).

KHEIRA nta3i ta3 houriyet lbahr (le mien est de sirène).

KHADIJA 3endi zoj roz w zerga (j'ai deux rose et bleu).

AYA ana fiha faracha (le mien est avec une papillon).

SMAIL nta3i rmadia (le mien est gris).

ABD EL HALIM nta3i ta3 sayarette (le mien est avec des voitures).

RIYAD ana tani (moi aussi).

Commentaire

Dans cette séquence nous avons eu la grande participation parmi toutes les participations précédentes ou le sujet abordé est un sujet libre, c'est le pyjama qui est un vêtement que les enfants aiment beaucoup et qu'à leur âge ils lui accordent beaucoup d'importance.

Nous avons remarqué le grand intérêt porté à ce vêtement qui parfois n'est porté que tard dans la nuit. Certains attendent que leur parent leur demande de le mettre : réponse de AE NOUR : papa me dit d'enlever mes vêtements et de mettre mon pyjama ; Tous, en majorité ont su la décrire : la couleur, les dessins qui y figurent : ex Batman, un papillon, les sirènes de la mer.....le pyjama étant synonyme d'aller au lit.



Séquence 08

La durée 3.00 minutes.

Test 08

Qui vous aide à la maison à parler français ?

La réponse

RIYAD ana 3alemni abi w omi ki kan 3endi arba3a (moi mon père et ma mère m'ont appris quand j'avais quatre ans).

ABDEL NOUR 3almathomli omi w abi min kan 3endi khams snin (moi mon père et ma mère m'ont appris quand j'avais cinq ans).

NARIMEN 3almoni ghir chwiyy(ils m'ont appris un peu).

ABDEL KARIM mo3alima ana 3almitni ki kan 3endi thalatha (maitresse moi m'ont appris quand j'avais trois ans).

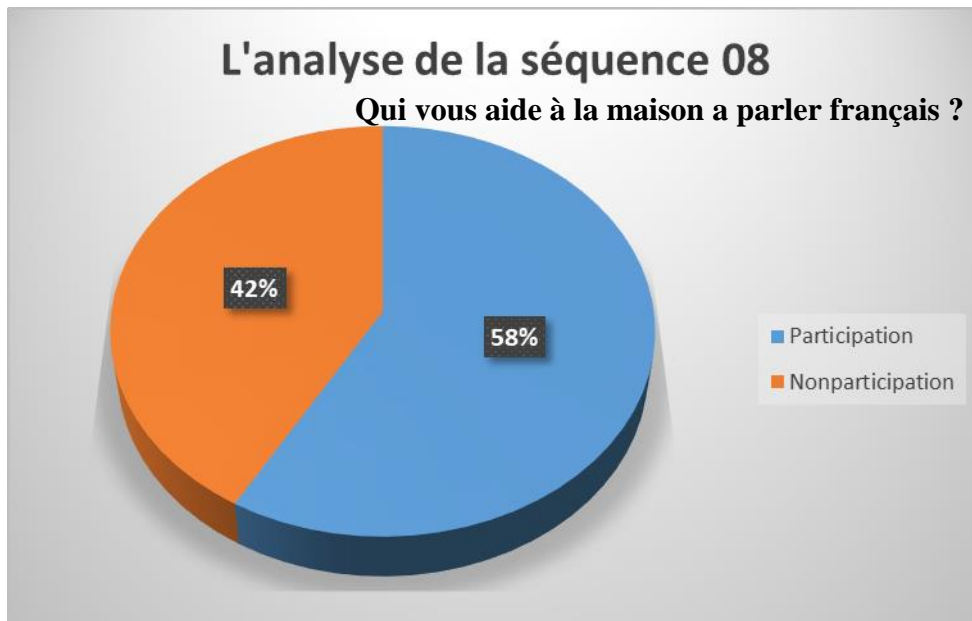
LATIFA ana 3alamni akhi larkam bil francais (moi mon frère m'a appris les numéros en français).

KHEIRA ana min kont netmacha mama 3almitni bil francais alhorof w larkam (moi ma mère m'a appris l'alphabets et les numéros en français quand j'ai commencé à marcher).

ISMAIL ana 3alamni akhi larkam bil bil (mon frère m'a appris les numéros en.....).

Commentaire

Dans cette séquence nous avons enregistré la même réponse quant au mode d'acquisition de la compétence plurilingue. Les enfants ont avancé que leurs familles sont à l'origine de ces acquisitions ; Une remarque générale a été faite quant au modèle d'acquisition de la compétence plurilingue : les enfants ont appris par le biais de leurs proches parents généralement le père et la mère et parfois le frère ou la sœur.



Séquence 09

La durée 2.00 minutes

Test 09

Nous allons essayer de chanter en français ?

La réponse :

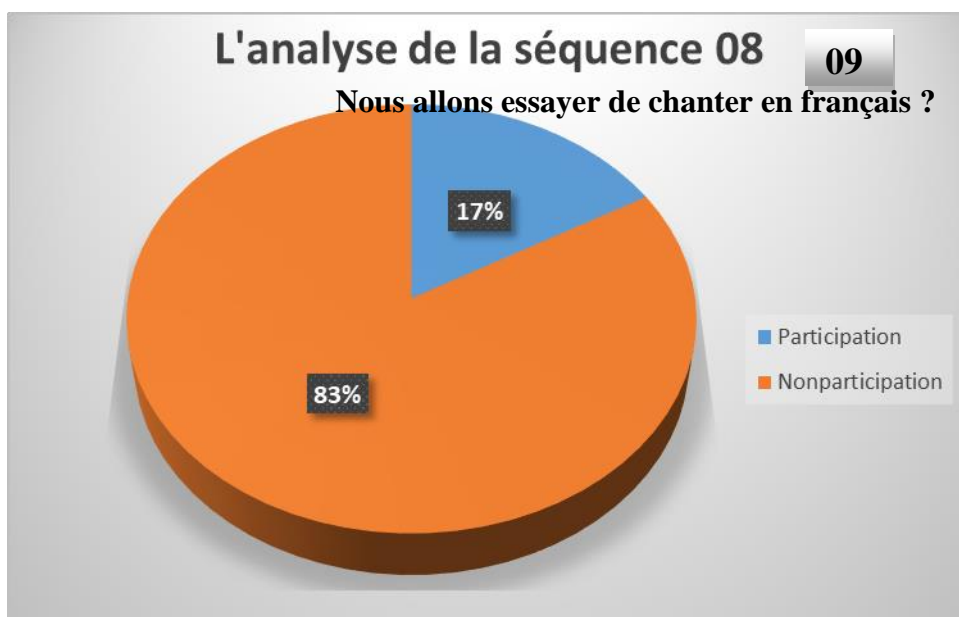
KHEIRA joyeux anniversaire

KHADIJA frère jaques.

Commentaire

Notre demande dans cette séquence a apparu difficile pour les enfants seulement deux filles sont arrivées à présenter deux chansons très répandus dans la société et suite à notre investigation nous avons appris que leurs mères l'auront appris ces chansons la berceuse et la chanson de l'anniversaire.

Les deux élèves ayant répondu à cette question de la 9^{ème}, séquence sont issus de milieux francisé ou bilingue car dans un autre milieu on chante : senna hilwa et la chanson de frère jaques est carrément méconnue mais avec les nouveaux réseaux sociaux on peut faire écouter toutes les chansons classique françaises celle , apprise dans la plus jeune enfance telles « au clair de la lune », « alouette ,gentille alouette » « Frère jaques », « elle descend de la montagne à cheval ».



2.7. Les aspects du contact des langues

Remarque générale :

L'emprunt est très usité à l'oral cela va dans les deux sens de la langue française et l'arabe et vice versa l'emprunt étant le transfert d'une langue à une autre sans procéder à aucun changement pour décrire une réalité ex : camion police mais parfois il subit une transformation telle l'ajout d'un suffixe de la langue maternelle ex : poupiti avec une modification dans la prononciation : le suffixe « ti » marquant la possession (2^{ème} personne du singulier)

Poupai : le suffixe « a » en arabe marquant le genre féminin

L'interférence syntaxique que et donc présente du fait d'ajouter des particules appartenant à l'arabe à certains mots de la langue française seulement.

La diglossie : Sayarti terme de la langue classique sayara désignant une voiture + Ajout du suffixe « ti » marquant l'appartenance

Cette expérience vécue nous a permis de tirer les conclusions suivantes .

Impliquer les apprenants et faire d'eux les facteurs de leur apprentissage est le meilleur moyen de les motiver car sans la motivation aucun apprentissage n'est possible

Choisir des thèmes qui provoquent leur intérêt suscitent leur attention et répondent à leur préoccupation (besoins) tels les jeux cars ils n'apprennent qu'avec les méthodes ludiques.

La diversité des activités ludiques qui peuvent avoir comme centre d'intérêt des thèmes de la vie quotidienne à savoir en famille, chez le médecin, à la poste, à la mairie, au marché... variaient selon les formes que l'enseignant leur donne : jeux de rôles , exercices.....

Toujours est-il qu'elle favorisent un apprentissage rapide du lexique relatif au thème choisi, des structures permettant d'exprimer les idées à l'aide de mots et tournures nouvelles. Elles initient également les apprenants au travail de groupe, à la vie sociale.

De par l'intérêt que peut porter l'enseignant à ces activités et par la manière de les mener, leur pratique provoque ainsi chez l'apprenant la joie d'apprendre au sein du groupe. Il peut les varier, ainsi son enseignement, n'aura pas ce caractère uniforme, monotone, magistral, très souvent ennuyeux.

Aussi se développera chez lui et chez ses apprenants ce désir de créer continuellement des formes nouvelles d'apprentissage, de prendre des initiatives pour ne pas sombrer dans la servitude et l'exécution intégrale de ce qui est proposé dans les manuels scolaires.

Ne pas leur imposer les buts que vous assignez à vos séances il faut qu'ils soient les principaux acteurs et faire de sorte à ce que ce soit eux les propres guides de la séance les laisser découvrir deviner, trouver et les questions et les réponses y afférent il suffit à l'enseignant de provoquer en eux l'envie de s'exprimer et tout ira de soi .

La classe de langue doit offrir l'occasion de motiver l'apprenant pour l'initier à la prise de parole sans cela il ne trouvera aucun intérêt, éprouvera une sorte de désintérêt qui dans la plupart des cas deviendra une appréhension voire une phobie et c'est ce que l'enseignant doit éviter .

Les résultats des contacts des langues à partir de l'analyse.

L'Alternance codique : les exemples suivants représentent l'usage des mots en langue française dans des expressions en arabe dialectal, c'est intra-phrastique.

Hada rose hada bleu hada jaune hada noir hada maron.

Ana nel3eb bil manage.

Sayaret yekhedmo b la commande.

Fihom sayaret l ambulance w la police w dragon ball.

Tata ana 3tawni piano w puzzle w stylo.

Ana mama 3andha violon.

Ana 3andi li yahadro bih micro

Roht li dentiste.

Neghsel bil dentifrice w brosse à dents.

Ana ki nelbes pyjama.

La diglossie :Les exemples représentent un mélange d’usage de l’arabe classique comme une langue valorisée avec l’arabe dialectal.

Mo3alima ana tani na3ref.

Ana 3andi sayaret.

Ana nhel wajibati.

Ana 3tawni kissa te3 tawamen.

Ana 3tawni kissas al anbiyae.

Lawneh boni.

3tawni jaiza.

3tawni kitab w kores talwin w domya.

3tawni hikaya te3 alkhonfossae.

3tawni lo3bet alghozaliya te3 tarkib.

Ana asnani.

Ana aydan.

Ana lawnha hamrae.

Ana gali abi w gali akhi.

Neghsel kabl alakl w ba3d alakl.

Wa altazim bi adab alakl.

Pyjama te3 amiret lawnha wardi.

Te3 houriyet albahr.

Ana fiha faracha.

Ana 3alamni abi w omi.

L'emprunt : Les exemples suivants représentent des mots empruntés à la langue française en langue arabe sans traduction

Papa jabilna.

3tawni piano w puzzle.

Li hahadro bih micro.

Ana nelbes pyjama.

L'interférence langagière : les exemples suivants représentent l'usage des mots français dans des structures de la langue arabe.

Ana nel3eb bil lwata le mot lwata c'est l'auto au moule du pluriel arabe avec l'adjonction de la préposition bi.

Nel3eb bil popiyat c'est le mot poupée à la forme du pluriel arabe avec l'adjonction de la préposition bi.

Brossi sinik c'est le verbe brosse conjugue à la forme de la conjugaison arabe.

Mo3alima dentifrici c'est le mot dentifrice au moule d'une structure arabe pour dire mon dentifrice.

Tata pyjamti c'est le mot pyjama au moule d'une structure arabe pour dire mon pyjama.

Les anglicismes : l'usage des mots de la langue anglaise sans traduction

Capitan American

Bat men

Spider men

Dragon ball

2.8. L'interprétation

D'après l'analyse de notre corpus nous avons remarqué que la population choisie pour notre corpus est confrontée aux phénomènes de contact des langue (la diglossie l'alternance codique, l'emprunt l'interférence langagière) c'est un facteur primant dans l'émergence de mélange de langue, ce qui veut dire qu'au départ, nous avions affaire à des enfants bilingues, selon la variable âge. Ces enfants ont une compétence bilingue précoce simultanée, selon Viklas-Salmuen (2011) < le développement du bilinguisme précoce simultané se fait dans un contexte d'apprentissage informel>.

Cette bilinguisme est additive par rapport au statut de notre langue maternelle (le dialecte) , nous avons aussi conscience que ces enfants représentent une bilinguisme dominante selon leurs compétences dans les deux langue, il est évident dans leur production langagière la domination de la langue maternelle .

Le contexte commun de l'acquisition de cette compétence bilingue chez notre population (les enfants nous ont permis d'avancer que cette bilinguisme est composée comme une autre remarque d'après l'analyse de notre corpus les enfants auprès des quels nous avons amassé nos données étaient de différentes catégories par rapport au niveau d'instruction de leurs parents. C'est justement la variable qui nous a permis de recueillir certaines informations extralinguistiques surgissant en même temps que leur production langagière. Nous avons remarqué que le premier groupe d'enfants qui ont des parents instruits participe beaucoup plus que les autres. Ils ont même présenté des connaissances langagières dans la deuxième langue (la langue française) plus que les autres. Cela nous a permis de dire que le niveau d'enseignement dans l'acquisition chez l'enfant élevé dans une famille instruite (par rapport à la deuxième langue) une compétence bilingue plus qu'un enfant élevé par des parent qui pratiquent la langue maternelle seulement (le dialecte).

CONCLUSION

A travers notre travail de recherche, nous avons tenté d'expliquer le mécanisme d'acquisition de la compétence bilingue chez les enfants dans un cadre informel a fin de

cerner la typologie de cette compétence et l'impact du facteur familial dans cette acquisition. Nous avons également confirmé que les enfants à l'âge de six ans peuvent avoir une compétence bilingue hors du cadre formel d'apprentissage. Au bout du compte et d'après les résultats d'analyse du corpus, nous pouvons affirmer que les enfants à cet âge et ce contexte informel ne peuvent pas avoir une compétence améliorée. Elle se limite à des connaissances de bas dans la deuxième langue, comme les couleurs, les chiffres et quelques concepts primaires tels que les jouets, les vêtements, les affaires...

D'après le classement que nous avons fait par rapport au niveau d'instruction des parents et leur statut social nous pouvons dire que les facteurs familial et social sont les facteurs majeurs et dominant dans ce contexte informel pour une acquisition précoce.

De par les résultats obtenus, nous avons pu répondre aux problématiques formulées et également aux hypothèses, Néanmoins, les résultats obtenus dans notre corpus ne sont pas fixés, parce qu'il est impossible de mener une enquête sur une population représentative. Il diffèrent de par leur origine, leur âge, mais nous espérons avoir apporté d'éventuelles informations, et également avoir contribué à la compréhension de ce phénomène de mélange de langages, dans un domaine purement sociolinguistique.

Bibliographie

- 11Nicoladis E, K. S. (2005). *Are mutual exclusivity violations guided by children's assumptions about people's word knowledge?* Meeting of the Jean Piaget Society, Vancouver, Colombie-Britannique.
- B., A.-B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris: La Découverte.
- Bialystok E, M. S. (1998). *The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving*. *Applied Psycholinguistics*.
- CHARAUDEAU.P. (2001). *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours*.
- Cherrad, Y. (2002). *le français en Algérie, le lexique et dynamique des langues*. Bruxelles: Edition Duculot.
- Collès, L. (s.d.). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*.
- Couëtoux-Jungman. (2010). *Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance*.
- Couëtoux-Jungman. (2010). *Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce*.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. paris : Hachette.
- Demalsy, J.-D. M. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*.
- Demalsy, J.-D. M. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris.
- E, N. (s.d.). *Why does bilingualism affect language and cognitive development?*.
- E., L. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? . *Journal of Child Language* , 633-658.
- F, M. W. (1997). *Bilinguisme », Sociolinguistique. Concepts de base*. Belgique: Mardaga.
- G, D. (2000). *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan.
- G., D. (2000). *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: L'Harmattan: L'Harmattan.
- Hagège. (2005). *L'enfant aux deux langues*. (O. J. 1996), Éd.) paris.
- Hamers et Blanc. (s.d.). *sociolinguistique concept de base*. Liège: M.L Moreau .
- Hamers J-F, B. M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Editions Mardaga.
- Hamers., J. F. (s.d.). *sociolinguistique concepts de base*. Liège: .L Moreau.
- Hélot. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. (L'Harmattan, Éd.) paris.
- J, G. J. (1989). ., *sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*,. Paris: l'Harmattan.
- Javier RA, B. F. (1993). *Autobiographical memory in bilinguals*. *Journal of Psycholinguistic Research*.
- KLEIN, W. (1989). *L'Acquisition de langue étrangère*. (A. Colin, Éd.) Paris.
- L.J, C. (1993). *la sociolinguistique, que sais-je ?*.
- LABELLE, F. L.-G. (1989). LABELLE, F., LEFEBVRE, JÉléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial.
- LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*. . Université Laval, Ste-Foy, Québec.
- MACKEY, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues* ». Paris: Klinck.
- MACKEY, W. F. (1972). MACKEY, William Francis - *Principes de didactique analytique analyse scientifique de l'enseignement des langues*. (E. Didier, Éd.) Paris.
- Marian V, N. U. (2000). . *Language-dependent recall of autobiographical memories*. *Journal of Experimental PsychologyGeneral*.
- N, S.-C. (2010). *A quelles conditions le bilinguisme est-il un atout pour la scolarité ? Mémoire de Sciences de l'Education*. Université Paris Descartes, Paris .
- NEVEU, F. (2015). *Dictionnaire des sciences du langage*.
- Niklas-Salminen, A. (2001). *Le bilinguisme chez l'enfant : étude d'un cas de bilinguisme précoce simultané français-finnois*. Aix-en-Provence.

PHILIPPE LAMBERT, J. A. (s.d.). *le langage humain fruit de l'évolution*.
 PJ., G. (2003). *The effects of bilingualism on theory of mind development*. *Bilingualism: Language and Cognition*.
 R, B. (2000). *Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce*.
 Rédaction CLAUDE BURSZTEJN, C. A. (s.d.).
 RONDAL, J. A. (s.d.).
 RW, S. (2000). . *Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases*.
Culture and Psychology .
 SAUSSURE, F. D. (s.d.). *COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE*.
 SH., M.-T. (2012). *"Corplum is a core from a plum": The advantage of bilingual children in the analysis of word meaning*. *Bilingualism: Language and Cognition*.
 W.E., L. (2002). .*Persistent issues in bilinguation*.

(NEVEU, 2015)
 (SAUSSURE)
 (PHILIPPE LAMBERT)

(RONDAL)
 (CLAUDE BURSZTEJN)
 (LEBRUN, 1987)
 (LABELLE, 1989)
 (Demalsy, 1994)
 (CHARAUDEAU.P, 2001)
 (Collès)
 (Demalsy., 1994)
 (Hagège, 2005)
 (Hélot, 2007)
 (HAMERS J.-F., 1983)
 (Couëtoux-Jungman, 2010)
 (Niklas-Salminen, 2001)
 (Couëtoux-Jungman, Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce, 2010)
 (R, 2000)
 (MACKEY, 1972)
 (KLEIN, 1989)
 (Cherrad, 2002)
 (Hamers J-F, 1983)
 (E., 1992)
 (11Nicoladis E, 2005)
 (PJ., 2003)
 (SH., 2012)
 (Bialystok E, 1998)
 (Javier RA, 1993)
 (Marian V)
 (RW, 2000)
 (E)
 (Cuq, 2003)
 (MACKEY W. , 1976)
 (J, 1989)
 (L.J, 1993)
 (Hamers..)
 (Dubois., 1973)
 (Hamers et Blanc)
 (B., 2008)
 (G, 2000)
 (N, 2010)
 (G., 2000)
 (W.E., 2002)
 (HAMERS J.F., 1987)
 (Dabène, 1994)
 (F, 1997)