



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Trilinguisme précoce“

verfasst von / submitted by

Lucia Ďurďovičová

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport
UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich herzlichst bei Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon für das Übernehmen der Betreuung meiner Diplomarbeit, sowie die fachliche Unterstützung während der gesamten Dauer meiner Diplomarbeitsforschung, bedanken.

Darüber hinaus gebührt ein großer Dank den TeilnehmerInnen meiner Studie, die mir Ihre Zeit gewidmet haben und mir mit Ihrer reichen Erfahrung und ausgiebigen Unterstützung ermöglicht haben, überaus interessante, kreative und für mein Forschungsgebiet essentielle Informationen zu gewinnen. Ich bedanke mich von Herzen bei den trilingualen Familien, die nicht nur mit beträchtlichem Interesse und Motivation an einer Befragung teilgenommen, sondern mich auch bestmöglich bei der Durchführung und Verarbeitung der Daten unterstützt haben.

Merci pour cette merveilleuse et cordiale coopération!

Nicht zuletzt richtet sich ein ganz besonderer Dank an meine Schwester, meine Großmutter und meine Eltern, die mir das Studium ermöglicht und mich während dessen unentwegt unterstützt haben, sowie an meine Freunde, die mich bei allen Entscheidungen bestärkt haben und mir mit regem Engagement im Zuge dieser Diplomarbeit zur Seite gestanden sind.

« On ne peut donner que deux choses à ses enfants:

des racines et des ailes. »

(Proverbe juif)

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen/Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Wien, am

.....

(Unterschrift)

DECLARATION SUR SERMENT

Je déclare la rédaction indépendante de ce mémoire, ne pas avoir utilisé d'autres sources que celles indiquées et que j'ai explicitement marqué tout matériel qui a été cité littéralement ou en partie ainsi que les sources utilisées.

Vienne, le

.....

(signature)

GENDER ERKLÄRUNG

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulins angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

DECLARATION DU GENRE

Pour une meilleure lisibilité l'emploi de la forme masculine fait indifféremment référence aux personnes de sexe masculin ou féminin.

Abréviations

cf.	=	confer
D / all.	=	Deutsch
E / angl.	=	English
F / fr.	=	Français
d.h.	=	das heißt
etc.	=	et cetera
gén.	=	génitif
Ld	=	Langue dominante/forte
Lf	=	Langue faible
L1	=	Langue 1
L2	=	Langue 2
L3	=	Langue 3
L4	=	Langue 4
L5	=	Langue 5
nom.	=	nominative
par ex.	=	par exemple
s.	=	suivante
ss.	=	suivantes
s.l.	=	<i>sine loco</i>

Sommaire

Introduction	10
Motivation	10
Objectif	11
1. Références théoriques	13
1.1 Bilinguisme.....	13
1.1.1 Définition.....	13
1.1.2 « Usage parfait »	14
1.2 Trilinguisme, Plurilinguisme et Multilinguisme.....	15
1.2.1 Définition.....	15
1.2.2 Facteurs d'influences	16
1.3 Dominance linguistique.....	17
1.4 Effets positifs et enrichissement	18
1.4.1 Bénéfices de santé.....	19
1.5 Effets négatifs, dangers et inquiétudes	20
1.5.1 Vocabulaire, effort et temps de réaction.....	21
1.5.2 Semilinguisme	24
1.6 Précocité linguistique	25
1.6.1 Bilinguisme précoce successif ou simultané	26
1.6.2 « Plurilinguisme en herbe » et « l'oreille universelle »	27
1.6.3 Compétence et performance	28
1.6.4 Deux systèmes linguistiques et le « Drei-Stufen-Modell »	28
1.7 Bases neuronales.....	30
1.8 Métalangage	33
1.9 Cognition.....	35
1.9.1 Préjugés.....	35
1.9.2 Survaleur.....	36
1.10 Personnalité et compétence interculturelle	39
1.10.1 Biculturalisme	39
1.10.2 Qualités intrinsèques et interpersonnelles	40
1.11 Refus de langue.....	42

1.12	Interférences, transferts et mélanges linguistiques	43
1.12.1	Interférences phonologiques	46
1.12.2	Interférences lexicales	47
1.12.3	Interférences grammaticales	48
1.12.4	Code-Switching, Code-Mixing et Code-Shifting	49
1.12.5	Genre.....	50
1.12.6	Différentes cultures - différent lexique.....	51
2	Études existantes	53
2.1	Étude de Jean-Marc Dewaele (2004)	53
2.1.1	Résultats.....	53
2.2	Étude de Natascha Müller et al. (2012; 2015).....	54
2.2.1	Résultats.....	55
3	Propres recherches sur l'acquisition précoce de trois langues	57
3.1	Description de la méthode	58
3.2	Interviews.....	58
3.2.1	Informations sur le groupe cible	59
3.2.2	Analyse des résultats concernant l'aspect précoce	59
3.2.3	Analyse des résultats linguistiques	62
3.3	Évaluation	66
3.3.1	Phénomènes linguistiques.....	66
3.3.2	Inconvénients: Vocabulaire et retard	69
3.3.3	Refus	70
3.3.4	Avantages	70
3.3.5	Culture et identité	71
3.3.6	Préjudices et recommandations	73
4	Recherches personnelles rétrospectives sur l'acquisition précoce de trois langues..	76
4.1	Description de la méthode	76
4.1.1	Questionnaire	76
4.2	Enquête.....	77
4.2.1	Informations sur le groupe cible	77
4.2.2	Analyse des résultats sous l'aspect précoce.....	78

4.2.3	Analyse des résultats linguistiques	79
4.2.4	Analyse des résultats des effets de longue durée	81
5	Conclusion.....	87
6	Glossaire.....	89
7	Bibliographie.....	93
7.1	Images.....	96
7.2	Littérature complémentaire.....	96
8	Résumé / Zusammenfassung	98
9	Annexe	100
9.1	Questionnaire pour l'interview avec les enfants.....	100
9.2	Questionnaire pour l'interview narrative avec les parents	102
9.3	« Mes langues » et « image créatif », dessinés par des enfants.....	104
9.4	Questionnaire en ligne	110

Table des illustrations

Figure 1: Début de démence (Bialystok, Crial & Freedman, 2007; 2010)	20
Figure 2: Fluidité vocabulaire (Bialystok et al., 2008)	22
Figure 3: Simon Task (Bialystok et al., 2005)	23
Figure 4: Conclusion des résultants (Bialystok, 2015)	24
Figure 5: Drei-Stufen-Modell d'après Volterra & Taeschner (1978) dans: Triarchi-Hermann, 2003: 69.....	29
Figure 6: Aire de Broca et aire de Wernicke (Haude, 2014).....	31
Figure 7 Broca d'un bilingue « tardif » (Dalgalian, 2014).....	31
Figure 8: Broca d'un bilingue « précoce » (Dalgalian, 2014).....	32
Figure 9: Liens neuronaux (Leyh, 2015).....	33
Figure 10: Creativity, selective attention and cognitive control (Kharkhurin & Wei, 2015) ..	38
Figure 11: Résultats de l'étude (Kharkhurin & Wei, 2015).....	38

Table des illustrations

Tableau 1 Informations sur le groupe cible – ENFANTS.....	59
Tableau 2 Métalangage – ENFANTS	60
Tableau 3 Premiers mots – ENFANTS	61
Tableau 4 Interférences grammaticales chez les ENFANTS	64
Tableau 5 Interférences lexicales ou sémantiques – ENFANTS	65
Tableau 6 Interférences syntaxiques – ENFANTS	66
Tableau 7 Avantages du point de vue des parents des enfants trilingues	70
Tableau 8 Méthodes à succès.....	74
Tableau 9 Informations sur le groupe cible – ADULTES	78
Tableau 10 Métalangage – ADULTES	79
Tableau 11 Interférences grammaticales – ADULTES.....	80
Tableau 12 Interférences syntaxiques – ADULTES	80
Tableau 13 Interférences lexicales ou sémantiques – ADULTES	81
Tableau 14 L'emploi des interférences au quotidien.....	82
Tableau 15 Le ressenti en vue rétrospective	83
Tableau 16 Avantages grâce aux interférences ou mélanges linguistiques	83
Tableau 17 Inconvénients en raison des interférences ou mélanges linguistiques	84
Tableau 18 Avantages d'un point de vue rétrospectif	85
Tableau 19 Attention à ne pas utiliser les interférences et mélanges.....	86

Introduction

Grâce à la mondialisation et ses influences sur l'homme, son mode de vie et son lieu de vie, le pluri- /multilinguisme¹ a gagné beaucoup d'attention et d'importance au cours des dernières années. Ainsi, le nombre d'études sur le plurilinguisme a augmenté exponentiellement.

Motivation

Du fait d'être bilingue, l'auteure de ce mémoire s'engage beaucoup pour l'expansion du savoir sur le pluri- et multilinguisme, leurs avantages et inconvénients. Ayant connaissance des facilités et des difficultés du bilinguisme, l'auteure peut comprendre les barrières langagières auxquelles sont confrontées les enfants plurilingues dès leur plus jeune âge.

Fascinée par le phénomène du plurilinguisme précoce, les compétences cognitives infantiles d'apprendre plusieurs langues en même temps, ses origines neuronales ainsi que ses conséquences cognitives et socioculturelles, l'auteure tâche de s'approprier des connaissances sur le trilinguisme afin d'élever sa nièce, âgée actuellement de 19 mois, et un jour ses propres enfants, en trois langues.

Lors du séjour *Erasmus* à l'Université de Corse, l'auteure a pu fréquenter le cours *Education bi-/plurilingue et interculturelle* au sein de la filière *Lettres Modernes* de la 3^{ème} année. À cette occasion, elle a pu acquérir des connaissances dans le domaine du bi-/plurilinguisme et de l'interculturalité; ce cours lui a donné l'idée finale d'entreprendre des recherches sur le trilinguisme pour son mémoire de fin d'études.

¹ On distingue les termes en définissant le plurilinguisme comme compétence de plusieurs langues dans un contexte individuel, tandis que le multilinguisme ajoute une composante culturelle et peut par conséquent être entendu comme compétence de plusieurs langues dans un contexte culturel.

Objectif

Afin de limiter le sujet de l'apprentissage précoce des langues au trilinguisme, c'est-à-dire à une complexification des régions cérébrales sur plus de deux langues apprises simultanément (ou successivement²) dès un très jeune âge, le sujet de ce mémoire sera d'identifier les spécificités du trilinguisme précoce.

À partir de la littérature spécifique à l'acquisition linguistique précoce, ainsi que des études scientifiques récentes³, de propres recherches linguistiques sur le trilinguisme précoce seront menées, analysées et interprétées pour un groupe de treize enfants âgés de trois à onze ans, ainsi que pour un groupe d'adultes qui ont appris trois langues à un âge précoce. Les langues considérées seront l'allemand, le français et une troisième langue facultative.

L'objectif principal de ce mémoire de fin d'études réside dans l'analyse de nature linguistique des phénomènes de transferts et d'interférences entre les trois langues, en mettant explicitement l'accent sur le changement de langues, le *Code-Switching*⁴, et le mélange des langues, le *Code-Mixing*. Ces phénomènes seront soulignés par des exemples extraits des propres recherches. Sur la base des résultats obtenus, deux questions seront traitées. D'une part, inspiré par l'étude de Müller⁵ (2012), le changement des déterminants dans les syntagmes sera observé. Ainsi on se demande, si le genre de l'élément fonctionnel, le déterminant (majoritairement l'article), s'adapte à l'élément lexique, le nom, de la langue cible et sera soumis à une mutation (*die Sonne – le soleil*), ou si le genre équivalent de l'unité lexique de l'une des langues sera repris dans l'autre (*die Sonne – la soleil*).

D'autre part, l'analyse portera sur le changement des éléments lexiques d'une langue, qui ne permettent pas une traduction littérale tout en restant dans la forme sémantique. Par conséquent, la question se soulève, si les enfants traduisent malgré tout littéralement sans

² Cf. **1.6.1 Bilinguisme précoce successif ou simultané.**

³ Afin de pouvoir profiter des sources nouvelles de préférence de sources en ligne, seront utilisées.

⁴ Les termes de *Code-Switching* et de *Code-Mixing* seront expliqués dans le chapitre **1.12 Interférences, transferts et mélanges linguistiques.**

⁵ Professeure de linguistique romane à l'université de Wuppertal, Allemagne Cf. **2.2 Études de Müller et al. (2012; 2015).**

considération de la reprise sémantique correcte, s'ils essayent de paraphraser l'unité lexicale à l'aide d'autres éléments lexiques de la langue cible pour ne pas perdre le sens d'origine ou s'ils créent des Code-Mix ou Code-Switch.

Afin de trouver des réponses à ces questions, il paraît indispensable de commencer, dans un premier temps, par une introduction théorique sur le sujet, ainsi que par la définition de divers termes nécessaires pour la compréhension du mémoire, comme, entre autres le bilinguisme, le trilinguisme, le multi-/plurilinguisme, la précocité linguistique, les bases neuronales et les processus cognitifs d'une acquisition linguistique précoce, le métalangage, la compétence interculturelle, la dominance linguistique, le refus de langues, ainsi que le transfert et les interférences linguistiques, le changement de langues (*Code-Switching*) et le mélange de langues (*Code-Mixing*).

Dans un deuxième temps, deux études (Dewaele, 2004; Müller, 2012) sur le même sujet du *trilinguisme précoce* seront présentées. Par la suite, les recherches personnelles sur des enfants trilingues seront exposées de façon à ce qu'une analyse des résultats d'un point de vue linguistique à l'aide des citations des interviews et des questionnaires puisse être produite.

Pour finir, l'auteure du mémoire proposera une synthèse englobant tous les résultats récoltés afin de formuler un résumé des connaissances acquises et de proposer une perspective pour d'autres études dans ce domaine.

1. Références théoriques

Après une introduction sur le fond théorique du sujet, l’auteure de ce mémoire se pose des questions sur les effets d’une éducation trilingue, sur l’âge de l’acquisition des trois langues, sur la conscience de ces langues en tant que langues différentes, sur le phénomène neuronal, sur le refus de langues, ainsi que sur des aspects linguistiques spécifiques, comme le transfert, les interférences et les mélanges entre les langues.

1.1 Bilinguisme

Dans un premier temps, il faut préciser que le bilinguisme n’est pas un phénomène rare, au contraire, d’après François Grosjean (2015b), professeur émérite en psycholinguisme à l’Université de Neuchâtel, probablement la moitié de la population est bilingue, tout dépend de la définition des langues considérées. S’agit-il de langues complètement différentes ou de langues de la même famille linguistique comme par exemple l’espagnol, l’italien et le français? Il va sans dire que les langues ayant des ressemblances lexicales ou syntaxiques sont plus faciles à apprendre. Selon ce principe, il serait possible de créer différents types de « bilinguisme ». Est-ce que les langues régionales et les dialectes doivent être considérés comme une « autre » langue, qualifiant un individu « bilingue »? Dans ce cas, non seulement la moitié mais presque tout le monde serait bilingue. Afin de ne pas sortir du cadre de notre analyse, nous nous focalisons dans ce rapport sur le bilinguisme intégral, c’est-à-dire sans tenir compte des langues minoritaires.

1.1.1 Définition

Selon la définition de Grosjean (2015a), une personne, « who uses two or more languages in everyday life is a bi- or tri- or quadrilingual person ». Bialystok (2015), professeure de recherche en psychologie à York University et scientifique associée à Rotman Research Institut of the Baycrest Centre for Geriatric Care, déclare que « In your mind you have some kind of abstract representation of language, and if you are bilingual, you have two. » D’après Triarchi-Herrmann (2003: 20), enseignante à l’Institut de psychologie et pédagogie à l’Université München, une personne est désignée bilingue « wenn sie über die Fähigkeit verfügt, sich ohne größere Schwierigkeiten in zwei Sprachen mündlich oder auch schriftlich ausdrücken zu können. » C’est-à-dire, qu’elle s’appuie sur la facilité langagière, ainsi que sur

l'oralité et l'écriture. Reich (2002), professeur à l'institut de l'éducation des enfants et des adolescents à l'Université Koblenz Landau, et Roth (2002), professeur en pédagogie, estiment une personne bilingue sous l'aspect de la situation et de l'intention communicative.

« Kompetent zweisprachig bedeutet in diesem Sinne, die verfügbaren sprachlichen Mittel mit Blick auf die bestehenden Beschränkungen situationgemäß und mit Blick auf die bestehenden Spielräume intentionsgemäß zur Geltung bringen zu können. » (Reich & Roth, 2002: 31)

L'aspect fondamental de l'apprentissage de plusieurs langues repose sur son caractère naturel. (Grosjean, 2015a; Tupula, 2014; Kielhöfer & Jonekeit, 1985). Le « bilinguisme naturel » est défini par l'apprentissage de deux langues parlées dans l'entourage, sans effort, intuitivement et par une séparation fonctionnelle des langues, autrement dit, par une utilisation directe de la langue sans traduction (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 15; 20). Titone (1972), professeur en psycholinguistique appliquée à l'Université de Toronto, donne une définition du bilinguisme en mettant l'accent sur le maintien des structures initiales au lieu de la traduction ou de la reconstruction sémantique par le biais des paraphrases.

« Le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle ». (Titone, 1972: 11)

Autrement dit, les personnes bilingues ne se servent pas d'un seul mais de deux schémas ou systèmes linguistiques indépendants pour chacune des deux langues, ce qui leur permet une double, voire triple, connaissance linguistique⁶.

1.1.2 « Usage parfait »

Contrairement aux définitions d'autrefois, l'usage parfait non différentiel des deux langues n'est plus un critère du bilinguisme. « La parité absolue dans le contrôle de deux langues est très rare. », presque une illusion (Titone, 1972: 12; Grosjean, 2015a). Pour cette raison, il est nécessaire d'éviter de généraliser le concept du bilinguisme en tant que « l'égale possession de deux langues » (Titone, 1972: 12). En outre, il peut y avoir un décalage entre la compréhension et l'expression, tant au niveau oral qu'écrit. Même si la compétence d'une des deux langues est « parfaite », tout en étant conscient que la maîtrise parfaite est difficile à définir, il est possible que l'autre ne soit pas élaborée au même niveau. (Exemples: des

⁶Cf. 1.6.4 Deux systèmes linguistiques et le « Drei-Stufen-Modell ».

enfants qui parlent une langue sans aucun accent, mais ne savent pas l'écrire ; ou bien des enfants qui comprennent tout ce qui est dit ou écrit, mais ne savent pas répondre.) Dans tous les cas, il est évident que l'individu n'acquiert jamais ou presque jamais une compétence langagière exactement au même niveau de ses langues⁷ (Triarchi-Herrmann, 2003: 35).

1.2 Trilinguisme, Plurilinguisme et Multilinguisme

Tandis que la notion du bilinguisme indiquera selon son étymologie grecque la présence de deux langues⁸, plusieurs scientifiques utilisent le terme pour parler de plurilinguisme⁹. La raison de cette « fausse » utilisation réside dans le fait qu'ils n'estiment pas qu'il y ait une grande différence entre l'acquisition de deux ou plusieurs langues. Ils sont de l'opinion que l'acquisition d'un nombre supérieur de langues se déroule de la même manière que pour la deuxième¹⁰. (Wittenberg, 2006) En ce même sens, on peut estimer les avantages du trilinguisme environ au même niveau par rapport au bilinguisme, selon Polinsky (2015), professeure de linguistique à l'Université de Harvard: « At present we don't see any significant advantage in the present of three languages as opposed to two. »

1.2.1 Définition

Selon Tracy (2008: 51), professeure de linguistique anglaise à l'Université de Mannheim, des personnes peuvent être considérées comme « mehrsprachig », « [...] wenn sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben haben, dass sie mit monolingualen SpracherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können. » Au même titre, Wittenberg (2006) présuppose un changement sans difficulté d'une langue à l'autre, mentionne qu'il existe différentes interprétations.

⁷ Cf. **1.3 Dominance linguistique.**

⁸ bi [grecque] = deux

⁹ pluri [grecque] = plus

¹⁰ Pour cette raison, le terme bilinguisme va être employé dans la suite du mémoire dans le sens du plurilinguisme. On garde consciemment le terme bililinguisme afin de ne pas changer les termes originaux des études. Pourtant, dans la plupart des cas, on peut assimiler les termes (bilinguisme et tri-/pluri-/multilinguisme). En cas d'acceptation différente, la signification sera mentionnée explicitement.

« Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn ein Individuum mehr als einer Sprache mächtig ist. Hierbei wird ein reibungsloser Wechsel zwischen den Sprachen vorausgesetzt. Für diesen gibt es jedoch vielfältige Auslegungen und Definitionsversuche. » (Wittenberg, 2006)

Indifféremment, linguiste Montanari (2001: 17) accentue qu'il existe différentes formes du plurilinguisme – non seulement le bilinguisme, le trilinguisme, etc. – mais aussi une famille unilingue qui parle une langue différente que la langue maternelle, peut être qualifiée de plurilingue. Une variante proposée par Abdelilah-Bauer (2015), linguiste et psychosociologue, est l'apprentissage d'une troisième langue avec l'aide d'une grand-mère, une nourrice etc., c'est-à-dire un facteur d'influence supplémentaire dans la maison, ou bien, par un facteur extérieur à l'environnement familial. En revanche, un trilinguisme par enseignement n'est pas rare mais moins répandu, comme par exemple en Suisse, au Canada et dans plusieurs régions en Amérique du Sud. (Abdelilah-Bauer, 2015: 17) Ces pays ont pourtant une autre spécificité par rapport aux pays monolingues – ils intègrent naturellement plusieurs langues dans leur quotidien. Par exemple au Danemark, les habitants ne considèrent pas le plurilinguisme comme un phénomène extraordinaire puisque chez eux le plurilinguisme fait partie du quotidien. (Wittenberg, 2006)

1.2.2 Facteurs d'influences

Plusieurs facteurs peuvent influencer le développement d'un enfant plurilingue, entre autres « die Lebenssituation des Kindes, Sprachtrennung und Sprachmischung, die Intensität der Kommunikation mit dem Kind, die Qualität des sprachlichen Inputs¹¹, die Zugänglichkeit von Materialien sowie Reisemöglichkeiten und Freundschaften.¹² » (Montanari, 2001: 25)

Des études sur la vitesse d'acquisition d'une troisième langue ont révélé que celle-ci se fait très rapidement étant donné que les enfants bilingues possèdent déjà une conscience linguistique très développée. (Abdelilah-Bauer, 2015: 17)

¹¹ « Input: Hiermit wird zunächst die Datenmenge bezeichnet, die die Grundlage für einen Prozess bildet. Im Erstspracherwerb sind der Input, die sprachlichen Produktionen, die ein Kind in seiner Umgebung hört » (Müller, 2015: 46).

¹² Tous ces facteurs seront discutés au sein de l'analyse des recherches propres au chapitre 3.

1.3 Dominance linguistique

Il paraît logique que la stabilité du trilinguisme soit moins probable que celle du bilinguisme. Selon enseignante et linguiste Barron-Hauwaert (2004: 141), l'un des trois langages devient nécessairement le moins fréquent, même si les langues ont été apprises dès la naissance. En d'autres termes, on ressent subjectivement une langue plus forte que l'autre, et on l'utilise par conséquent probablement d'avantage que l'autre. (Tracy, 2008: 51)

En principe, la langue parlée dans l'environnement où l'on habite, c'est-à-dire celle que l'on utilise le plus souvent dans les actions quotidiennes comme au travail, au supermarché, etc., devient la langue la mieux développée, avec un lexique plus élaboré et une capacité supérieure dans la conversation spontanée par rapport aux autres langues. Par conséquent, il se peut que l'enfant développe une meilleure habilité dans la langue du pays où la famille habite que dans la langue maternelle, c'est-à-dire, dans la langue parlée par les parents. Dewaele (2004), professeur de linguistique et de multilinguisme au Birkbeck College, Université de Londres, fournit à cet effet un exemple avec sa fille, qui commence à corriger les fautes de prononciation de la langue anglaise lors des conversations avec ses parents (français et néerlandais).

« Cela peut choquer les parents que d'entendre leurs enfants les corriger en anglais. Lorsque ma femme lui demanda comment allait sa copine Catherine, elle a répondu : "Non, maman, Catherine" (avec le th anglais) [à l'âge de 2 ans et 4 mois] » (Dewaele, 2004)

Les scientifiques parlent d'une langue forte, c'est-à-dire la langue qui est utilisée le plus souvent – normalement c'est celle de l'entourage – et d'une langue faible, qui, dans la plupart des cas, est soit moins parlée soit moins écrite. Dans ce contexte il faut souligner que le terme de la dominance linguistique en soi ne devrait pas subir une connotation négative puisque cet effet naturel ne dévoile rien sur le niveau linguistique en général, mais donne seulement une information sur la relation entre les deux langues. La simple présence de deux langues implique un rapport de dominance.

« Sprachdominanz [...] wird verwendet, wenn eine der beiden Sprachen eines bilingualen Individuums besser beherrscht oder schneller erworben wird als die andere Sprache. Man spricht auch von einer unbalancierten Sprachentwicklung. » (Müller, 2015: 45)

Tandis que le terme de développement déséquilibré, porte, une connotation négative due à l'emploi d'un adjectif de négation, il indique simplement qu'à un moment donné l'acquisition

d'une langue dépasse l'autre (et plus tard peut-être vice versa), ce qui crée un déséquilibre entre les langues. Evidemment, on peut trouver des cas de développement équilibré, mais ceci est plus rare. Par conséquent, le fait de cette rare présence d'un « equal distribution of languages » peut être considéré en tant qu'inconvénient langagier. (Polinsky, 2015)

Il peut être intéressant de relever le phénomène suivant, à savoir qu'entre frère et sœur la langue parlée le plus fréquemment est souvent la langue majoritaire, c'est-à-dire la langue qui est utilisée par la plupart des personnes de l'entourage. (Tracy, 2008: 109)

1.4 Effets positifs et enrichissement

L'accentuation sur les effets positifs du plurilinguisme en ce qui concerne la richesse lexicosémantique, structurelle ou grammaticale, socioculturelle etc. a pris son essor dans les dernières années. Quelques bénéfices précis du plurilinguisme seront cités par la suite.

Premièrement, Tracy (2008: 59) mentionne la portée du choix, surtout au niveau lexical, c'est-à-dire la diversité d'expression due à la présence d'un lexique plus riche et varié. En conséquence, « les polyglottes souffrent moins d'anxiété communicative », vu qu'ils sont capables de s'exprimer dans plusieurs langues et de plusieurs façons. (Dewaele, 2000)

« Les enfants bilingues [voire trilingues] sont plus conscients de la nature arbitraire du langage, ils ont une meilleure capacité d'apprentissage, ils ont davantage d'empathie, ils communiquent de façon plus efficace et ils sont relativement plus créatifs et imaginatifs. » (Dewaele, 2000: 67)

Puis, Wei (2007), professeur en neurophysiologie et linguistique analytique au Birkbeck College, Université de Londres, souligne le fait qu'un bilingue « convey[s] a message better », ainsi que le bilinguisme « enhances one's creativity [...] fluency, originality, elaboration, flexibility, [and] thinking outside the box ». (Wei, 2014)

Ensuite, Tupula (2014), l'orthophoniste et directrice générale de la clinique de Montréal, répond dans le cadre d'une interview aux principales questions soulevées par le bilinguisme chez les enfants en mettant l'accent sur les bénéfices, tels que la plus grande facilité et amélioration de certaines capacités, comme apprendre à lire, à écrire, à résoudre des problèmes, à comprendre plus tôt les règles de grammaire, etc. (Tupula, 2014)

En conclusion, Tracy (2008) dessine une métaphore culinaire en comparant un buffet équilibré à l'offre linguistique. Cette image propose de prendre conscience des riches

possibilités que l'on peut offrir à nos enfants, de façon naturelle et authentique, sans les forcer à « manger », au sens d'« apprendre ».

« Im Vorschulalter können wir Kindern ein reichhaltiges, möglichst ausgewogenes Buffet (das Sprachangebot) anrichten, wobei wir natürlich sicherstellen sollten, dass bestimmte Vitamine, [...] in unterschiedlichsten Nahrungsmitteln (sprich Äußerungen) in ausreichender Menge zur Verfügung stehen und von den Kindern entdeckt werden können. Die eigentliche Auswahl aber trifft das Kind von alleine, und gefüttert werden will es schon gar nicht! ». (Tracy, 2008: 157)

Cette idée de l'offre linguistique décrite par Tracy (2008) peut être rattachée en soulignant l'importance du « Input » des parents, éducateurs etc., qui les poussent à résoudre un problème par eux-mêmes. Selon Tracy, les enfants « verhalten sich wie besonders kluge Detektive. Sie brauchen uns als 'Informanten', die ihnen wichtige und interessante Indizien liefern. Den eigentlichen Fall lösen sie dann aber alleine! » (Tracy, 2008: 6)

1.4.1 Bénéfices de santé

Selon de récentes recherches, entre autres de Bialystok, Craik et Freedman (2007; 2010), le bilinguisme influence la santé humaine à tel point qu'il diminue l'âge des symptômes de démence: « [...] an ordinary experience, bilingualism, has the ability to change and improve cognitive function across the lifespan, and even delay symptoms of dementia in older age » (Bialystok, 2015)¹³. D'après Grosjean (2015) le fait d'être bilingue peut retarder cette démence même de quatre ans. Selon Polinsky (2015) « The likelihood of having Alzheimer's is five times less in people who grew up bilingual than in monolinguals. » Pourtant, il faut bien être conscient qu'il ne s'agit pas de soins, mais seulement d'un ralentissement des symptômes apparus.

« This executive control¹⁴ may provide compensation for other processes like episodic memory that are carried out in a complete different part of the brain and thereby provide some protection against symptoms of dementia – not against the disease, the bilingual have the disease, their brains show more advanced evidence of their disease, but their behavior doesn't. » (Bialystok, 2015)

¹³ Cf. Figure 1: Début de démence (Bialystok, Craik & Freedman, 2007; 2010)

¹⁴ Cf. 1.5.1 Vocabulaire, effort et temps de réaction.

Onset of Dementia					
Examine clinical records of patients in memory clinic					
Study 1: 2/3 AD, 1/3 other dementia, Bialystok, Craik & Freedman, 2007					
Study 2: All AD, Craik, Bialystok, & Freedman, 2010					
Group	N	Years Duration	Years Education	MMSE	Age of Symptoms
Study 1:					
Monolingual	91	3.7	12.4 ★	21.3	71.4
Bilingual	93	3.0	10.8	20.1	75.5
Study 2:					
Monolingual	109	3.8	12.6 ★	21.5	72.6
Bilingual	102	3.1	10.6	20.4	77.7

Figure 1: Début de démence (Bialystok, Craik & Freedman, 2007; 2010)

1.5 Effets négatifs, dangers et inquiétudes

Même de nos jours, beaucoup de parents, pédagogues et pédiatres montrent des inquiétudes envers une perturbation, voire un dysfonctionnement linguistique dû au plurilinguisme. Grâce à des études longitudinales individuelles (Triarchi-Herrmann, 2003: 77 ss.; 91.), des scientifiques ont découvert que des enfants bilingues ont commencé à parler quelques mois après les enfants monolingues et que les enfants bilingues manquaient quelques fois d'une structure correcte dans une des deux langues par rapport aux enfants monolingues. Il paraît nécessaire de mentionner ses études et de les examiner d'un point de vue critique, puisque d'une part il s'agit d'études individuelles avec une sporadicité considérable et d'autre part les enfants bilingues sont capables de rattraper rapidement leur retard sans aucune conséquence négative pour leur développement linguistique.¹⁵

Contrairement aux études des années 50 et 60, nous savons maintenant que « [...] the bilingualism has no negative effect on third language acquisition and in many cases can enhance the acquisition of a third language ». (Cenoz, 2003: 80)

La psychologue Küpelikilinc (2007) est d'avis que « Eine Sprachverwirrung durch die Multilingualität oder gar eine Verzögerung in der Entwicklung des Kindes müssen Eltern nicht befürchten. » (Küpelikilinc, dans: Hilt, 2007). Ainsi, Grosjean (2015a) affirme que

¹⁵ Cf. 1.5.1 Vocabulaire, effort et temps de réaction.

« There are [...] just as many kids with language problems if monolingual or if bilingual. Bilingualism do not create a language delay. » En ce qui concerne la compétence créative, Wei (2014) déclare qu'un plurilinguisme cause « no negative consequence on creative capacity ».

Néanmoins, il paraît nécessaire d'observer le phénomène sous tous les angles et de garder une perspective critique. Pour cette raison, quelques inconvénients du plurilinguisme seront discutés dans les prochains paragraphes. Bien qu'il soit important de les mentionner, il faut toujours voir la situation dans sa globalité, puisque les aspects négatifs peuvent souvent être compensés par des aspects positifs. (Bialystok, 2015)

1.5.1 Vocabulaire, effort et temps de réaction

Ce qui pose un problème est le fait que « both languages are always active to some degree¹⁶ » (Bialystok, 2015). En conséquence le cerveau d'un bilingue doit travailler beaucoup plus et par la suite plus lentement que celui d'un monolingue. On peut le comparer à un téléphone portable sur lequel différentes applications sont installées. Ces applications travaillent en permanence en arrière-plan si elles ne sont pas désactivées. Le détail qui fait la différence est bien entendu que les langues ne peuvent pas être « désactivées ». Le cerveau doit trouver des moyens pour « freiner » son emploi d'une langue quand il est en train d'utiliser l'autre, mais une désactivation complète n'est pas possible de manière neurophysiologique. Par conséquent les inconvénients suivants, cités par Bialystok (2015) et confirmés par ses propres études, apparaissent.

- « On average bilinguals have a smaller vocabulary in each language than a monolingual speaker of that language - not a smaller vocabulary over all, but in each language. » (Bialystok, 2015)

Polinsky (2015) parle également d'un « smaller vocabulary » dû au demi-contact. Toutefois, l'essentiel réside dans le fait que ce vocabulaire restreint « shows up in the beginning and usually catches up at the age of five. » C'est-à-dire que c'est un inconvénient de *courte durée*. En revanche, la prolongation d'une bonne performance cognitive et le ralentissement des

¹⁶ Même si Wei (2004) assure qu'un individu bilingue « deactivate one of the languages ».

symptômes de démence scientifiquement prouvés, constituent des avantages de *longue durée*¹⁷.

- « *Using languages is somewhat more effortful.* » (Bialystok, 2015)
- « *It takes longer for bilinguals to retrieve individual words and by longer I mean milliseconds longer [...] on average.* » (Bialystok, 2015)

En revanche, Bialystok (2015) a prouvé que ces inconvénients peuvent être compensés par des avantages dans d'autres domaines liés à l'acquisition linguistique afin d'équilibrer la performance totale voire la dépasser.

Concernant le vocabulaire, Bialystok (2015) présente une de ses propres études, dans laquelle elle a sélectionné des personnes bilingues ayant la même capacité lexicale dans chacune des deux langues que des personnes monolingues. Les résultats montrent que ceux-ci atteignent une meilleure capacité de performance lexicale¹⁸.

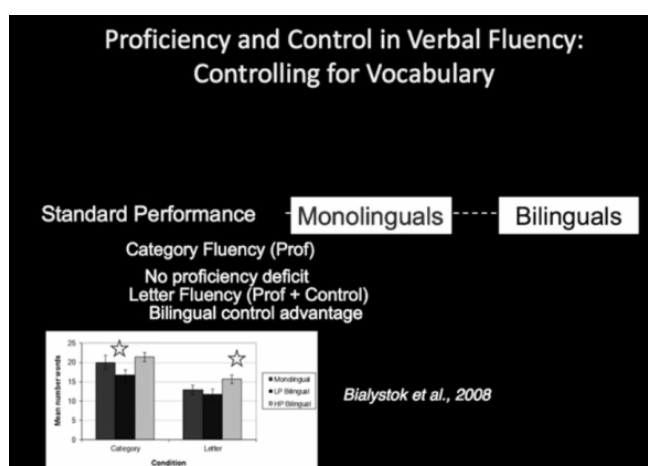


Figure 2: Fluidité vocabulaire (Bialystok et al., 2008)

Les bilingues ont besoin de « more effort on language processing », mais disposent d'un « better executive control processing. » (Bialystok, 2015; Polinsky, 2015) Autrement dit, « the constant use of two languages is beneficial for executive control but makes linguistic processing more effortful. » (Bialystok, 2015) Cela nous montre qu'il existe toujours deux

¹⁷ Cf. 1.4.1 Bénéfices de santé.

¹⁸ Cf. la colonne de droite sur le diagramme de Bialystok et al, 2008.

façons de voir les choses. Au final, l'individu doit choisir pour lui-même sa priorité linguistique.

Le processus de prise de décision (L1 ou L2) se déroule dans « the executive function system », qui entraîne, par l'effet de transfert, une plus rapide et plus exacte capacité de décision entre deux « tasks that represent conflict ». La raison de ce mécanisme réside dans le fait qu'ils accomplissent ces tâches en employant de différents « brain networks. » (Bialystok, 2015)

Transmise cette connaissance dans la pratique afin de mieux comprendre l'effet, Bialystok (2005) présente une autre propre recherche en examinant le *Simon Task*. L'exercice porte sur le choix de la bonne couleur, ainsi que le bon endroit d'un symbole. Vu que l'exercice demande non seulement une seule capacité (couleur *ou* endroit), mais nécessite deux décisions simultanément (couleur *et* endroit), les bilingues ont profité de leur capacité à résoudre deux conflits. Par conséquent, les bilingues ont eu de meilleurs résultats¹⁹ par rapport aux monolingues²⁰.

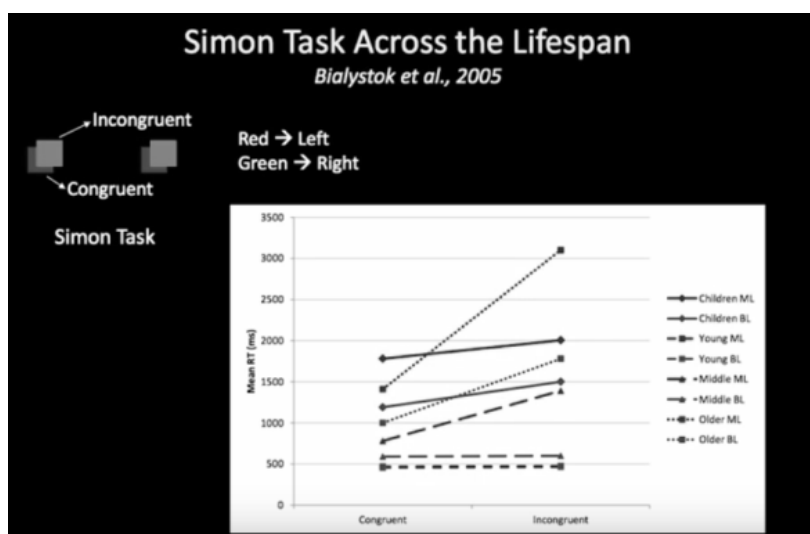


Figure 3: Simon Task (Bialystok et al., 2005)

¹⁹ Les lignes 1,2,4 et 5 (commençant par le bas) sur le diagramme de Bialystok et al., 2005.

²⁰ Les lignes 3,6 et 7 (commençant par le bas) sur le diagramme de Bialystok et al., 2005.

La conclusion de l'étude de Bialystok et al. (2005) montre que, en général, les bilingues²¹ profitent d'une « facilitation and less interference than monolinguals²² ». Cela veut dire, que les personnes bilingues ont répondu aux exercices donnés plus facilement, plus rapidement et avec moins de fausses réponses que les personnes monolingues.

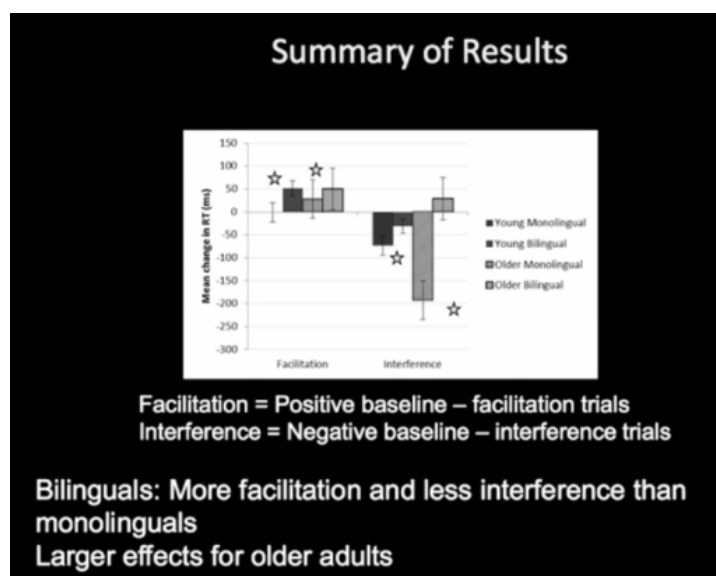


Figure 4: Conclusion des résultants (Bialystok, 2015)

- « Across the lifespan there are bilingual advantages in performing certain tasks, there are bilingual differences with some tasks but nothing is simple, there are no 1:1 responses, there are no effects that don't include interactions with another factors. » (Bialystok, 2015)

En fin de compte, il est nécessaire de toujours prendre en compte la globalité de la situation, en considérant tous les aspects adjacents afin de juger le bilinguisme en tant qu'avantage ou inconvénient.

1.5.2 Semilinguisme

L'inquiétude répandue concernant, non seulement le manque de lexique, mais plus en général, le manque linguistique global dans les deux langues par rapport aux monolingues est connu sous le terme de *semilinguisme*. Cela signifie qu'aucune des deux ou trois langues n'est parlée à un bon niveau. Au lieu de produire et comprendre une langue parfaitement, l'individu

²¹ Les colonnes 1, 3, 5 et 7 (commençant par la gauche) sur le diagramme de Bialystok et al., 2005.

²² Les colonnes 2, 4 et 6 (commençant par la gauche) sur le diagramme de Bialystok et al., 2005.

bi-/trilingue n'atteint qu'un niveau moyen ou supérieur, mais jamais parfait, dans les deux ou trois langues.

« Einen Höhepunkt erreichte diese Theorie in den 1960er Jahren, als der Schwede Hansegard den Begriff Semilinguismus aufbrachte (Romaine 1989: 233). Als ‚doppelt halbsprachig‘ wurden von nun an jene bilingualen Migrantenkinder bezeichnet, die in jeweils monolingualen Sprachtests in beiden Sprachen schlechter abschnitten als ihre monolingualen Altersgenossen, also keine doppelte monolingualistische Sprachbeherrschung aufwiesen. Ihnen wurde unterstellt, keine ihrer beiden Sprachen wirklich zu beherrschen. » (Bickes, 2009: 87)

Roche (2013: 164) interprète « doppelter Semilinguismus [als] eine niedrige Kompetenz in Erst- und Zweitsprachen. » Müller (2015) précise la définition en ajoutant le terme de la « compétence maternelle » qui ne sera jamais acquise dans aucune des langues. (Müller, 2015: 21)

1.6 Précocité linguistique

Le terme « précoce » indiquera la période idéale d'acquisition de langues. « Par 'bilinguisme précoce' on entend avant tout l'apprentissage bilingue ou plurilingue pendant la période antérieure à l'école secondaire (donc à moins de 10-11 ans). » (Titone, 1972: 56). Bien que Titone (1972) parle des enfants de plus de 10 ans, on doit préciser le principe « le plus tôt, le mieux ». C'est-à-dire, plus l'enfant a la possibilité d'apprendre tôt plusieurs langues, mieux il les maîtrisera et avec le moins d'accent étranger en ce qui concerne la prononciation. Il paraît évident que « plus l'enfant apprend jeune, plus le moteur de l'apprentissage dans son cerveau va être efficace, rapide et ouvert à des formes d'apprentissage très différentes. » (Haude²³, 2014). En outre, le cerveau infantile possède la capacité d'apprendre facilement sans aucun effort.

« Das Gehirn des Menschen ist in der frühen Kindheit bestens darauf eingestellt, auf allen Ebenen des Sprache Muster zu entdecken und Regeln zu bilden. Dazu bedarf es im Kleinkindalter keines Trainings oder Unterrichts, wohl aber eines regelmäßigen, variationsreichen und zugleich sehr spezifischen Sprachangebots. » (Tracy, 2008: 6)

D'après Joller-Voss (2010), une biologiste diplômée à l'Université Bochum, il existe une sorte de « Zeitfenster für das Erlernen von Sprachen ». Elle parle de trois périodes favorables à l'apprentissage des langues. La première est directement après la naissance, la deuxième entre

²³ Olivier Haude, Directeur du Laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation de l'enfant.

deux et sept ans, à l'âge préscolaire, et la troisième entre dix et treize ans, avant la puberté. (Joller-Voss, 2010: 7-8) En général on peut considérer que jusqu'à ses 5 ans, l'enfant est dans la période la plus réceptive pour le langage. (Polinsky, 2015; Hamers & Blanc, 1983: 70)

Le début de la « Sprachrezeption », c'est-à-dire l'âge à partir duquel l'individu devient capable d'absorber un langage, est selon Joller-Voss (2010: 8) environ au dernier tiers de la grossesse. Entre le sixième et neuvième mois le bébé est capable d'entendre tous les phonèmes qui existent au monde (Joller-Voss, 2010: 9). D'après Montanari (2001: 40) et Tracy (2008: 67), l'enfant commence à écouter « bereits im Mutterleib, in der 26. Schwangerschaftswoche. » Montanari (2001: 40) suppose que « gerade in den ersten Lebensjahren sind Gehör und Gehirn sehr aufnahmefähig für die unterschiedlichen Laute der einzelnen Sprachen. ».

1.6.1 Bilinguisme précoce successif ou simultané

On peut distinguer deux approches possibles, le *bilinguisme consécutif* ou *successif* et le *bilinguisme simultané*. On parle d'un *bilinguisme consécutif* ou *successif* si la deuxième langue est apprise après la première. Ceci pourrait éventuellement poser des problèmes en raison de l'écart entre les deux apprentissages. En revanche, le *bilinguisme simultané* signifie l'apprentissage de deux langues en même temps, soit simultanément. Celui-ci présente de sérieux avantages du point de vue de la perfection de l'usage de la seconde langue (Titone, 1972: 56), bien que les deux approches aient des avantages ainsi que des inconvénients. Selon Polinsky (2005) l'importance ne repose pas dans la méthode appliquée, mais dans « the amount of exposure » c'est-à-dire le temps, l'intensité, l'apport et l'engagement consacré à l'apprentissage de la deuxième, voire troisième langue.

Au sein du bilinguisme simultané, on utilise le terme *bilinguisme infantile* quand il s'agit d'un enfant qui « [...] dès la naissance est confronté simultanément et avec une intensité égale à deux langues de culture élevée. » (Titone, 1972: 57). Pour acquérir un véritable bilinguisme infantile, il faut un environnement linguistique où l'enfant est plongé effectivement et naturellement. « C'est donc le facteur contextuel – contexte linguistique et extralinguistique ou situationnel – qui détermine la réussite de l'apprentissage bilingue. » (Titone, 1972: 57 s.)

« Il ne s'agit pourtant pas d'un apprentissage notionnel et systématique mais d'une assimilation directe de la langue entendue continuellement dans l'environnement, apprentissage fonctionnel donc,

répondant aux exigences de la communication immédiate, dans des situations naturelles de vie. »
(Titone, 1973: 58)

Une sorte d'apprentissage naturel peut se faire sous forme ludique, puisque « sous des conditions ludiques l'enfant apprend facilement plusieurs langues. » (Bickes & Pauli, 2009: 13) Le plaisir joue un rôle éminent dans le processus d'apprentissage.

1.6.2 « Plurilinguisme en herbe » et « l'oreille universelle »

Dalgalian (2014), germaniste et docteur en linguistique, introduit le terme du *plurilinguisme en herbe*. Celui-ci décrit le phénomène de création de racines de plusieurs langues à un âge très jeune, voire déjà en tant que bébé, afin d'offrir une base linguistique plus large que celle des enfants monolingues. C'est sur cette base que le petit bilingue s'approprie des moyens de transfert lui permettant à l'avenir d'acquérir une langue plus rapidement et avec beaucoup plus de compétence de transfert que ses camarades monolingues. Ce qui donne une valeur suprême au phénomène du *plurilinguisme en herbe*, c'est le fait que la base de compétences riches et souples favorise non seulement la capacité à apprendre des langues et des transferts linguistiques à court terme, mais aussi à long terme. Autrement dit, si les parents veulent que l'enfant ait des facilités d'acquisition d'une langue à l'âge adulte, ils peuvent l'aider en lui offrant cette base linguistique. Une habilité de transfert crée des bénéfices pour toutes les langues tardives, à l'avenir, à n'importe quel âge.

Dalgalian (2014) essaye de nous donner une explication du pourquoi le jeune âge représente un facteur important dans l'apprentissage des langues. Pour cette raison, il parle d'une *oreille universelle* avec laquelle nous arrivons au monde. Dans les mêmes conditions d'exposition dont nous avons bénéficiées, nous avons pu apprendre n'importe quelle langue au monde à ce très jeune âge. L'oreille d'un enfant est totalement ouverte à toutes les différences pour construire n'importe quel système d'opposition. Du fait d'être « plongé dans le bain sonore des deux langues, inconsciemment » une certaine sensibilité phonétique se crée. (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 18)

« Plus on apprend, plus on se spécialise. Plus on se spécialise, plus on élimine les autres possibilités. Apprendre c'est éliminer à cette âge-là. C'est se spécialiser et donc écarter d'autres possibles. »
(Dalgalian, 2014)

Cette façon de voir l'apprentissage comme élimination des possibilités nous permet de parler d'une forme de « filtre ». Au bout de sept ou huit ans, notre *oreille universelle* du début s'est

transformée en un tel filtre. Ce filtre ne laisse passer désormais que des sons proches ou identiques à ceux de notre langue ou de nos langues maternelles. C'est ainsi que l'oreille du bilingue est plus ouverte malgré le phénomène du filtre. Par conséquent, nous devenons un peu gênés à partir de cet âge-là quant à l'accès à d'autres langues puisque notre oreille ne connaît qu'un nombre limité de phonèmes. Quand on doit apprendre une nouvelle langue et prononcer des phonèmes nouveaux, auxquels nous ne sommes pas habitués dès notre plus jeune âge, cet apprentissage peut nous poser des difficultés ou même nous rendre honteux.

1.6.3 Compétence et performance

« We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). » (Chomsky, 1965: 4)

Müller (2015: 31) résume l'essentiel en paraphrasant ce que Chomsky a déclaré en 1965. « Mit Kompetenz bezeichnen wir also das Sprachwissen, mit Performanz den Gebrauch dieses Wissens. » Cette distinction des sciences linguistiques entre la compétence et la performance nous aide à comprendre qu'une langue peut être présente ou comprise avant d'être produite par la personne concernée. « Was das Kind vielleicht schon im Kopf hat (*Kompetenz*), muss es deshalb noch nicht unbedingt zeigen (*Performanz*). » (Montanari, 2001: 51) Montanari (2001) donne l'exemple d'une fille de parents allemands habitant en Indonésie, qui n'a parlé aucun mot allemand jusqu'au jour où elle est arrivée en Allemagne et les phrases allemandes sortaient de sa bouche comme si elle parlait allemand toute sa vie.

1.6.4 Deux systèmes linguistiques et le « Drei-Stufen-Modell »

Selon plusieurs scientifiques (Volterra & Taeschner (1978) dans: Triarchi-Hermann, 2003: 69) l'enfant bilingue développe d'abord un système linguistique commun pour les deux (ou plus) langues.

« In der ersten Phase, die die Zeit vom Sprachbeginn (den ersten Lauten) bis zum Alter von ungefähr zwei Jahren umfasse, besitzt das Kind demnach ein einziges syntaktischen und lexikalisches System, das Elemente beider Sprachen beinhaltet. Die Phase zeichnet sich durch das Fehlen (oder nur in einer sehr begrenzten Zahl anwesender) intersprachlicher Äquivalente aus. » (Roche, 2013: 161)

Romaine (1995: 190, dans: Roche, 2013: 162) parle d'un « gemischtes (hybrides) Lexikon » que l'enfant possède jusqu'à l'âge de deux ans et demie ou trois ans quand son système linguistique commence à se diviser, à faire une « Language Separation ».

« Alle bisherigen Theorien gehen davon aus, dass sich die beiden Sprachen eines mehrsprachigen Kindes irgendwann in zwei separate grammatische und semantische Systeme unterteilen. » (Bickes & Pauli, 2009: 85)

Ce processus de la « séparation fonctionnelle des langues » se caractérise par l'utilisation directe de la langue sans traduction (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 20). Évidemment, pour certaines langues, on peut être confronté à des « Überlappungen », c'est-à-dire à des mots ou des phrases qui contiennent une structure lexicale, grammaticale ou syntaxique similaire entre les langues. Tracy (2008: 117) nous propose un exemple entre les langues allemand et anglais: « *This/Dies is/ist green/grün.* »

Volterra & Taeschner (1978: 311-326) l'expliquent par un modèle à trois niveaux, « das Drei-Stufen-Modell der zweisprachigen Sprachentwicklung ».

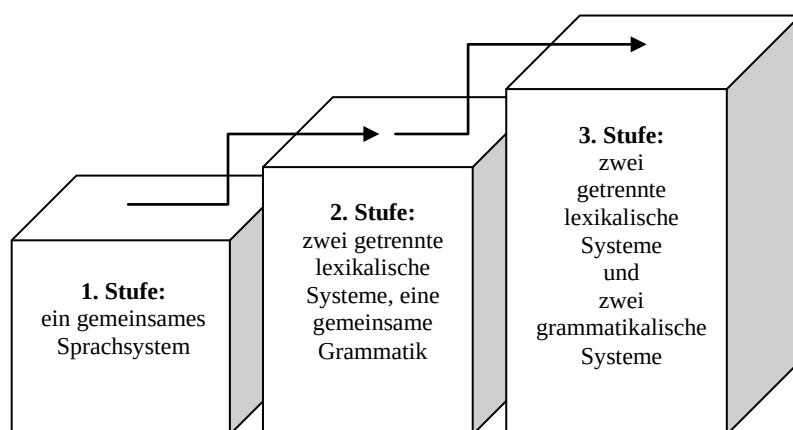


Figure 5: Drei-Stufen-Modell d'après Volterra & Taeschner (1978) dans: Triarchi-Herrmann, 2003: 69

Pendant la deuxième étape, quand l'enfant « über zwei getrennte Lexika verfügt, ist es noch nicht in der Lage, die beiden Sprachen syntaktisch und morphologisch auseinander zu halten », ce qui finit par la création des mélanges grammaticaux²⁴. (Triarchi-Herrmann, 2003: 72)

Par la suite on se demande quel effet entraîne cette séparation linguistique de l'acquisition des langues suivantes. Puisque les enfants bilingues « have access to two linguistic systems when acquiring a third language, [they] have more language experience at their disposal. » (Cenoz, 2003: 71) Cette expérience leur facilite et accélère le processus d'acquisition de langues futures.

²⁴ Cf. 1.12.3 Interférences grammaticales.

Récemment, la justification que pourrait fournir un « unitary-language system » tend à perdre de l'importance alors que l'hypothèse d'un « differentiated-language system » dès le début de l'acquisition langagière prend de l'ampleur. (Wei, 2007: 323 ss.)

« I have argued that, contrary to most interpretations of bilingual development, bilingual children are able to differentiate their language systems from the beginning and that they are able to use their developing language systems differentially in contextually sensitive ways. » (Wei, 2007: 331)

Afin d'expliquer cette hypothèse, Wei (2007) déclare que, compte tenu du manque de recherches, le fait de mélanger les langues jusqu'à l'âge d'environ trois ans ne peut pas être justifié par un système unitaire. À son avis il n'est pas juste de parler d'une séparation fonctionnelle d'un système unitaire, puisque ce phénomène de séparation favorisé par rapport au mélange de langues peut se manifester simplement suite à un accroissement lexical.

« Mixing may decline with development, not because a separation of the language is taking place but rather because the children are acquiring more complete linguistic repertoires and, therefore, do not need to borrow from or overextend between languages. [...] developing bilingual children can be seen to be using whatever grammatical devices they have in their repertoire or whatever devices they are able to use given their current language ability. In neither of these cases is it necessary to assume that the languages are represented in a unified system. » (Wei, 2007: 323 ss.)

Au même titre, les résultats de l'étude de Meisel (1990 dans: Wei, 2007: 330 s.) confirment que le système grammatical correct s'adapte parallèlement à la progression lexicale correcte.

« In brief, Meisel (1990 dans: Wei, 2007: 330 s.) found that the bilingual children used different word orders in French and German as soon as they produced multiword utterances, and they correctly inflected verbs to agree with subjects according to the rules of each language as soon as they consistently filled the subject slot in their utterances. »

En conclusion, il est nécessaire de mentionner que les quelques recherches effectuées au sujet des systèmes langagiers et d'une séparation fonctionnelle ne sont pas suffisantes pour confirmer les hypothèses données.

1.7 Bases neuronales

« Dreisprachigkeit ist für viele Menschen auf der Welt Alltag. » (Montanari, 2001: 36)
Apparemment le cerveau est capable de gérer plusieurs langues sans difficulté. Par la suite, nous essayerons d'identifier les bases neuronales, autrement dit, les endroits où l'assimilation neuronales des langues a lieu, et d'expliquer leurs fonctions exécutives. Les centres neuronaux responsables pour l'assimilation linguistique se trouvent dans la sphère gauche du cerveau. (Joller-Voss, 2010: 10)

« Für die Sprachverarbeitung besonders relevant sind das Broca-Zentrum, das für die hoch automatisierte Sprachverarbeitung und die allgemeine Koordination der Sprachverarbeitung zuständig ist, und das Wernicke-Zentrum, das den ganzen Bereich des sprachlichen Wissens umfasst. » (Roche, 2013: 109)



Figure 6: Aire de Broca et aire de Wernicke (Haude, 2014)

Une des aires du langage se trouve dans le centre de *Broca*. Celui est intéressant pour l'analyse fonctionnel de l'apprentissage des langues chez les bi-/tri-/ ou plurilingues. « L'âge d'acquisition revêt une importance particulière puisqu'il influence l'organisation cérébrale du bilingue. » (Hamers & Blanc, 1983: 157) Un bilingue tardif, selon Dalgalian (2014), est un enfant qui a démarré l'apprentissage après l'âge de quatre et cinq ans, possède deux *Broca* (Cf. Figure 7). Pour chaque nouvelle langue, un nouveau « Netzwerk » sera créé. (Joller-Voss, 2010: 10)

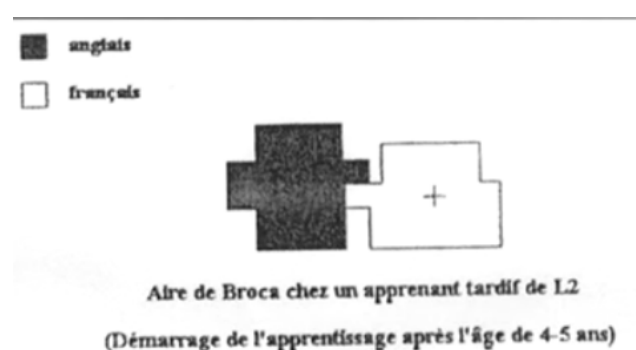


Figure 7 Broca d'un bilingue « tardif » (Dalgalian, 2014)

D'après Dalgalian (2014) « le cerveau change le mode d'apprentissage » environ à sept ans, parce qu'« il n'a plus la même plasticité qu'au début ». Pour cette raison, « il va davantage recourir aux références qui existent déjà plutôt qu'aux constructions nouvelles. » Néanmoins,

il y aura « des nouvelles liaisons synaptiques », mais « cela se produira entre les zones neuronales déjà mobilisées. » (Dalgalian, 2014)

« Dieses ursprüngliche Sprachverarbeitungssystem kann in späteren Jahren nur bedingt verändert werden, so dass unser Gehirn beim späteren Erwerb einer weiteren Sprache gezwungen ist, neben dem bereits bestehenden System ein neues neuronales Netzwerk anzulegen. Die neuronale Dynamik und Fähigkeit zur Synapsenbildung sind dann deutlich erschwert, aber das bedeutet nicht, dass der Spracherwerb dadurch erschwert sein muss. » (Roche, 2013: 111)

Contrairement au premier cas, un bilingue précoce, d'après la définition de Dalgalian (2014) est un enfant qui a démarré l'acquisition avant l'âge de quatre et cinq ans, possède un seul *Broca* avec une « zone périphérique pour les spécificités de la langue » (Cf. Figure 8). Par conséquent, l'enfant bilingue construit une sorte de « coopérative neuronale » (Dalgalian, 2014) et intègre le réseau neuronal de la première langue dans celui de la deuxième. (Joller-Voss, 2010: 10)

« Das erste neuronale Sprachennetz im Broca-Areal bildet sich offenbar in den ersten Jahren der Kindheit aus. Werden zu diesem Zeitpunkt zwei oder mehrere Sprachen simultan erworben, so werden diese in demselben Sprachen-Netz abgespeichert, welches dadurch eine größere neuronale Verdichtung erfährt. » (Roche, 2013, 111)



Figure 8: Broca d'un bilingue « précoce » (Dalgalian, 2014)

Si les liens neuronaux dans le cerveau se densifient grâce à un apprentissage de langue précoce, la densité de la matière grise et de la matière blanche augmente ce qui apporte une plus grande taille de capacité cognitive. (Kaiser et al., 2015) (Cf. Figure 9)



Figure 9: Liens neuronaux (Leyh, 2015)

Quant au trilinguisme, la démarche se déroule de la même façon qu’au bilinguisme. Un individu trilingue construit un deuxième *Broca* mais « plus vite parce qu’il a une base neuronale plus étoffée en sons, en mots, en significations et en morphosyntaxe ». En plus, il apprend la langue nouvelle d’une manière plus précise, plus exacte, puisque « les stratégies d’apprentissage sont plus au point. » (Dalgalian, 2014)

1.8 Métalangage

À quel âge l’enfant est-il capable de distinguer les langues apprises? Titone (1972) nous propose une réponse, en disant que « les observations réalisées indiqueraient que la conscience d’une telle différenciation linguistique apparaît déjà entre 3 et 4 ans » (Rüke-Dravina, 1967 et Francescato, 1970 dans: Titone, 1972: 60). Une telle différenciation linguistique est conditionnée par une double compétence linguistique « [...] dans le sens de maîtrise intuitive de règles et de mécanismes différents [...] puisqu’il ne s’agit pas que de sentir que les langues sont différentes, mais de savoir en quoi elles se différencient. » (Titone, 1972: 60)

Les enfants plurilingues développent une conscience métalinguistique précoce, c’est-à-dire qu’ils possèdent la compétence « über das Wesen und die Funktion der Sprache zu reflektieren » bien avant les enfants monolingues (Kielhöfer & Jonekeit, 2002, dans: Triarchi-Hermann, 2003: 96 s.; Reich & Roth, 2002: 32 ; Tracy, 2008: 16). Bien que dans le passé les scientifiques ont supposé que les enfants possèdent un seul système « fusionné », « das sich erst im Laufe der Zeit ausdifferenziert », les recherches récentes ont affirmé que les enfants

savaient déjà pendant la période des premières chaînes de mots, qu'il s'agit de différentes langues, même si, parfois, ils les mélangent intensivement. » (Tracy, 2008: 125)

« Aux environs de deux ans, il semble que les enfants commencent à prendre conscience du bilinguisme qui se pratique dans leur famille et dans leur entourage », ce que la présence des expressions métalinguistiques comme par exemple *papa sagt* ou *mama dit* confirme. D'abord ils discernent les éléments distinctifs en phonétique, après en morphologie, ce que résolu dans un vif intérêt pour les traductions et les comparaisons. (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 47-48)

« Il est significatif que l'enfant bilingue, après trois ans en général, est conscient de la dualité des codes qu'il emploie, et peut même arriver à développer des réflexions inductives surprenantes et intéressantes, sur les différences ou ressemblances entre les deux langues qu'il connaît. » (Titone, 1972: 61)

L'éducation bilingue précoce est « plus formatrice pour le cerveau de l'enfant ». Ce n'est pas le choix de la langue qui fait que ceci soit plus formateur, c'est l'âge. « N'importe qu'elle combinaison de langues a une valeur formatrice lorsque le démarrage a lieu avant quatre ans. » (Dalgalien, 2014)

Le linguiste Jean-Marc Dewaele explique dans son article *L'acquisition simultanée de trois langues maternelles: exploration d'un 'miracle' linguistique* (2004) le phénomène métalinguistique par des exemples de sa propre fille.

« L: Ja maar ik ga het in een andere language zeggen OK? [= oui, mais je vais le dire dans une autre langue OK?] » (DeWaele, 2004)

Sa fille, à l'âge d'un an et neuf mois (1;9) était capable de comprendre ce qu'était une langue, à l'âge de deux ans et dix mois (2;10) capable de reconnaître et de distinguer les différentes langues et à l'âge de quatre ans et un mois (4;1) de parler de l'usage des différentes langues. À l'aide de ces trois exemples, on voit bien l'évolution métalinguistique, en partant de la compréhension, en passant par la distinction et pour terminer par la méta-analyse de l'utilisation des différentes langues.

D'après Hufeisen (2004), professeure de linguistique à l'Université Darmstadt, et Neuner (2004), ancien professeur de linguistique à l'Université Kassel, « Comprendre signifie également analyser de façon consciente son comportement personnel d'apprentissage. » (Hufeisen & Neuner, 2004: 30). Par conséquent, les enfants plurilingues sont, déjà à un très jeune âge, capables de faire des analyses de leur comportement de façon consciente.

La réflexion pourrait par la suite être approfondie et on pourrait se demander comment travaille le cerveau quand il s'agit de langues similaires comme par exemple les langues romanes.

1.9 Cognition

Le plurilingue précoce – est-il un danger ou une survaleur pour le développement cognitif de l'enfant? « Lately there has been a lot of new research which shows that bilingualism gives people significant cognitive advantages. » (Polinsky, 2015) Par la suite, les préjugés, ainsi que la survaleur du plurilinguisme seront discutés.

1.9.1 Préjugés

« Les enfants bilingues sont des enfants tout à fait normaux qui ont l'avantage inestimable de pouvoir apprendre simultanément une autre langue sans peine. » (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 91)

L'argument selon lequel le développement cognitif de l'enfant sera retardé, ce qui présentera par conséquent un danger pour l'enfant, n'est plus valable, puisque d'après Grosjean (2015b), plusieurs études confirment un nombre d'avantages majeur par rapport aux inconvénients cognitifs en corrélation avec des sujets bilingues. À son avis, il n'existe aucune preuve d'un développement retardé de l'enfant. Cela approuve l'opinion de Tracy (2008: 125) qui ajoute « weder im Erwerb des Wortschatzes noch des Syntax ». Ceci nous permet de faire la conclusion suivante: « Der simultane Erwerb zweier Sprachen ist also tatsächlich ein normaler Erstspracherwerb. » (Tracy, 2008: 125)

D'autres critiques parlent d'une dégradation ou d'un dommage du développement cognitif des enfants dû aux mélanges mentaux. Pour mettre fin à ce préjudice, Dewaele (2004) nous raconte les résultats cognitifs à travers l'exemple de sa fille.

« La grammaire de Livia et son lexique mental ne sont pas endommagés. Au contraire, son développement cognitif est parfaitement normal et elle s'exprime avec aisance. [...] Ses idiosyncrasies linguistiques sont en général les mêmes que celles de ses camarades monolingues. » (Dewaele, 2004: 67).

Par conséquent on peut constater que tous les préjugés mentionnés n'ont pas de fondement réel qui indiquerait un danger cognitif. Bien que Livia soit seulement un exemple sur des millions d'enfants plurilingues, aucune preuve qui confirmerait le contraire n'est validée dans les documents trouvés. Ces inquiétudes sont, donc, en général, surestimées.

« Entgegen lange gehegter Vorurteile wissen wir heute, dass Kinder, die von frühester Kindheit an mit zwei (Erst-) Sprachen konfrontiert werden, dadurch nicht überfordert sind », mais que cela représente [même] un enrichissement de la personnalité²⁵. » (Titone, 1972: 50 ; Tracy, 2008: 125) C'est-à-dire, le plurilinguisme ne produit pas une sorte de « Belastung » ou « Überforderung », ce qui provoquerait un retard dans le développement linguistique, (Triarchi-Herrmann, 2003: 11), mais plutôt le contraire.

« Man stellte dabei wiederholt fest, dass zweisprachige Kinder, verglichen mit einsprachigen, auf keinen Fall häufiger Störungen oder Verzögerungen in ihrer Sprachentwicklung aufwiesen. Es wurde sogar bewiesen, dass sich bestimmte sprachliche Fähigkeiten bei den zweisprachigen Kindern ein paar Jahre früher als bei den einsprachigen entwickeln. » (Triarchi-Herrmann, 2003: 12)

Finalement, on pourrait plutôt juger la famille d'un bi-/plurilingue surmenée, puisque ce n'est pas facile de réussir à garder « eine in sich schlüssige und gleichzeitig entspannte Sprachpolitik » (Tracy, 2008: 125).

1.9.2 Survaleur

Selon Grosjean (2015b) « le bilinguisme améliore certaines opérations cognitives chez l'enfant bilingue ». Il précise son énoncé en disant qu'« Aussi tôt que le cerveau commence à devoir gérer les choses, communiquer, réfléchir en deux langues il y aura cet apport cognitif. »

La capacité de connaître plusieurs langues peut être vue comme « kognitive[r] Mehrwert der Mehrsprachigkeit – der Mehrwert an Wissen und Flexibilität » (Tracy, 2008: 60). Festmann et al. (2010) ont observé que « bilinguals with strong language control abilities have an advantage in executive function (inhibition of irrelevant information, problem solving, planning efficiency, generative fluency and self-monitoring) ». En parlant de cette survaleur au niveau linguistique, Triarchi-Herrmann (2003: 51) a constaté que « Durch diese Nuancen von semantischen Unterschieden wird nicht nur die Sprachfähigkeit der Kinder gefördert, sie lernen auch, sich differenziert auszudrücken. » Puis, elle souligne l'aspect différenciel et mémorique en disant que « Auch die Denkfähigkeit, feine Unterschiede wahrzunehmen und sie sich merken zu können, wird dadurch entfaltet. » Finalement, elle ajoute l'aspect émotionnel qui est à la base de la capacité de s'exprimer et surtout de faire l'expérience de ses émotions dans les deux langues. (Triarchi-Herrmann, 2003: 51)

²⁵ Cf. **1.10 Personnalité et compétence interculturelle.**

Une étude de Peal et Lambert (dans: Triarchi-Herrmann, 2003: 95 s.) aboutit au résultat que l'intelligence est aussi influencée, voire augmentée, en raison du plurilinguisme.

« Die statistische Auswertung dieser Längsschnittuntersuchung ergab, dass die zweisprachige Gruppe in allen Teilabschnitten der Intelligenz- und Sprachtests signifikant höhere Werte als die monolinguale Gruppe erzielt hatte. Darüber hinaus schnitten sie auch in den Schulleistungen besser ab als die monolingualen Kinder der Kontrollgruppe. » (Triarchi-Herrmann, 2003: 95 s.)

Dans l'analyse de cette étude, Triarchi-Herrmann (2003) pose la question de savoir si le bilinguisme prédispose l'intelligence ou, au contraire, si l'intelligence prédispose le bilinguisme. (Triarchi-Herrmann, 2003: 95s.) La même question se pose dans le cas d'un garçon de cinq ans, bilingue et champion d'échecs.

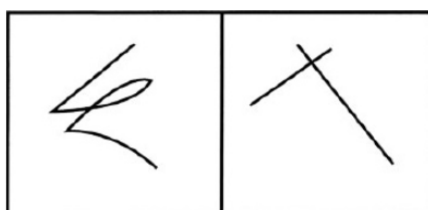
« Le fait que Rajat soit bilingue, il a appris dès le plus jeune âge à choisir entre plusieurs langues, c'est-à-dire d'être déjà plus flexible. Et cette flexibilité l'aide aussi au jeu d'échec d'apprendre très rapidement à sélectionner visuellement la bonne partie de l'échiquier au bon moment et choisir le bon coup. » (Haude, 2014)

Également, Kielhöfer et Jonekeit (2002, dans : Triarchi-Herrmann, 2003: 96 s.) ont publié quelques résultats des études linguistiques, entre autres ils ont trouvé que les bilingues possèdent « eine deutlich komplexere Intelligenzstruktur und größere kognitive Flexibilität als die Einsprachigen, wodurch ihre kreative Denkfähigkeit und ihre Erfindungsgabe bzw. Originalität gefördert wird ». En outre, ils soulignent que les enfants plurilingues sont plus intéressés par la langue et « sprachgewandter ». De plus, il semblerait qu'ils sont « plus tolérants et ouverts, plus souples et s'adaptent mieux à de nouvelles situations » (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 93). Il est tout à fait admissible de concevoir que ces effets n'apparaissent pas nécessairement chez tous les enfants, mais ils sont possibles.

Wei (2015) a découvert qu'il existe un transfert cognitif du bi- ou plurilinguisme sur « creativity, selective attention and cognitive control », attesté par ses propres recherches en coopération avec son collègue Kharkhurin, professeur en psychologie. (Kharkhurin, & Wei, 2015).

Appendix 2: Abbreviated Torrance Test for Adults

(1) Stimuli for Activity 2



(2) Stimuli for Activity 3

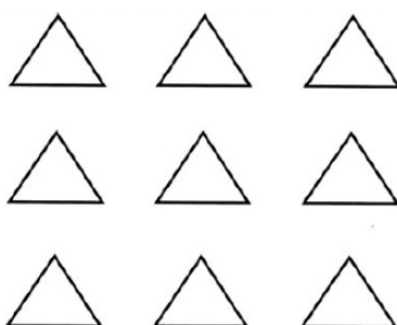


Figure 10: Creativity, selective attention and cognitive control (Kharkhurin & Wei, 2015)

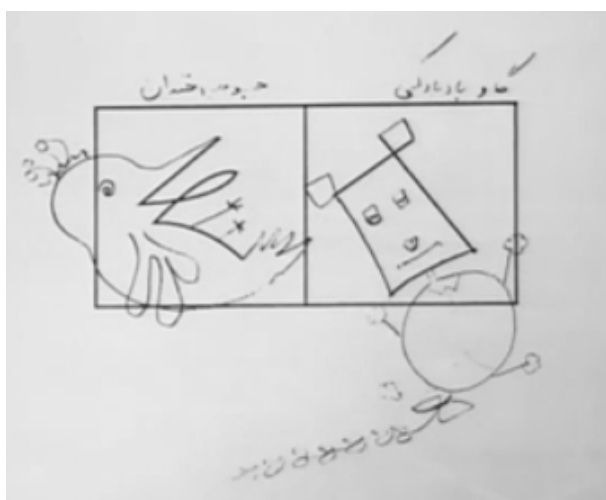


Figure 11: Résultats de l'étude (Kharkhurin & Wei, 2015)

En conclusion, il faut être conscient qu'un plurilinguisme n'est jamais dangereux. Même si des avancements et retardements existent selon des études, on ne peut pas parler de danger réel. Les préjugés ont plutôt une source socioculturelle que neurobiologique ou cognitive.

« Mehrsprachigkeit ist kein Risiko für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern. Das ist eine wissenschaftliche Erkenntnis, die alltagstheoretisch häufig angezweifelt wird. » (Fürstenau, (Rev.): Tracy, 2007: 359)

1.10 Personnalité et compétence interculturelle

Avant d'annoncer les influences du bi-/tri-/plurilinguisme sur la personnalité et l'importance de la compétence interculturelle, il faut définir le terme du biculturalisme.

1.10.1 Biculturalisme

Tout d'abord il est nécessaire d'expliquer que les bilingues sont souvent biculturels, cependant le biculturalisme n'est point un critère du bi- ou plurilinguisme. Il existe également des personnes, comme par exemple en Suisse, en Belgique, au Danemark ou au Canada, qui partagent la même culture, mais parlent plusieurs langues dans leur vie quotidienne. (Grosjean, 2015a)

Le biculturalisme est défini comme un « ensemble de normes et de valeurs qui régissent notre comportement, nos jugements et nos sentiments. En acceptant ces règles culturelles nous formons une communauté sociale » (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 88). Ce phénomène est une partie de la « réalité quotidienne et omniprésente ».

Selon Grosjean (2015a) une personne biculturelle est celle qui « interact with two or more cultures, [...] merge certain aspects of the two cultures ». Il fournit deux exemples à ce sujet, en parlant de l'inquiétude des Français aux États-Unis lorsque les Américains s'approchent trop ou encore du manque de politesse des Américains dans les restaurants français. Ainsi, une personne, qui arrive à connaître les comportements appropriés dans les différents pays, peut se définir comme biculturelle. Quelques critères propres au biculturalisme, cités par Grosjean (2015a) sont l'adaptabilité, la souplesse intellectuelle, le sens de précision, de nuances, de distance et de proximité, ainsi que la tolérance envers les différentes réalités culturelles.

1.10.2 Qualités intrinsèques et interpersonnelles

Bien que l'on entende souvent des critiques sur le bilinguisme précoce car il est considéré comme « pollution » pour la langue, voire une « mise en péril de l'identité », il existe de nombreux avantages au niveau personnel, ainsi que socio- et interculturel. (Abdelilah-Bauer, 2015: 6)

Une autre langue – une autre personnalité? En effet! « Il arrive parfois que le bilingue ait le sentiment d'avoir une personnalité différente, selon la langue qu'il parle. » (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 87) Mais non seulement la personnalité, mais encore nos limites individuelles de percevoir le monde prennent de l'ampleur, ce qui enrichit notre esprit et nous permet de créer une plus large vision du monde. On profite alors d'« une richesse, car la maîtrise de deux langues repousse inévitablement les frontières, notre monde s'élargit. » (Abdelilah-Bauer, 2015: 7)

« Profiter de vivacité d'apprentissage propre à l'enfant, de la possibilité d'élargir ses horizons humains, sociaux, culturels, par la familiarisation non seulement avec un nouveau système d'expression mais avec de nouveaux contenus de pensée et d'expériences, affiner sa conscience linguistique par la confrontation de codes différents : tout cela peut sans doute contribuer à un développement mental plus riche et à un élargissement de la personnalité de l'enfant du point de vue spirituel, affectif et social. » (Titone, 1972: 71).

En outre, on trouve plusieurs avantages favorables au développement et à l'avenir de l'enfant. Celui profite de sa riche expérience avec les langues et les cultures dès le début de sa scolarité, car elle lui permet de comprendre et s'identifier avec ses camarades quels que ce soient leur pays et langue d'origine.

« [...] l'apprentissage d'une seconde langue apporte un véritable enrichissement à l'éducation primaire ; il stimule chez l'enfant le développement de la conscience linguistique ; il crée des attitudes favorables à l'égard d'autres cultures et d'autres peuples ; il jette les bases d'une future capacité de contact avec des individus de langue et de culture différentes [...] » (Titone, 1972: 33)

Barron-Hauwaert (2004) résume les avantages du bi-/plurilinguisme en disant que les enfants des familles bilingues sont normalement plus ouverts à l'égard des changements et les acceptent plus facilement que les enfants des familles monolingues. Il souligne également la capacité de vivre avec deux cultures et de bénéficier de deux points de vue sur la vie.

« Children from bilingual families usually appear to be very adaptable, accepting and open to change. Contrary to many (mainly monocultural) opinions, they can live quite happily with two or more languages and benefit from this. They can also cope with two cultures and enjoy seeing two sides of life. » (Barron-Hauwaert, 2004: 7)

Hufeisen et Neuner (2004) parlent d'une « compétence interculturelle » en tant que « capacité de prendre des initiatives linguistiques adéquates dans des contextes culturels différents. » (Hufeisen & Neuner, 2004: 57) La compétence interculturelle peut être perçue d'une part comme la « compréhension d'autres groupes de culture et prise de conscience de sa propre culture, dans le but d'améliorer la compréhension au niveau international et multiculturel » (Hufeisen & Neuner, 2004: 59.). Ce qui en fait partie est donc l'exploration d'autres genres de vie (famille, rapports entre les sexes, organisation de la vie publique et privée, etc.), ainsi que la problématique des attitudes liées aux jugements de valeur et aux stéréotypes. (Ibid)

D'autre part, la compétence interculturelle peut s'étendre également à la « dimension communicative pragmatique » qui facilite un comportement linguistique approprié à l'intérieur de groupes d'autres cultures. On peut distinguer la *compétence réceptive*, c'est-à-dire l'aptitude à interpréter correctement le comportement linguistique des membres d'autres cultures, et la *compétence productive*, signifiant la capacité à s'exprimer de façon appropriée. (Hufeisen & Neuner, 2004: 58) Dans la pratique, on dirait *Das macht man nicht!* ou *Das ist hier üblich, das dort*. De cette manière les enfants apprennent que l'on peut « die Dinge immer von zwei Seiten betrachten [...], dass nichts so bleiben muss, wie es einmal ist – und dass es bereichernd ist, sich auf neue Standorte einzustellen und die Perspektive zu wechseln. » (Montanari, 2001: 80) Cette ouverture et la multiplicité des choix dans la vie, l'adaptabilité et la volonté d'une prise d'autres « Blickwinkel auf Sachverhalte » sont propres aux plurilingues. (Küpelikilinc, dans: Hilt, 2007)

Un autre avantage d'une « interkulturelle Erziehung » est qu'elle « fördert die kulturelle Identität aller Kinder und stärkt gleichzeitig die Toleranz gegenüber dem Anderen, Unbekannten oder Ungewohnten und den Respekt voreinander. » De plus, elle « unterstützt das Interesse und die Neugier, das Bedürfnis der Kinder nach Kommunikation und gemeinsamer Auseinandersetzung über alle nationalen, kulturellen und sprachlichen Grenzen hinweg. » (Montanari, 2001: 81 s.)

« Bei der interkulturellen Erziehung geht es in erster Linie um die bewusste Wahrnehmung und Wertschätzung von Kindern und Erwachsenen, die anders sind, die uns fremd sind. Die eigene Beziehung zum anderen, fremden Kind tritt dabei in den Vordergrund. Nicht wie das andere Kind ist, sondern wie ich das andere Kind sehe, was mich von ihm unterscheidet und was mich mit ihm verbindet, gewinnt an Bedeutung. » (Montanari, 2001 : 82)

Les principes d'une éducation interculturelle d'après Montanari (2001: 82 s.) sont l'individualité, l'estime de soi, l'identité positive, la représentation, le changement de perspective, ainsi que les similarités et la normalité.

1.11 Refus de langue

Le refus de parler une langue peut se manifester lors de périodes courtes ou longues. (Triarchi-Herrmann, 2003: 116). Cela peut avoir différentes origines. Premièrement, les enfants ne veulent pas être différents des autres. Ils se sentent exclus s'ils parlent une autre langue que leurs amis. Deuxièmement, ils n'ont pas de modèle (excepté en présence de frères et sœurs, comme décrit dans une interview). De plus, « die Sprachprestige, also die Bewertung der Sprache durch Dritte, hat Einfluss auf das Sprechenlernen » (Montanari, 2001: 25). Par conséquent, si la langue n'est pas très à la mode ou si elle porte une connotation négative dans un pays, l'enfant peut avoir tendance à refuser cette langue. Troisièmement, il est possible que l'enfant ne comprenne pas l'intérêt ou le motif de parler une autre langue. Ceci peut arriver par exemple lorsque l'enfant remarque que les deux parents comprennent la même langue. L'enfant peut en déduire qu'il n'est pas nécessaire de faire l'effort de traduire d'une langue à l'autre. Quatrièmement, certains enfants utilisent consciemment une langue pour se distinguer des autres, pour que les autres ne les comprennent pas. Dernièrement, le refus peut être motivé par la recherche de son identité. (Montanari, 2001: 25; 51)

Une période difficile ou critique pour la langue faible peut être la scolarisation, puisque souvent pendant cette période, la langue faible va être abandonnée. Puis, l'enfant doit apprendre sa langue maternelle comme une langue étrangère à l'école afin d'atteindre un niveau qu'il aurait pu atteindre sans le refus pendant sa scolarisation. (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 93)

1.12 Interférences, transferts²⁶ et mélanges linguistiques

Un phénomène répandu – mais nécessairement positif ou négatif? Les interférences, transferts et mélanges de langues, créent-ils des inconvénients au niveau de la fonction sociale dans la société d'aujourd'hui ou peuvent-ils également engendrer des avantages interpersonnels?

D'après Mackey (1962, dans: Titone, 1972: 24) l'individu décide, consciemment ou inconsciemment (Triarchi-Herrmann, 2003: 38 ss.), d'alterner les langues selon les facteurs: thème, personne et tension ou émotions (excitation, énervement, fatigue).

L'interférence consiste en l'utilisation d'éléments ou de traits appartenant à une langue pour parler ou pour écrire dans une autre langue. Cela signifie qu'un individu s'aide d'une langue pour s'exprimer dans l'autre, parfois même sans savoir si l'emprunt linguistique est correct ou non. On parle alors d'un fait « oscillant, discontinu, personnel » (Haugen, 1956, dans: Titone, 1972: 25), autrement dit, d'un phénomène de confusion. Ce fait n'est pas forcément un désavantage, au contraire, grâce à l'interférence les sujets bilingues tentent de se faire comprendre, surtout dans des conversations. (Titone, 1972: 25 s.)

Triarchi-Herrmann (2003) définit les interférences comme « Überlagerungen von Elementen, Regeln und Strukturen beider Sprachen ». Elle justifie le principe derrière ce phénomène par l'influence de la langue dominante sur la langue faible. (Triarchi-Herrmann, 2003: 38). L'inverse est également possible, l'influence de la langue faible sur la langue dominante, mais ceci reste assez rare.

D'après Kielhofer et Jonekeit (1985: 64) les interférences apparaissent quand des « règles voisines des deux langues se recoupent et provoquent des perturbations dans les structures de l'une ou de l'autre. » Toujours selon le même principe, cet effet perturbateur n'est pas nécessairement négatif, puisque, paradoxalement, les interférences réduiront la complexité, ce qui impliquera une fonction simplificatrice. (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 72-74)

²⁶ Ici le terme « transfert » est utilisé presque comme synonyme d' « interférence ». La seule différence consiste en l'aspect de transition, de connotation positive, contrairement à l'aspect de l'influence, qui peut avoir une connotation positive ou négative.

Dans le cadre de la conférence de Gilbert Dalgalian sur le *Bilinguisme Précoce* (2014), le linguiste explique le phénomène du transfert de langue. « Les transferts se font en plus de la langue un à la langue deux et de la langue deux à la langue un, d'où la flèche à double sens et cela à chaque niveau. » Cela revient à dire que l'enfant n'apprend pas à communiquer deux fois mais il utilise les compétences acquises pour une langue et les transfère à l'autre. Dalgalian (2014) ne fait pas mention du transfert de la langue dominante à la langue faible, au contraire, il parle explicitement d'une « flèche à double sens », sans s'arrêter sur la direction.

Dalgalian (2014) nous donne l'exemple breton-français en disant « s'il [l'enfant] a appris à faire certains actes de paroles en breton, il va savoir faire ces actes de paroles en français, avec simplement une mise à jour lexicale. Mais il ne réapprendra pas à communiquer. » Il souligne que l'on n'apprend à communiquer qu'une seule fois – il en est de même pour la lecture – et après nous transférons cette compétence. Ainsi, en apprenant une deuxième, troisième ou quatrième langue, il ne s'agit pas d'un apprentissage fondamental et nouveau, mais d'un simple transfert des structures, éléments et critères linguistiques.

Montanari (2001: 89) introduit l'effet du *Bootstrapping* et le décrit comme « sprunghafte Fortschritte » dus au transfert structural d'une langue à l'autre, que ce soit de la langue dominante à la langue faible ou vice versa. Cet effet s'explique par les deux systèmes linguistiques séparés du cerveau²⁷.

Dans le cas où, non seulement des interférences linguistiques, mais aussi des mélanges de langues apparaissent régulièrement et fréquemment, alors le terme de *langue mixte* entre en jeu (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 63 s.). Le phénomène du *mélange de langues* s'explique par l'insertion de mots ou parties de phrases, voire des phrases entières, d'une langue dans une autre. En d'autres termes le *mélange linguistique* est défini comme « le fait d'utiliser un ou plusieurs éléments de la langue B dans un énoncé en langue A ou d'alterner entre la langue A et la langue B dans le même énoncé. » (Hamers & Blanc, 1983: 77). D'après Kielhofer et Jonekeit, (1985) mélanger les langues veut dire employer un mot dans une langue en « l'adaptant phonétiquement et morphologiquement à l'autre langue », par ex. *Je ne veux pas lernen aujourd'hui*. Cela se produit dès lors que l'on renonce à la séparation fonctionnelle des

²⁷ Cf. 1.7 Bases neuronales.

langues suite à, par exemple, un « désir d'économie ou de commodité ». (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 63 ss.).

Cependant, il faut savoir que ces phénomènes n'ont pas automatiquement une conséquence négative. Une des fonctions fondamentales des interférences et des mélanges est de « combler les lacunes lexicales » d'une langue par des mots appropriés issus des autres langues et de « réparer les asymétries entre deux langues ». (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 88) Quand il s'agit de « lacunes », Triarchi-Herrmann (2003: 70) parle de « blends ». D'ordinaire, les mots appris les premiers ou ceux employés le plus souvent sont ceux qui remplissent les lacunes lexicales des autres langues. En d'autres termes, la langue forte aide la langue faible, ce qui justifie la fonction fondamentale de l'interférence. (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 67-70) Ceci peut, d'un côté, provoquer des perturbations ou des malentendus, mais de l'autre côté, servir de roue de secours ou aide dans des situations d'imprévu.

Tandis que, selon Montanari (2001: 54), le mélange de langues ou l'emprunt de mots d'une autre langue sont des « vorübergehende Erscheinungen in der kindlichen Sprachentwicklung. », ils peuvent également persister longtemps en posant une difficulté pour s'en débarrasser.

Les parents peuvent contrer cette évolution en essayant de faire attention à la séparation des langues à la maison. Il est primordial de ne pas parler « kreuz und quer » (Montanari, 2001: 31), mais de respecter des règles pour que l'enfant apprenne à distinguer les langues. La stratégie appliquée majoritairement est « Une langue – une personne », approuvé par Louis Ronjat en 1913 (Montanari, 2001: 31). (Grammont-Rongeat 1904 dans : Duverger, 1996: 45) « Le principe 'une personne, une langue' appliqué de façon conséquente peut éviter un abus de mélanges. » (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 80) Toutefois, d'autres stratégies pour la division des langues existent, comme par exemple la division en fonction de la situation ou de la langue dans laquelle la première personne commence à parler lors d'une conversation. (Montanari, 2001: 31)

D'après une étude de Colin Baker (1995) faite avec un enfant anglais-néerlandais (Montanari, 2001: 61), il est possible de constater que les mélanges de langues se font plus lors de conversations avec des personnes bilingues que pendant les conversations avec des monolingues. Quand l'enfant sait que son vis-à-vis ne le comprendra pas s'il commence à

mélanger les langues, il restera plus dans une langue, et inversement s'il s'aperçoit qu'un mélange serait compris par son interlocuteur.

Jusqu'à présent un mélange était majoritairement considéré comme une faute, une lacune, parfois comme une aide, mais ajoutons encore une perspective plus positive. Étant donné que le bilingue a la possibilité d'exploiter deux systèmes linguistiques, son expression peut être plus riche, plus précise et avec plus de nuances dans la langue. (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 81)

Au sujet des transferts linguistiques, il faut mentionner que les parents d'un enfant bilingue ne sont pas obligatoirement aptes à faire ce transfert eux-mêmes, mais ce qui est important c'est leur attitude vis-à-vis au bilinguisme. Selon Dalgalian (2014) « l'enfant ne se construit que dans le désir parental, le regard parental ». Autrement dit, le soutien affectif et moral des parents est l'élément décisif, peu importe s'ils sont capables de transmettre un contenu ou pas.

En ce qui concerne l'alternance de codes, les enfants trilingues se comportent de la même façon que les enfants bilingues, sachant que leurs alternances de codes trilingues sont plus rares que leurs alternances bilingues. (Barron-Hauwaert, 2004: 143 s.; 150). Ceci veut dire que les enfants mélangent souvent deux langues dans une même phrase, mais rarement les trois langues.

1.12.1 Interférences phonologiques

Triarchi-Herrmann (2003: 39 ss.) distingue les interférences phonologiques, lexiques et grammaticales. Parmi les interférences phonologiques, on y trouve le rythme, l'intonation et la phonologie. Par conséquent, un accent peut se développer dans une ou plusieurs langues en raison de l'influence de la langue dominante par rapport à la langue faible (ou vice versa). Par exemple, la lettre « R » doit, selon la langue, être prononcée par un phonème sourd ou sonore (« R roulant »). Dans le cas où la prononciation de la langue dominante entre en jeu et se manifeste de manière marquante dans l'application du phonème, la qualité de la langue faible en ressent les conséquences et une fausse prononciation, ou un accent s'établit.

« La transformation de certaines sons se produit surtout lorsque les sons se ressemblent: le son de la langue faible est alors articulé selon le modèle correspondant de la langue forte ». (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 68 ss.)

Dans certaines situations les interférences phonétiques provoquent des malentendus. Ceci est le cas quand la prononciation, utilisant le phonème incorrect, indique dans la langue cible un mot différent du point de vue sémantique. Par exemple, le mot *désert* avec le phonème « z » signifie un paysage de sable, tandis que le mot *dessert* avec le phonème « s » décrit un repas sucré. Si l'apprenant n'a pas une connaissance aisée de la grammaire de sa langue faible et, par conséquent, ne connaît pas les règles de prononciation d'une double consonne ou si son appareil phonatoire n'est pas encore assez différencié pour distinguer ces deux phonèmes, des malentendus risquent de se produire. (Triarchi-Herrmann, 2003: 38 ss.)

1.12.2 Interférences lexicales

Les interférences lexicales résultent dans la majorité des cas de similarités sémantiques par une traduction littérale sans l'adaptation sémantique dans la langue cible. (Triarchi-Herrmann, 2003: 40). Roche (2013: 52) parle d'une *Literal Translation*, autrement dit, une traduction mot-à-mot. Kielhofer et Jonekeit (1985: 74 ss.) confirment la raison des interférences lexiques en tant qu' « asymétries dans la traduction », en d'autres termes, ils parlent des « interférences sémantiques » en raison des « ressemblances phonétiques » en donnant les exemples *visiter* = *rendre visite*, *lourd* = *difficile* et *fini* = *prêt* (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 74 ss.). Dans le cas d'une traduction littérale mais avec un décalage sémantique, Tracy (2008: 56) emploie le terme *Konvergenz*. Ceci peut être une source de malentendus. Par conséquent la question se pose de savoir si ces interférences lexicales ou sémantiques sont sources de perturbations, et donc négatives, ou, au contraire, servent de moyens de « secours » ou de « simplification », portant une connotation positive.

Une autre manière de résoudre les interférences lexicales ou sémantiques ou les situations où une traduction mot-à-mot n'est pas possible à cause d'un manque lexical dans la langue cible, est celle de la paraphrase. La méthode de décrire un mot ou un groupe de mots, ce que Roche appelle une « circumlocution », demande un vocabulaire riche et un certain niveau de discernement. (Roche, 2013: 52)

Puis, il existe des formes de traductions qui négligent la sémantique, ainsi en résulte des phrases non correctes dans la langue cible. Un exemple typique est le proverbe. Si l'on considère le proverbe français *avoir des fourmis dans les jambes* dans un pays germanophone

utilisant la traduction littérale *Ameisen in den Beinen haben*, personne ne comprendrait le sens réel de la phrase.

« Entlehnt wird nicht immer nur die Sprachform, sondern manchmal auch die Übersetzung von Sprachausdrücken. Diese Entlehnungen bezeichnet man als ‚loan translations‘ oder ‚calques‘. Sie transportieren die Bedeutung und/oder die Struktur aus der Gebersprache unter Beibehaltung der nehmersprachlichen Morpheme. » (Müller, 2015: 19)

Une dernière méthode d'interférences lexicales est évoquée dans le « Word Coinage » (Roche, 2013: 52), « eine spontane Wortschöpfung », une sorte de néologisme.

Ces phénomènes seront traités dans le cadre des recherches menées par l'auteure de ce mémoire.

1.12.3 Interférences grammaticales

Il s'agit d'interférences grammaticales lorsque des structures ou des règles grammaticales de la langue dominante sont appliquées à la langue faible ou vice versa. D'après Triarchi-Herrmann (2003: 41), différents éléments grammaticaux peuvent être influencés par les interférences, « die Verbbildung, der Gebrauch von Artikeln, Präpositionen, Adjektiven, Adverbien und Bestimmungswörtern sowie der falsche Gebrauch von Tempus und Syntax ».

L'influence de nature syntaxique, c'est-à-dire une influence sur l'ordre des mots dans une phrase (Triarchi-Herrmann, 2003: 41) est une des interférences les plus répandues. Par exemple, il est possible de dire en allemand *Morgen werde ich schwimmen gehen* (syntaxe correcte), ce qui reviendrait à dire en français si la syntaxe de la phrase d'origine était maintenue: *Demain vais je nager aller* (syntaxe incorrecte). (Montanari, 2001: 54)

Selon (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 74 ; Tracy, 2008: 75) les interférences grammaticales sont produites par des généralisations abusives. Ce phénomène se manifeste souvent, non seulement chez des enfants plurilingues, mais aussi chez des monolingues. Par exemple, quand un enfant apprend une règle grammaticale, il essaye de l'appliquer partout, même si ce n'est pas correct (inf. *rendre* – p.c. *j'ai rendu* → inf. *prendre* – p.c. *j'ai rendu* ≠ *j'ai pris* ; inf. *écrire* – p.c. *j'ai écrit* → inf. *lire* – p.c. *j'ai lit* ≠ *j'ai lu*).

Montanari (2001: 54) souligne l'importance de ne pas considérer de tels essais comme des fautes, mais comme des « expériences créatives ». Elle compare ce processus d'acquisition

avec celui de la motricité. L'enfant ne sait pas grimper ou aller en vélo au premier essai – il lui faut du temps pour apprendre et chaque chute lui permettra d'avancer.

1.12.4 Code-Switching, Code-Mixing et Code-Shifting

« *Code-Switching (CS) wird oft als der sanfte Wechsel zwischen zwei oder mehreren Sprachen angesehen, welcher durch mehrsprachige Personenvollzogen wird. Als sanft wird er deshalb bezeichnet, weil er ohne Hässigkeiten – z.B. ähm, hm, ah – und Pausen vonstatten geht.* » (Müller, 2015: 11; Triarchi-Herrmann, 2003: 44 ss.)

Wei (2014) compare le *Code-Switching* à un puzzle. Il le définit comme l'usage d'éléments de différentes langues afin de construire une structure cohérente. Dans ses recherches il essaye de trouver le *Comment*, (« how we make linguistic choices »), et le *Pourquoi*, (« why we can't stick to one language, one style and one register »). Une explication peut être le « lack in a target language » (Wei, 2014), une autre la capacité d'utiliser plusieurs ressources connues (Tupula, 2014) ou de souligner ou préciser des expressions (Müller, 2015: 13). De plus, le *Code-Switching* peut se produire « wenn ein höherer Grad an persönlicher Beteiligung vorliegt » (Müller, 2015: 13), en d'autres termes, si l'individu se trouve dans une situation de joie, tristesse, colère ou s'il parle d'événements qu'il a vécus.

Müller (2012, 229; 2015: 15 ss.) distingue l'*intra-sentential* code-switching ou l'« insertion », c'est-à-dire une implémentation d'un mot ou d'un groupe de mots au sein d'une phrase (*Je ne veux pas **schreiben** le devoir.*), de l'*inter-sentential* code-switching ou l'« alternation » entre des phrases ou à la frontière d'une phrase (*Je ne veux pas écrire **die Hausübung**.*).

En outre, il existe des *Lehnwörter* (*Language Borrowing*), qui ont été adaptés dans le répertoire d'une langue comme par ex. *Computer, Garage, Alkohol*. (Bickes, 2009: 85 s.)

Le *Code-Mixing*, par contre, désigne la formation de mots construits à l'aide des mots de plusieurs langues (par ex. fr. *cuisiné* + all. *gekocht* = *gecuisiné*). Les mots mêlés, spécialement dans le cas des „Sprachmischungen, bei denen das Flexionsaffix aus dem Deutschen und der Stamm aus dem Französischen stammt » comme par ex. le mot *spectaclen*, ne devront pas se produire. (Müller, 2015: 58)

Le terme *Code-Switch* en soi n'est ni positif ni négatif, mais peut, à diverses conditions et selon différents avis, apporter une connotation favorable (capacité supplémentaire) ou défavorable (manque de compétence ou dégradation linguistique).

« Wohingegen Linguisten CS als Indiz für einen hohen Beherrschungsgrad der Sprachen ansehen, wird es in weiten Teilen der Bevölkerung als Effekt des Sprachverfalls und als Beleg für einen Kompetenzmangel gewertet. » (Müller, 2015: 11)

Un exemple pour une connotation négative se trouve dans les termes, eux-mêmes des *Code-Mix*, qui ont été créés afin de dévaloriser le mélange de deux langues. « Die negativ behafteten Begriffe wie *franglais*, *portingleês* und *ingleñol* bzw. *Spanglish* unterstreichen die Abwertung des Sprachenwechsels. » (Müller, 2015: 11)

Explicitement pour l'utilisation raisonnée d'un manque lexical Silca-Corvalàn (1983) a employé le mot *Code-Shift*. « Mit language shifting wird ein Wechsel zwischen Sprachen bezeichnet, der aufgrund von Kompetenzlücken in einer der beiden Sprachen erfolgt. » (Müller, 2015: 11 über: Silva-Corvalàn 1983) Cela décrit le fait d'utiliser des parties de mots ou des formes de mots empruntées à une autre langue que celle parlée dans le but de combler des déficits lexicaux, grammaticaux ou syntaxiques dans cette langue. Müller (2015: 60) appelle cette fonction du *Code-Switch* « temporäre Hilfsstrategie ». En ce qui concerne la structure syntactique au sein du *Code-Shifting*, Müller (2015) soutient que la langue dominante, celle qui « eine größere Kompetenz aufweist bzw. über mehr Wissen verfügt » (Müller, 2015: 13) présuppose la syntaxe. La différence entre *Code-Switch* et *Code-Shift* repose sur le fait que le *Code shifting* apparaît au sein d'un « ungeraden Grad an Sprachbeherrschung », tandis que le *Code Switching*, peut apparaître aussi dans le cadre d'une compétence linguistique équilibrée ou balancée. (Müller, 2015: 13)

1.12.5 Genre

Les langues romanes disposent de deux genres, masculin (*le*) et féminin (*la*), alors que la langue allemande en dispose de trois, masculin (*der*), féminin (*die*) et neutre (*das*). (Müller, 2012: 238-239) À cet égard, la question se pose de savoir comment les personnes bilingues réussissent, ou pas, à appliquer le bon genre sans perturbation de la traduction. Un exemple donné par Müller (2012) est le mot allemand *die Sonne*, ce qui donne en français *le soleil*. (Müller, 2012: 238-239). D'après ce modèle on trouvera beaucoup plus d'exemples, comme *la chaise*, *der Stuhl*, *la phrase*, *der Satz*, *le lait*, *die Milch* etc.

Cette problématique devient plus intéressante, quand on prend en considération le genre qui n'existe pas dans l'autre langue, ici le *neutre*. Comment peut-on expliquer à un enfant la

traduction de *das Haus* en *la maison*, ou encore que le mot allemand *das Mädchen* se traduit en français par « la fille » (Müller, 2012: 239)

1.12.6 Différentes cultures - différent lexique

Différents pays ont différentes cultures et ainsi ces cultures se reflètent dans leurs langues. Ce fait paraît logique et ne pose pas de problèmes jusqu'à ce qu'il n'affecte pas d'autres langues, comme le fait une traduction. Pour cette raison il n'est jamais favorable de lire un livre traduit ou de regarder un film doublé, mais préférable de rester sur la version originale. En traduisant le texte, le sens peut changer rapidement et l'humour peut se perdre facilement. Cette dispersion sémantique ou lexicale nous met dans une situation complexe lors d'un changement de langues et de cultures. Comment gérer ces différences, entraînées par la culture et perceptibles par la langue, qu'il faut respecter à propos de l'usage des langues? Et quelles fautes lexicales et grammaticales sont susceptibles de se produire de manière intuitive?

L'influence des différences interculturelles sur le lexique peuvent entraîner un mélange de langues. Afin d'identifier ces différences entre les langues, Tracy (2008: 42) fait une classification des différents niveaux linguistiques. Au niveau phonologique il s'agit de l'intonation, des syllabes ouvertes ou fermées et des combinaisons des phonèmes (par ex. *au* dans *aujourd'hui* est prononcé comme un *o ouvert*). Au niveau morphologique on différencie à travers l'attribution du cas (par ex. en allemand il faut modifier le nom en fonction du cas, alors qu'en français le nom reste invariable comme dans *der Bruder* – *des Bruders* – *dem Bruder* – *den Bruder*, ce qui donne en fr. *le frère* – *du frère* – *au frère* – *le frère*) et de la « Genus- und Pluralmarkierung » (par ex. les pluriels irréguliers en all. *Haus* – *Häuser*; *Stuhl* – *Stühle*; *Hund* – *Hunde*; *Katze* – *Katzen*; *Finger* – *Finger* ; et réguliers en fr. *la maison* – *les maisons*; *la chaise* – *les chaises*; *le chien* – *les chiens*; *le chat* – *les chats* ; *le doigt* – *les doigts*). Au niveau sémantique nous sommes confrontés à un lexique différent dans chaque langue (par ex. le mot all. *füttern* n'existe pas dans la langue française où l'on tente de décrire l'action en disant *donner à manger*). En ce qui concerne la syntaxe, des schémas de constellation des mots et des phrases propres à la langue se dessinent (par ex. en all. *Ich (S) werde (H) einen (D) interessanten (A) Film (O) schauen (V)*. donne la structure S-H-D-A-O-

V²⁸, tandis qu'en fr. on dit *Je (S) vais (H) regarder (V) un (D) film (O) intéressant (A)*. S-H-V-D-O-A). Enfin, au niveau pragmatique il faut distinguer la forme directe ou indirecte, la forme de politesse et en général un comportement linguistique approprié²⁹.

Au niveau lexical, les mots ne sont pas équivalents dans les deux langues à cause des différentes réalités culturelles (par ex. en all. *Brot* [= *Brotlaib*] et en fr. *pain* [= *Baguette* etc.]) mais ce fait ne désoriente pas les jeunes apprenants, au contraire.

« Les bilingues comprennent plus tôt que les unilingues que chaque langue a un peu sa propre réalité culturelle et que chaque langue façonne et structure cette réalité d'une manière subjective, et aussi, souvent, d'une façon arbitraire. » (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 85)

D'un côté ce phénomène crée des lacunes dans les langues et de l'autre côté, il contribue à mieux différencier certains concepts linguistiques. De ce fait, il est nécessaire de prendre une certaine distance vis à vis de la langue, une position plus critique afin de distinguer entre les choses de la réalité et les mots représentant ces choses. Les mots sont souvent différents mais les réalités semblables (par ex. all. ***Lebensgefahr*** = *danger de mort*) ou à l'envers (par ex. *Brot* = *pain*) (Kielhofer & Jonekeit, 1985: 85) Une transposition exacte n'est pas toujours possible – du point de vue culturel – à cause des différentes conceptions de comportement et de politesse (Montanari, 2001: 80)

Toujours dans ce domaine des spécificités difficiles, voire impossibles à traduire, il serait nécessaire de parler de l'absence absolue de certains mots. La question suivante se pose alors – comment les enfants réagiront-ils dans de telles situations?

²⁸ S = Subjekt; H = Hilfsverb; D = Determinant; A = Adjektiv ; O = Objekt; V = Verb.

²⁹ Cf. **1.10.1 Biculturalisme**.

2 Études existantes

Afin de trouver des idées pour ses propres études, l’auteure a essayé de chercher des études existantes qui traitent le sujet du trilinguisme. De nombreux scientifiques ont déjà tenté d’analyser les phénomènes du bilinguisme, tandis que l’on trouve rarement des études dédiées uniquement au trilinguisme. Trois études qui correspondent exactement au sujet sont celles de Jean-Marc Dewaele (2004) et de Natascha Müller (2012; 2015). Par la suite, les théories ainsi que les résultats des trois études seront présentés brièvement.

2.1 Étude de Jean-Marc Dewaele (2004)

Jean-Marc Dewaele a réalisé une étude (2004) en prenant sa propre fille pour exemple qu’il a élevée en trois langues (mère: néerlandais; père: français; environnement/baby-sitter/école maternelle: anglophone).

2.1.1 Résultats

Après quelques exemples³⁰ linguistiques intéressants, les points majeurs de la conclusion de Dewaele sont énumérés ci-dessous.

- (1;2) : Connaissance passive d’environ 150 mots dans les trois langues ensemble (découvert par la réaction correcte à certaines demandes comme par ex. de faire, donner ou prendre quelque chose)
- (1;2) : Production des premiers mots en anglais : *bana* et *give*
- (1;3) : Production des premiers mots en français : *froid* et *chaud*
- (1;3) : Production des premiers syllabes en néerlandais : *wa* [= *water*] et *mo* [= *mond*]
- (2;2) : Expressions mixtes comportant deux langues : *fermer deur sinon kou* [= *fermer la porte sinon froid*]
- (3;3) : Expressions mixtes comportant trois langues (plus rare) : *Mimi, what do you préfères, een boterham ?* [= *Mimi, qu’est-ce que tu préfères, une tartine ?*]
- (2;7) : Traduction des expressions avec l’interférence de trois langues : *Thank you very much* → *Dank u voor de match* → *Merci pour le match*.
- (1;9) : La reconnaissance métalinguistique : *Maman, petit canard spreken Nederlands*

³⁰ Les moments précis de l’emploi des syllabes, des mots, des phrases etc. seront indiqués par la chiffre correspondant, par ex. *1 an et 2 mois* = (1;2).

- (2;10) : La reconnaissance métalinguistique : *Ah! Ja, couteaux is in het Frans* [= *Ah! Oui, couteaux est français*]
- (4;1) : La reconnaissance métalinguistique : *Ja maar ik ga het in een andere language zeggen OK?* [= *Oui, mais je vais le dire dans une autre langue, OK?*]

Selon Dewaele (2004) les expressions de sa fille sont en général bien formées dans les trois langues et contiennent ni beaucoup de fautes de grammaire, ni beaucoup de fautes de transfert. Les erreurs sont similaires à celles produites par les enfants monolingues du même âge. La majorité des fautes s'est dissipée vers l'âge de quatre ans tandis que quelques rares fautes persistaient.

Quelques années plus tard, Dewaele (2004) a ajouté à son étude un post scriptum afin de montrer le développement de sa fille. Selon son jugement, la fille peut toujours être considérée comme trilingue à l'âge de sept ans. Néanmoins, une langue (anglais) domine dans son usage langagier, probablement parce que les parents ont commencé, à un moment donné, à ne pas contrarier la résistance de leur fille lorsqu'elle souhaitait parler en anglais pour raconter son quotidien scolaire.

2.2 Étude de Natascha Müller et al. (2012; 2015)

En coopération avec ses collègues Nadine Eichler, Malin Hager et Laia Arnaus Gil, Natascha Müller a démarré des recherches sur le bi-, voire trilinguisme en considérant l'allemand et une ou deux langues romanes (français, espagnol ou italien).

L'étude de Müller et al. (2012) se concentre sur les énoncés mixtes, précisément les « syntagmes nominaux comprenant un déterminant » à l'aide des conversations avec 15 enfants bilingues³¹ (allemand et langue romane ou deux langues romanes). Il s'agit d'une étude longitudinale de trois ans, commençant entre un an et quatre mois (1;4) et deux ans et deux mois (2;2). Les linguistes ont analysé l'alternance du déterminant, comme élément fonctionnel, et du nom, comme élément lexical, dans un syntagme mixte. L'étude est basée sur deux questions de recherches :

³¹ Même si cette étude traite le bilinguisme, elle est présentée ici en raison du sujet de l'alternance entre les langues germanophones et francophones, ce qui décrit exactement la même problématique que les recherches de l'auteure du mémoire (avec la seule différence qu'une troisième langue sera incluse).

- Est-ce que les enfants bilingues « mélangent » la catégorie lexicale et la catégorie fonctionnelle?
- Quand le nom ne provient pas de la langue dans laquelle on s'adresse à eux, est-ce que les enfants préfèrent utiliser le genre du nom alterné ou le genre de l'équivalent de l'autre langue?

(Müller, 2012: 227)

En 2014 Müller a continué ses recherches et les a élargies au trilinguisme précoce. À l'aide de ses collègues Eichler et Arnaus Gil, elle a créé une coopération entre l'école allemande *Eurocampus* à Mallorca et l'Université de Wuppertal. Dans le cadre de l'analyse, elles ont examiné les effets résultant de l'application des mêmes conditions que celles utilisées pour les études bilingues, dans le travail avec les enfants trilingues. L'intention était de prouver que les avantages des enfants bilingues ne se distinguent pas ou peu de ceux des enfants trilingues.

L'intérêt de l'étude (2015) était d'affirmer les avantages d'un plurilinguisme précoce.

*Der Leitgedanke bei dem geplanten Projekt ist, dass eine Sprache durch die ausnahmslose Bereitstellung einer komplexen Derivation eher als Steigbügel denn als Stolperstein fungiert. Das Forschungsprojekt soll dazu beitragen, die in der Gesellschaft bis heute existierenden Vorurteile gegenüber der frühkindlichen Mehrsprachigkeit abzubauen.*³²

2.2.1 Résultats

Les résultats de l'étude de 2012 confirment premièrement que la langue de la catégorie fonctionnelle, représentée par un déterminant, correspond à la première langue (définie par Müller (2012: 227) comme *langue matrice*). Deuxièmement, tous les enfants ont indiqué « le genre du nom alterné sur le détriment dans les syntagmes déterminants mixtes indépendamment de la dominance d'une langue sur l'autre », autrement dit, le genre a été correctement changé dans la langue correspondante au lieu de l'adapter à la langue dominante.

Dans le cadre de l'étude de 2015, Müller et al. ont constaté qu'une constellation langagière favorable aux bilingues est également favorable aux trilingues. Alors qu'une certaine constellation est négative pour les bilingues, la même constellation peut se relever favorable

³² Müller, <http://www.romanistik.uni-wuppertal.de/personal/sprachwissenschaft/prof-dr-phil-habil-natascha-mueller/drittmittel/fruehkindlicher-trilinguismus-deutsch-franzoesisch-spanisch-in-deutschland.html>;

21.06.2016.

aux trilingues grâce aux caractéristiques linguistiques de la troisième langue. En outre, les enfants trilingues peuvent éventuellement acquérir des compétences grammaticales supérieures aux enfants bilingues malgré l'acquisition linguistique simultanée des trois langues.

3 Propres recherches sur l'acquisition précoce de trois langues

Dans ce chapitre les propres recherches de l'auteure du mémoire seront présentées. Après une courte introduction, la méthode appliquée, ainsi que le déroulement de l'étude seront déclarés. Ensuite, un tableau des informations sur le cadre de vie des sondés, le questionnaire pour les enfants, ainsi que celui pour les parents seront expliqués. Par la suite, l'analyse soulignée par des citations des interviews sera proposée. À la fin les résultats seront présentés et discutés.

Inspirée par l'étude de Müller (2012), cette recherche se concentre sur l'alternance des éléments linguistiques chez des enfants trilingues de trois à onze ans. Ici, le terme trilingue est employé dans le sens de la possession déséquilibrée de compétences³³ (compréhension orale/écrite, production orale/écrite) de trois langues apprises simultanément ou successivement à l'âge de trois à onze ans. Afin de préciser le groupe d'évaluation, deux des trois langues sont dans tous les cas l'allemand et le français. La troisième langue est facultative, mais dans la plupart des cas c'est soit l'anglais, soit l'italien, avec quelques rares exceptions comme espagnol, croate et turque.

L'analyse examine d'une part l'interférence morphologique des langues dans des syntagmes unilingues. Cela pose la question: *Est-ce que le déterminant dans un syntagme unilingue change sa forme, son genre etc. par l'interférence morphologique des langues allemand, français et la troisième langue?*

D'autre part, l'interférence lexicale et sémantique sera analysée, suite à la question: *Est-ce que les enfants traduisent littéralement sans considérer que le sens original change dans la langue cible?*

Concernant le lexique on peut supplémentairement s'interroger: *Est-ce que la L1 influence la L2 ou la L3 au niveau lexical et sémantique à tel point que l'enfant crée un mot ou un groupe de mots sans considération de l'emploi correct de la langue cible, entraînant un Code-Mixing, ce qui peut se manifester sous forme de néologismes ou de fautes linguistiques?*

³³ Cf. page 18 « Unbalancierte Sprachentwicklung » (Müller, 2012).

Le dernier aspect de l'analyse focalise son attention sur le phénomène du *Code-Switching* en se demandant: *Est-ce que le manque lexical d'une langue mène l'enfant à paraphraser l'idiome dans les autres langues ou intègre-t-il le mot (ou le groupe de mots) de la langue L1 dans la L2 ou la L3 sans traduction produisant un Code-Switch, afin de ne pas changer le sens?*

3.1 Description de la méthode

Afin de répondre aux questions posées, l'auteure de ce mémoire a appliqué la méthode des interviews plutôt ouvertes³⁴ et narratives, dans le but d'obtenir un résultat qualitatif et non quantitatif. Pour éviter des *oui-non-dichotomies*, une justification de la réponse en donnant un exemple approprié a été demandée. Tandis que les interviews conditionnent des situations artificielles, la « *verdeckte Beobachtung* » (Albert & Koster, 2002: 17, dans: Müller, 2015: 30) représente une forme d'observation au cours de laquelle les observés ne changent pas leur comportement du fait d'être observés. De ce fait, cette méthode convient au mieux pour l'examen d'enfants. En sus de l'observation, une « *schriftliche Befragung* » (Müller 2015: 31), sous forme d'exercices oraux ou écrits, a été faite dans le but d'examiner les capacités linguistiques des enfants et de trouver précisément des interférences, transferts et mélanges de langues. (Atteslander, 2006: 133 ss.)

En fonction de l'âge et ainsi des compétences orales et écrites des enfants, deux questionnaires, un pour les enfants de trois à six ans et un pour les enfants de sept à onze ans, ont été élaborés. Ensuite, les parents ont été questionnés sur les mêmes sujets que leurs enfants, mais du point de vue métalinguistique en tant qu'observant.³⁵

3.2 Interviews

Les interviews avec les enfants trilingues (allemand, français, troisième langue) et leurs parents ont été effectués dans un environnement familial dans le but de rester dans une situation la plus authentique possible.

³⁴ Les questions ouvertes demandent au sondé de se rappeler d'un fait, tandis que les questions fermées exigent qu'il le reconnaisse.

³⁵ Questionnaires dans leur intégralité cf. Annexe.

3.2.1 Informations sur le groupe cible

Pour introduire l'analyse des interviews, les informations sur le groupe cible seront présentées sous forme de tableau. Les résultats seront discutés dans le chapitre suivant sur la base de ces informations.

	AGE	PAYS	KIGA/ÉC.	L1 (D)	L2 (F)	L3	L4	L5	F/S	GP
E 1	3	Ö	D+E	D - p	F - m	E - KiGa	-	-	Dt+Fr	*
E 2	6	Ö	D+E	D - p	F - m	E - KiGa	-	-	Dt+Fr	+
E 3	6	Ö	D	D - KiGa	F - m	It - p	-	-	-	-
E 4	7	Ö	D+F	D - éc	F - éc	It - m	Ds - p	-	Dt	+
E 5	9	Ö	D+F	D - éc	F - éc	It - m	Ds - p	S - née	Dt	+
E 6	5	Ö	D+E	D - m	F - p	E - KiGa	Gr - m	-	-	-
E 7	8	Ö	D+F	D - éc	F - p	Turc - m	-	-	-	-
E 8	5	Ö	D	D - KiGa	F - m	Croat - p	Esp - m	-	-	-
E 9	9	Ö	D	D - p	F - m	It - m	E - éc	-	Fr	+
E 10	11	Ö	D	D - p	F - m	It - m	E - éc	-	Fr	+
E 11	8	Ö	D+F	D - éc	F - p	It - m	-	-	-	+
E 12	4	Dt	D	D - KiGa	F - m	It - p	E - éc	-	-	-
E 13	5	Sch	D+E	D - KiGa	F - p	Ds - m	E - Sing.	It - GP	-	-

Tableau 1 Informations sur le groupe cible – ENFANTS

[Légende: E = Enfant; Ö = Österreich; Dt = Deutschland; Sch = Schweiz; D = Deutsch; E = Englisch; F = Französisch; It = Italienisch; Turc = Türkisch; Croat = Kroatisch; Ds = Schweizerdeutsch; Gr = Griechisch; Esp = Spanisch; S = Schwedisch; KiGa = Kindergarten; éc = école; m = mère; p = père; F/S = frère/soeur; GP = grands-parents; Sing. = Singapur]

3.2.2 Analyse des résultats concernant l'aspect précoce

Au cours des interviews, les parents devaient essayer d'estimer la capacité métalinguistique de leurs enfants, en d'autres termes, l'âge auquel l'enfant a été conscient du fait qu'il est capable de parler trois langues. À cet égard il faut mentionner que, d'un côté le début de la conscience métalinguistique, non seulement d'un point de vue intérieur (soi-même), mais aussi d'un point de vue extérieur (parents), n'est pas facile à définir. De l'autre côté, il peut y avoir différentes façons de comprendre le terme conscience métalinguistique. Il se peut que l'on estime les premières réactions envers des personnes parlant différentes langues, c'est-à-dire la compétence passive de comprendre et de distinguer les différentes langues entendues sans encore les parler activement. En revanche, il est également possible de justifier la capacité métalinguistique par des discours sur la langue ou la distinction de la langue elle-

même. Pour donner un exemple, voici une conversation entre mère et fils (de 1 an et 8 mois) dans une aire de jeux :

E7 (1;8) : Oh ein Flugzeug! [il a regardé sa mère et il a traduit en français ce qu'il a dit en allemand auparavant] Regarde maman un avion!

La mère de E7 (1;8) a déclaré à ce sujet : « Je crois que très vite il a compris qu'il y avait plusieurs langues et qu'on ne pouvait pas parler n'importe quelle langue avec n'importe qui. »

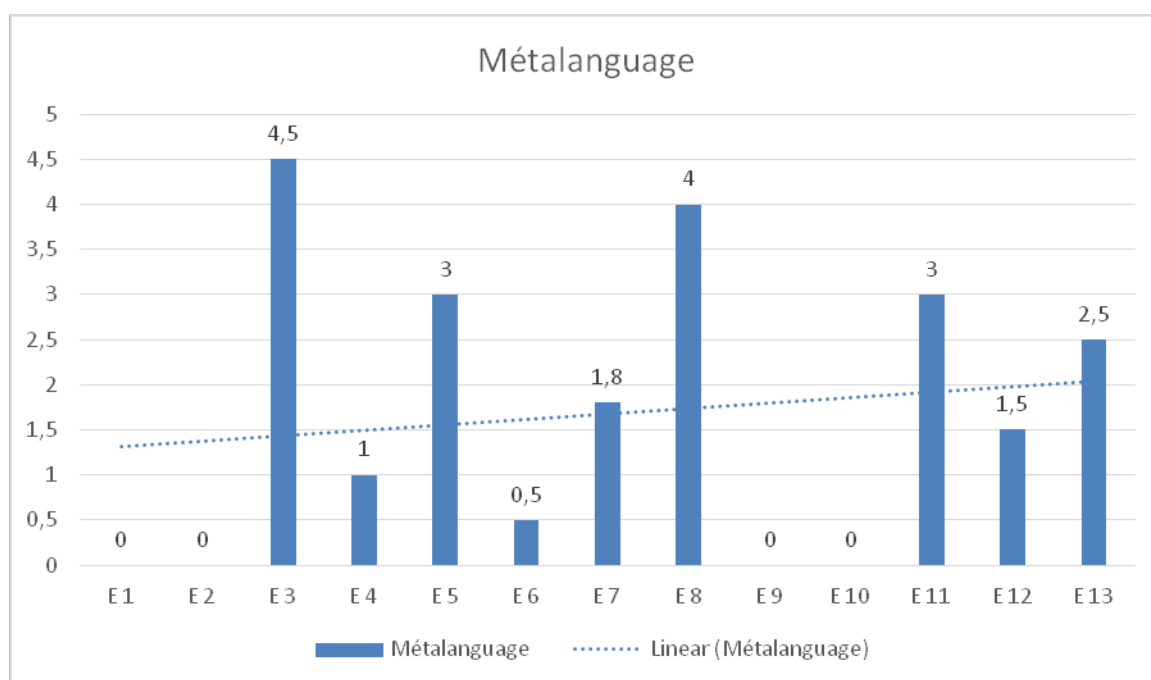


Tableau 2 Métalanguage – ENFANTS

Parmi les 13 familles, une (avec deux enfants) était convaincue que les enfants ont toujours su qu'ils parlaient plusieurs langues. Deux sœurs, de 9 et 11 ans, ont déclaré elles-mêmes, qu'elles en étaient conscientes dès leur naissance, tandis que leurs parents pensaient plutôt que leurs filles l'avaient compris plus tard, vers 4 ou 5 ans. La moyenne est de 1,67 ans soit 1 an et 8 mois.

Le résultat de l'âge du premier mot varie entre 8 mois et 1 an et demi³⁶. La moyenne est de 0,98 ce qui représente un peu moins que 12 mois. 2 des 10 parents, en plus des enfants « pentalingues », ont déclaré explicitement que leurs enfants ont eu une avancé par rapport

³⁶ Il manque 3 données puisque quelques parents ne s'en souvenaient pas.

aux enfants monolingues concernant le début de leur démarrage linguistique. Au contraire, une famille (aussi « pentalangue ») a manifesté un retard du commencement linguistique avec un début vers les 1 an et 8 mois. Sa mère a donné son opinion disant qu'elle pense « que ça joue dans le fait que peut-être il a besoin de plus de temps pour organiser son cerveau » [E1,2].

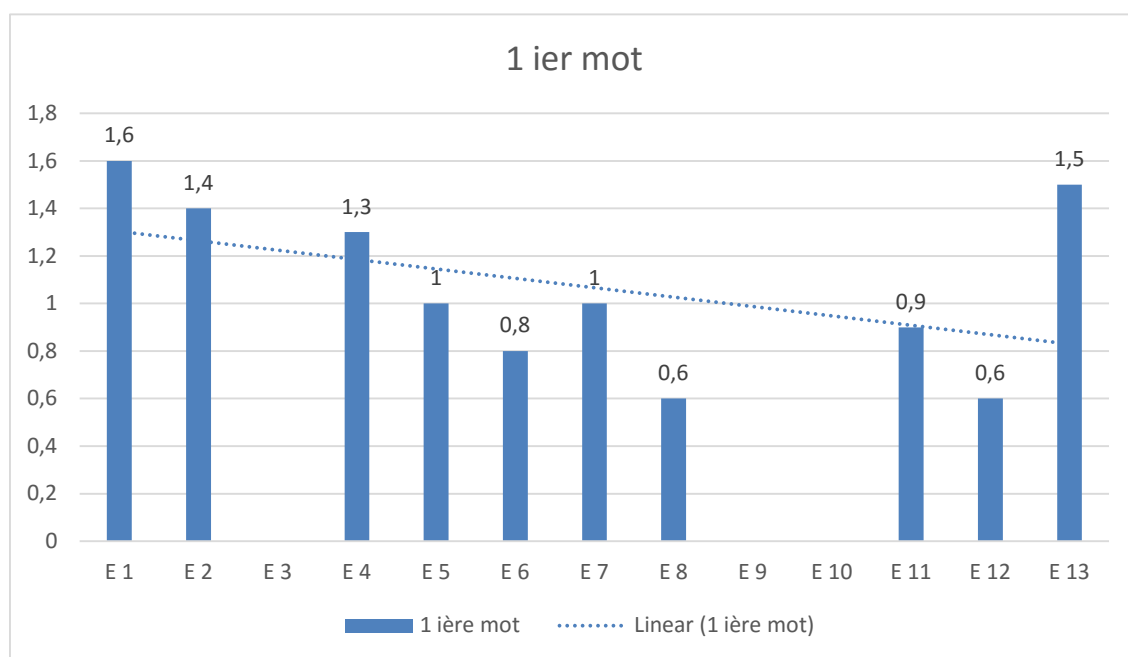


Tableau 3 Premiers mots – ENFANTS

En général on peut considérer qu'il n'y a pas de différence significative entre le démarrage linguistique des enfants monolingues³⁷ par rapport aux enfants tri- ou plurilingues.

Voici quelques exemples des premiers mots des enfants trilingues:

- [E3] *Pappa* [= manger]; *Guarda* [= Schau mal] [it]
- [E4] *Nuss*; *heiß*; *nass*; *danke*; *Titti* = *Nuggi* [D/Ds] (1;6)
- [E5] *mamma*, *pappa*, *nonno*, *nonna*, *cano* [= Foto], *tete* [= trinken], *sete* [= Durst], *caca* [= aqua] [It] (1;3)
- [E6] *Ball*; *essen* [D] (0;10)
- [E7] *Gel* [= komm] ; *Yok* [= y a pas] [turc] (1;0)
- [E8] *baba* ; *tata* ; *tia* ; *tio* [It] (0;7)
- [E11] *mamma* ; *bain* [It /F] (0;11)
- [E12] *Danke* ; *Coucou* [D/F] (0;8)
- [E13] *Encore* [F] (1;6)

³⁷ Selon la logopédiste Rettenmaier (s.l.), les enfants commencent à parler à peu près vers un an.

3.2.3 Analyse des résultats linguistiques

Au cours de l'interview différentes formes d'interférences, de transferts et de mélanges linguistiques ont été explorées.

Pour commencer, les enfants ont été confrontés à un exercice d'identification des termes par rapport à des images. Le matériel était conçu de façon à ce que les noms soient d'un genre différent par rapport à l'équivalent traduit (par ex. *der Rock* – *la jupe*) ou un genre d'équivalence qui n'existe pas dans l'une des deux langues (par ex. *das Haus* – *la maison*). Adapté à l'étude de Müller (2012), l'objectif de l'exercice était de vérifier si les « grammatikalischen Eigenschaften derjenigen Sprache, in der die Textaufgabe nicht durchgeführt wird (engl. *Non-reponse-language*), den lexikalischen Abruf des Genus des Nomens, in der die Benennungsaufgabe durchgeführt wird (engl. *response-language*), beeinflussen. » (Müller, 2015: 323) En d'autres termes, la présence ou non-présence des transferts par rapport aux interférences grammaticales était le sujet de l'exercice. Le résultat n'était pas pertinent. Quelques exemples montrent une faible équivoque, mais ce qui s'avérait être un défi était le lexique dans la langue faible en général. Dès que le lexique était présent, les déterminants étaient, dans la plupart des cas, corrects. En moyenne, des interférences allemandes ont été remarquées par rapport au déterminant français (*la soleil* [E1], *le vidéo* [E12]) et à l'envers (*die Sessel, die Auto, die Tisch* [E2], *den Butter* [E5]). Concernant le changement de l'article féminin en allemand pour le génitif (*das Telefon der Mama* [gén.] → *die Mama* [nom.]), un père a indiqué qu'il a dû expliquer la règle à son fils afin de souligner l'évidence du genre féminin du mot *Mama*.

Dans le domaine de la phonétique, on pouvait observer un certain schéma. La plupart des familles (au moins la moitié) ont attesté que le phonème du « R » français apparaît dans l'italien, l'espagnol et l'allemand. Apparemment la fricative possède une dominance sur les modalités dans les autres langues. Puis, dans un cas, une légère incertitude au niveau de la prononciation des voyelles « au » dans *aujourd'hui* et « e » dans *merci* était notable. Ensuite, dans deux cas, des accents de la Styrie étaient présents, une fois en raison de la maîtresse à la maternelle, une fois car les grands-parents sont originaires de la Styrie. En outre, chez une fille « pentalingue », un accent anglais a influencé la langue française et vice versa, l'accent était plus ou moins prononcé en fonction de la langue qui était la plus présente au moment donné (selon le pays de résidence actuel etc.). Finalement, un aspect phonétique au niveau de

l'écriture pouvait être observé chez une fille, qui a parlé en français avec sa mère dès sa naissance, mais qui n'a jamais appris à écrire en français compte tenu de la scolarisation en langue allemande. Ainsi, la fille a employé l'écriture allemande pour écrire en français, ce qui a donné ce résultat : *fer ün foto* [= faire une photo] et *bocup de sanfant wöl alle o zoo* [= beaucoup des enfants veulent aller au zoo]. Lors d'un manque lexical dans la langue faible, la même fille a essayé de résoudre le manque par un transfert phonologique de sa langue forte vers le lexique de la langue faible. Puisqu'elle ne connaissait pas le mot *phrase*, elle l'a transformé et traduit par *Frage*.

Quant au Code-Switch, il était possible d'observer différentes modalités. Au niveau de la traduction, un père a évoqué le mot *Marillenknödel* qui n'a pas de traduction française. Pour ce qui est de la commodité d'emploi ou d'usage plus exact, plus approprié dans une langue par rapport à l'autre, de nombreux mots ont été cités, entre autres : *Bestätigung*; *Turnsaal*; *Fare i compiti* [= faire les devoirs]; *la trousse*; *le cartable*; *Kindergarten/-gruppe*; *gelato*; *Rucksack*; *Spielzeug*; *Computer*; *Fußball*. On remarque bien qu'il s'agit de champs lexicaux ou sémantiques de l'école et des amis, ainsi que de mots typiques d'un pays (aspect culturel), comme *gelato*.

Puis, quelques rares occurrences de mots mélangés, des *Code-Mix*, se sont produites. D'un côté, les *Code-Mix Inter-mot*³⁸, c'est-à-dire des groupes de mots ou des idiomes, qui possèdent par exemple la structure d'une langue mais le lexique de l'autre (*faire la guitare* = structure it + lexique fr) voire un mélange des trois langues (*faire le Fußball* = structure it. + lexique fr. + lexique all.). De l'autre côté, les *Code-Mix Intra-mot*, c'est-à-dire les mots qui sont eux-mêmes une combinaison de plusieurs langues peuvent se produire par la prise du lexème d'une langue et la réalisation phonétique de l'autre langue (*gatina* [it] prononcé en français *gatin* [= chat]; *lavatrice* [it] prononcé en français *lavatrice* [= machine à laver]). Dans le premier exemple il s'agit de l'emploi de la forme diminutive italienne *-inno* [it], qui n'existe pas en français. Dans le deuxième exemple le mot composé en français a été remplacé par le mot moins complexe en italien. Sous forme de *Code-Mix Intra-mot* on trouve un exemple qui se compose d'un radical d'une langue et du suffixe de l'autre (*rutschare* [=

³⁸ Terme propre à l'auteure par référence aux termes « *intra-sentential* » et « *intra-sentential* » Code-Switching de Müller (2012).

radical du verbe *rutschen* en all. + suffixe infinitif *-are* en it.]; *Montago* [= morphème all. + suffixe *-o* it.]; *écraset* [= radical du verbe *écraser* en fr. + suffixe du verbe au passé *-t* en all.]). En conclusion, il est évident que les mélanges de langues sont beaucoup moins fréquents que les interférences ou les transferts de langues. Les mélanges de trois langues sont encore plus rares.

Par la suite quelques exemples d'interférences grammaticales seront présentés sous forme de tableau. D'abord on voit l'expression incorrecte, puis, dans la deuxième colonne l'expression originale, qui sert de source à l'interférence, et ensuite l'expression correcte. La direction de l'interférence est marquée tout au début de l'exemple.

INTERF. GRAMM.		L'ENFANT DIT (FAUTE)	TRADUCTION LITTÉRALE	L'ENFANT VEUT DIRE (CORRECT)
E 1	<i>D → F</i>	<i>J'ai me fait mal.</i>	<i>Ich habe mir wehgetan.</i>	<i>Je me suis fait mal.</i>
E 2	<i>D → F</i>	<i>Je suis fini.</i>	<i>Ich bin fertig.</i>	<i>J'ai fini.</i>
E 2	<i>D → F</i>	<i>Je suis couru.</i>	<i>Ich bin gelaufen.</i>	<i>J'ai couru.</i>
E 3	<i>D → F</i>	<i>Photo appareil</i>	<i>Fotoapparat</i>	<i>Appareil photo</i>
E 3	<i>D → F</i>	<i>Café à machine</i>	<i>Kaffeemaschine</i>	<i>Machine à café</i>
E 3	<i>D/F → It</i>	<i>c'heno [sg.]</i>	<i>Es gibt [sg.]</i>	<i>ce sono [= il y a ; pl.]</i>
E 4	<i>D → F</i>	<i>Jouer la guitarre</i>	<i>Gitarre spielen</i>	<i>Jouer de la guitare</i>
E 4	<i>D → F</i>	<i>Il est si froid que</i>	<i>Es ist so kalt, dass</i>	<i>Il fait si froid que</i>
E 7	<i>D → F</i>	<i>Dans quelle ville tu es grandi?</i>	<i>Ich welchem Land bist du aufgewachsen?</i>	<i>Dans quel pays as-tu grandi?</i>
E 4, E 6	<i>D → F</i>	<i>Il s'a douché</i>	<i>Er hat sich geduscht.</i>	<i>Il s'est douché.</i>
E 6	<i>F → D</i>	<i>Wir gehen bei den Großeltern.</i>	<i>Nous allons chez les grands-parents.</i>	<i>Wir gehen zu den Großeltern.</i>
E 6	<i>D → F</i>	<i>Je suis frois.</i>	<i>Mir ist kalt.</i>	<i>J'ai froid.</i>
E 7		<i>Je suis grandi.</i>	<i>Ich bin aufgewachsen.</i>	<i>J'ai grandi.</i>
E 8	<i>D → F</i>	<i>C'est froid.</i>	<i>Es ist kalt.</i>	<i>Il fait froid.</i>
E 8	<i>F → D</i>	<i>Dann ist er zu Hause gegangen.</i>	<i>Puis il est rentré à la maison.</i>	<i>Dann ist er nach Hause gegangen.</i>
E 8	<i>F → D</i>	<i>Dann ist er geschlafen.</i>	<i>Puis il s'est couché.</i>	<i>Dann ist er schlafen gegangen.</i>
E 10	<i>D → F</i>	<i>à la cuisine</i>	<i>dans la cuisine</i>	<i>in der Küche</i>
E 11	<i>F → D</i>	<i>Er kommt zu Hause.</i>	<i>Il rentre à la maison.</i>	<i>Er kommt nach Hause.</i>
E 11	<i>F → D</i>	<i>Er weckt sich</i>	<i>Il se reveille.</i>	<i>Er wacht auf.</i>
E 11	<i>It → D</i>	<i>Er macht sich die Dusche</i>	<i>Lui si fa la doccia.</i>	<i>Er duscht sich.</i>
E 12	<i>D → F</i>	<i>Je suis quatre.</i>	<i>Ich bin vier.</i>	<i>J'ai quatre ans.</i>

Tableau 4 Interférences grammaticales chez les ENFANTS

On peut bien voir que l'influence des interférences grammaticales est plus forte de l'allemand vers les autres langues (14 exemples) par rapport à la direction inverse (7 exemples). Le plus fréquemment il s'agit d'interférences de l'auxiliaire avoir et être (9 exemples). Souvent les prépositions sont employées incorrectement (5 exemples). Puis, un parent a indiqué la difficulté de l'ordre des syntagmes composés lors de l'interférence structurelle de L1 à la L2/L3 (*Photo appareil ; café à machine*), ajoutant que dans ce cas précis la L1 n'était pas forcément la langue dominante. Tout en restant dans une langue [F], la structure est évidemment influencée par l'autre langue [D]. Ensuite, certaines structures des syntagmes sont reprises d'une langue à l'autre, comme par exemple le pronom réfléchi « se » / « sich ». Bien que la traduction de la phrase fr. *Il se lève* ne demande pas en allemand le pronom réfléchi et exige même l'utilisation d'un lexème différent (*Er wacht auf* au lieu de *Er weckt sich*). L'interférence française s'impose.

En raison d'un manque d'exemples suffisants, il n'est pas possible de donner un résultat pertinent sur les interférences lexiques ou sémantiques. Ils apparaissent dans la direction de l'allemand vers le français, et inversement, ainsi que du français à la troisième langue.

INTERF. LEX./SEM.		L'ENFANT DIT (FAUTE)	TRADUCTION LITTERALE	L'ENFANT VEUT DIRE (CORRECT)
E 2	F → D	<i>Ich liebe nicht</i>	<i>Je n'aime pas</i>	<i>Ich mag nicht</i>
E 11	F → It	<i>Invitacione</i>	<i>Invitation</i>	<i>Invito</i>
E 11	D → F	<i>Faire une photo</i>	<i>Ein Foto machen</i>	<i>Prendre une photo</i>

Tableau 5 Interférences lexicales ou sémantiques – ENFANTS

Un autre exemple d'une interférence était mentionné d'un père [E7] disant que son fils a « traduit une blague en allemand mot-à-mot en français, ce qui ne donnait aucun sens, et il se demandait pourquoi il n'y avait aucune réaction » [E7] Cette sorte de problème représente le quotidien d'un enfant plurilingue, mais petit-à-petit il se rend compte que quelques fois le lexique ne permet pas une traduction littérale.

Le prochain tableau montre les interférences syntaxiques, c'est-à-dire les phrases d'une langue pour lesquelles la structure syntaxique de l'autre langue est adaptée en produisant un ordre incorrect des mots de la phrase. Cela arrive souvent quand la structure dominante de la langue allemande intervient. Parmi les 13 familles, 6 ont mentionné avoir entendu des fautes dans l'ordre des mots de la phrase lors des discours de leurs enfants et 4 ont déclaré être

conscientes du fait que leur/s enfant/s utilisent souvent le verbe à la fin de la phrase dans toutes les langues parlées (comme en allemand). Dans le dernier exemple c'est la langue française qui influence l'italien en ce qui concerne la syntaxe de la phrase.

INTERF. SYNTAX.		L'ENFANT DIT (FAUTE)	TRADUCTION LITTÉRALE	L'ENFANT VEUT DIRE CORRECT
E 9	$D \rightarrow F$	<i>Moi aussi pas.</i>	<i>Ich auch nicht.</i>	<i>Moi non plus.</i>
E 11	$D/It \rightarrow F$	<i>Quoi tu fais?</i>	<i>Che fai? [= Was machst du?]</i>	<i>Tu fais quoi?</i>
		<i>Quoi tu dis?</i>	<i>Che dici? [= Was sagst du?]</i>	<i>Tu dis quoi?</i>
		<i>Quoi tu veux?</i>	<i>Che vuoi? [= Was willst du?]</i>	<i>Tu veux quoi?</i>
E 11	$F \rightarrow It$	<i>Non ho niente detto / fato.</i>	<i>Ich habe nichts gesagt / gemacht.</i>	<i>Non ho detto / fatto niente.</i>

Tableau 6 Interférences syntaxiques – ENFANTS

3.3 Évaluation

Dans les prochains paragraphes, l'accent sera mis sur les découvertes les plus intéressantes qui résultent des interviews avec les enfants et leurs parents. Après quelques remarques au niveau linguistique, la capacité lexicale des enfants trilingues, ainsi que le refus de langue seront discutés. Puis les avantages de l'acquisition plurilingue et l'aspect culturel seront allégués. Pour finir, quelques recommandations de la part des parents seront proposées.

3.3.1 Phénomènes linguistiques

Suite à l'analyse détaillée du chapitre précédent, quelques remarques approfondies sur ces phénomènes linguistiques seront discutées.

Tout d'abord, au sujet du mélange des langues, un père [E11] a souligné, que d'après lui, l'acquisition linguistique de plusieurs langues se produit parallèlement et non de manière mélangée. En d'autres termes, il est de l'avis que chaque langue a son propre espace ce qui évite les problèmes de mélanges. [E11]

Quant au vocabulaire, plusieurs stratégies différentes sont employées par les enfants plurilingues, afin de combler les lacunes lexicales engendrées par la vie multilingue. Premièrement, il existe la méthode de description ou de paraphrase. Pour donner un exemple, on peut citer deux situations racontées par des parents lors de l'interview. Une mère a raconté que, lorsque l'enfant [E8] voulait traduire le mot *lopovil* du croate au français, ce qui veut dire

voleur, il a expliqué à l'aide d'une description avec ses propres mots en disant tout simplement « celui qui prend ». (L'âge de cet énoncé n'est pas précisé, mais c'était sûrement à ses cinq ans). Voici un deuxième exemple, repris directement de l'interview avec l'enfant [E12] qui a essayé de trouver un mot qui lui échappait :

M : Qu'est-ce qu'elle fait la dame?

T : Computer. Elle fait tititit . Elle fait sur le comp.. elle appuie sur le.. sur le..sur les..

M : C'est pas grave. Sur ça? Sur le clavier?

T : Oui, le cla- clavier. [E12]

Souvent les enfants cherchent eux-mêmes à trouver la bonne expression. À force d'insister et vouloir réussir à la trouver, ils deviennent très vite déçus. Lorsqu'ils reçoivent un petit coup de pouce, ils sont davantage encouragés.

Peu importe si le moyen de chercher une solution pour le manque lexical en L1, soit la description en L1 ou la recherche du mot correct dans la L2/L3 afin d'utiliser celui-ci en L1 (*Code-Switch*) ou d'emprunter sa structure grammaticale, sa modalité phonétique, son apparence lexicale ou bien sa réalité sémantique; dans tous les cas il s'agit d'une sorte de « substitution expérimentale » [E11]. Celle-ci suppose des fautes linguistiques, mais elles sont considérées comme « fautes erratiques » [E11], c'est-à-dire que l'enfant essaye, se trompe, réessaye, se trompe à nouveau et apprend de ses erreurs. Cette façon d'apprendre, en créant des néologismes, peut avoir pour conséquence que d'autres personnes, qui ne possèdent pas les mêmes connaissances linguistiques, n'arrivent pas à comprendre l'enfant.

Afin de visualiser cette approche théorique, voici quelques exemples concrets. Une fille de cinq ans [E13] qui connaît le mot *computer* de l'anglais emploie ce dernier automatiquement dans les autres langues, probablement à cause du manque lexical du mot *ordinateur* ou par simple commodité. Pour *travailler sur l'ordinateur*, la petite emploie une version plus courte et plus facile du syntagme en disant en allemand *er computert*, en français *il compute* et en anglais *he computers*.

Un autre exemple, déjà mentionné dans le chapitre précédent, est celui du garçon franco-italien-allemand [E11] qui emploie consciemment des néologismes, également par commodité et en raison de la plus grande facilité. Pour éviter certains mots composés complexes comme *machine à laver*, il combine les langues. Ces expressions pratiques de la langue italienne, il les applique au français. Comme par exemple la diminution « -inno » et l'agrandissement

« -one » [it] qui se reflète dans la modification de *gatina* [it] à *gatin* [mix it-fr]. Il faut dire que son père est de l'avis que le garçon est absolument conscient du fait que ce sont des mots inventés, non réels, seulement utilisables et compréhensibles au cours des échanges avec son père. Voici trois citations de la conversation avec son père à ce sujet.

« Praktische Dinge aus dem Italienischen integriere ich sehr stark irgendwie in die Art wie ich spreche, was im Prinzip inkorrekt ist. Er ist schon groß genug um das zu verstehen.[...] Es sind dann komplette Mixturen. [...] Wo etwas sehr sehr, also linguistisch oder semantisch praktisch ist dann geht man eben in diese Richtung und kombiniert die Sprachen. » [E11]

« Sehr starkes Bewusstsein von Trennung, und ich denke er weiß ganz genau was diese Kombination, diese künstliche und diese Freude daran, dieses Spiel zu treiben, stell ich auch sicher, bei Neologismen, dass keine Missverständnisse entstehen. » [E11]

« Natürlich gibt's Mechanismen die zu Überschneidungen führen, aber das ist aber eher bei der ,élocution' , wenn man dann die Sätze formt, wenn man's eilig hat oder irgendwie weiß, dass das gegenüber alle Sprachen versteht, kann man sich hinreißen lassen irgendwie das Praktischste irgendwie aneinander zu ketten, aber wenn man das trennen muss, dann funktioniert das. » [E11]

Au niveau phonétique, quatre différentes situations ont été marquantes. Lors d'une interview avec deux enfants de la même famille [E4,5], à un moment donné le frère a demandé à sa grande sœur en allemand comment il faut épeler un mot. Sa sœur lui a répondu en allemand, mais avec la prononciation française ce qui se manifestait par exemple par la lettre « e ». Apparemment les deux enfants se comprenaient sans aucun souci, mais ont simplement utilisé, chacun pour soi, la langue qui leur convenait le mieux dans cette situation précise.

La mère d'une fille de cinq ans [E13] donne un deuxième exemple qui démontre que, selon le pays où ils habitent ou en fonction du cadre de vie en général (école, amis, familles etc.), la petite révèle un accent d'une langue dans une autre comme par exemple la prononciation anglaise du mot *travail*. Elle souligne le fait que ce phénomène se produit aussi à l'inverse, c'est-à-dire une prononciation française quand elle parle en anglais, puisqu'elle s'adapte très vite au pays ainsi qu'à ses interlocuteurs.

Les deux autres exemples s'attachent à l'écriture. En faisant référence au chapitre précédent, où il s'agissait de la fille de 10 ans [E9], qui n'a jamais appris à écrire en français. Sans y réfléchir longtemps, elle a tout de suite essayé de s'appuyer sur l'écriture allemande (« ü », « ö »,) afin de répondre aux questions en français. De la même façon, un garçon [E11] de 8 ans utilise, selon les dires de ses parents, les règles phonétiques du français quand il écrit en italien. D'un côté ce phénomène peut être compris en tant que manque de connaissance

linguistique, de l'autre côté, il démontre une interconnexion complexe qui vise à trouver un moyen auxiliaire pour se faire comprendre hors de la portée de la compétence attendue d'un enfant monolingue.

3.3.2 Inconvénients: Vocabulaire et retard

Évidemment, les enfants plurilingues possèdent, à force d'avoir plusieurs lexiques dans la tête, un vocabulaire restreint dans chaque langue. Par conséquent, le vocabulaire des germanophones est plus ample que celui des bi- ou trilingues, notamment le slang et les injures représentent une catégorie qui n'est pas autant développée chez un enfant plurilingue. Ce fait produit un déséquilibre par rapport aux germanophones. [E7] Néanmoins, il faut être conscient que ce manque de vocabulaire n'est pas explicitement un manque puisque l'enfant connaît le mot mais dans une autre langue.

« À un moment donné on voyait bien la différence entre un enfant qu'on a rencontré dans le parc, qui vivait uniquement dans une langue et on voyait qu'il arrivait parfois plus difficilement à exprimer ce qu'il voulait faire ou ce dont il avait besoin pour le moment parce que son vocabulaire était un peu distribué sur trois langues, mais il rattrape assez vite. Ce n'est pas vraiment un déficit vocabulaire puisque ce mot il le connaît dans deux ou trois différents plans. » [E7]

Autrement dit, l'enfant plurilingue peut avoir des difficultés à s'exprimer uniquement dans une langue, mais en tout et pour tout, son vocabulaire est beaucoup plus développé par rapport à celui des monolingues.

En outre, plusieurs parents ont attesté qu'un mélange de langues était présent pendant les 3 premières années. L'enfant a eu besoin de plus de temps pour parler correctement. En revanche, de 3 à 5 ans, quand une séparation consciente se produit, l'enfant parle au moins deux des trois ou plusieurs langues presque parfaitement [E11,13].

Voici un récit d'une mère concernant le développement de la compétence linguistique de son fils:

« Die Kinder waren alle gleichaltrig. Und es gab keinen Unterschied [in der Sprachkompetenz]. Ich würde sogar sagen, dass N. früher als C. [Österreicherin] angefangen hat zu sprechen. Aber der Unterschied war, dass dann mit drei und halb C. u L. konnten sehr gut sprechen für dieses Alter und N. habe ich das Gefühl gehabt, dass er – er konnte sich sehr gut ausdrücken – aber da er die drei Sprachen hatte, ein bisschen weniger, was überhaupt später nicht der Fall ist. Jetzt ist es unglaublich, ich würde sogar sagen, dass er – auf Italienisch gibt es eine Schwierigkeit in der italienischen Sprache, besonders für Kinder und Jugendliche, das ist das Konjunktiv und es ist erstaunlich wie N. das Konjunktiv beherrscht – ich würde sogar sagen, dass er besser als Italienische [Monolingualistische spricht], nicht viele, aber wegen diesem Konjunktiv. » [E11]

3.3.3 Refus

Il peut arriver qu'un enfant refuse de parler une langue, même s'il la comprend très bien [E9,10]. D'après les parents, ceci change très vite en fonction du pays [E6]. Ils proposent de suivre le comportement suivant: « Wenn die Kleine nicht reden will, das macht nichts, das kommt irgendwann dann. » [E9,10]

3.3.4 Avantages

Voici les avantages cités par des parents interviewés. Afin que l'on puisse mieux visualiser les résultats, des diagrammes seront proposés.

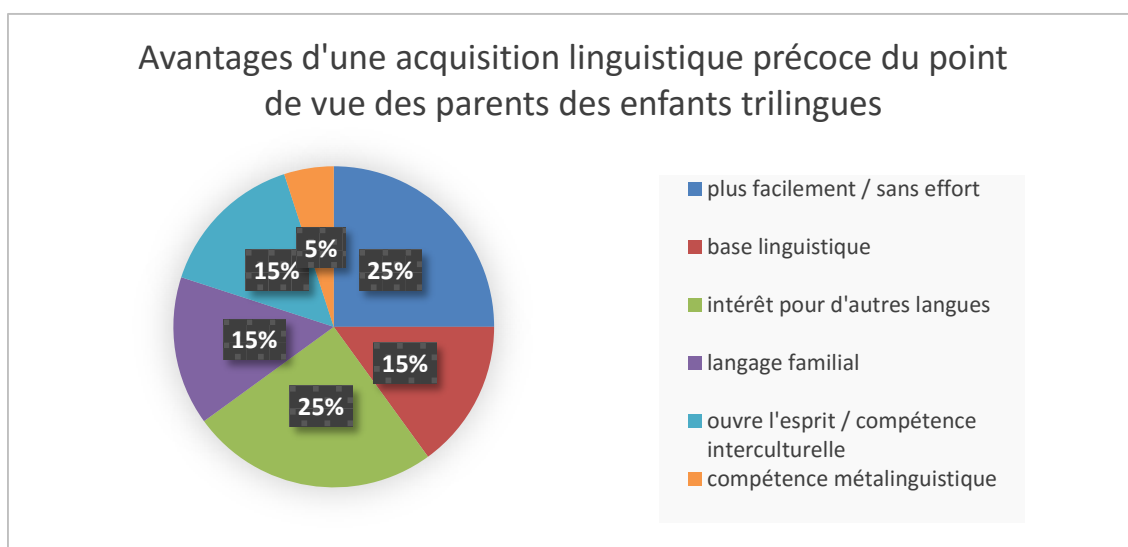


Tableau 7 Avantages du point de vue des parents des enfants trilingues

Dans le premier diagramme la tendance est très nettement marquée pour les critères concernant la facilité et les efforts à fournir [E6,E9,10]. « Les enfants – ils prennent et ils posent pas de questions » [E1,2], ce qui peut faciliter l'apprentissage. La deuxième réponse la plus fréquente était l'intérêt pour d'autres langues à l'avenir, comme par exemple le japonais, le chinois et l'espagnol » [E7]. Certains enfants pensent déjà comprendre et parler d'autres langues en sus des trois ou quatre qu'ils connaissent.

« Il parle pas du tout espagnol. On était à la plage avec lui. Il a commencé de jouer avec un petit garçon et au bout de 5 min on entendait lui dire muchas gracias. Il capte assez vite. » [E12]

Selon le même principe, une mère [E12] explique que son fils, qui parle allemand, français et italien, mais pas (encore) l'anglais, écoute la radio et commence à chanter « I need your

love ». D'après elle, le garçon s'adapte et capte les différentes langues en les mimant. Elle affirme son opinion: « Je ne pense pas qu'il aura des difficultés d'apprendre plus tard une langue supplémentaire. »

Un autre garçon [E5], quadrilingue avec l'allemand, le français, l'italien et suisse allemand, pensait également, qu'il parlait l'espagnol puisqu'il arrivait à comprendre et converser avec son meilleur ami espagnol sans aucune difficulté langagière.

« L. war sehr lange überzeugt er könne spanisch. Sein bester Freund spricht spanisch. Dann haben sie auf der Busfahrt von der Schule und zurück halt gegenseitig, der eine hat's auf Schweizerdeutsch gesagt, der andere auf Spanisch und irgendwie haben sie's immer verstanden ». [E5]

Ensuite, d'autres avantages mentionnés plus qu'une fois étaient la possession d'une base linguistique stable [E9, E10], la connaissance d'un vocabulaire familier (*les fringues, les tongues* [E9,10]), ainsi que la compétence interculturelle engendrant une certaine ouverture d'esprit [E6]. Finalement, une famille a évoqué la compétence métalinguistique puisqu'elle se développe plus tôt et mieux chez les enfants plurilingues que chez les monolingues.

3.3.5 Culture et identité

Selon les parents, il n'est pas possible de se qualifier plurilingue sans avoir aucun lien culturel ou historique avec la langue et le pays, sans jamais suivre les coutumes du pays et avoir « senti » les mots. Ils soulignent que le trilinguisme ne sous-entend pas seulement la performance et qu'il ne faut absolument pas forcer les enfants à la performance parfaite des langues [E7], mais susciter leur intérêt pour la langue, le pays, la culture, etc.³⁹

Un garçon franco-croate-espagnol [E8] s'identifie, selon sa mère, beaucoup avec l'Allemagne (pas avec l'Autriche, mais effectivement avec l'Allemagne) à travers le football, c'est-à-dire par l'une de ses passions. Un autre garçon, franco-italien-allemand a montré un sentiment d'appartenance à l'Autriche avec la phrase *Arriviamo a la casa* [E11] accentuant son soulagement de revenir à Vienne après des vacances dans la famille italienne.

Tandis que la culture et l'identité sont énumérées comme avantages d'une acquisition plurilingue précoce et que les enfants profitent d'une ouverture d'esprit et d'une connaissance

³⁹ Cf. 3.3.6 Recommandations et préjugés.

et compétence interculturelle, elles peuvent également comporter des inconvénients. La question de l'identité, le manque de racines et le sentiment d'absence d'appartenance peuvent être très marquants et accablants pour les enfants plurilingues.

« Man ist entwurzelt in gewisser Hinsicht, weil man ist nirgends wirklich 100 % aufgewachsen, 100 % in einer Kultur. » [E11]

Étant bilingue lui-même, un père parle de son « Identitätsproblem », c'est-à-dire d'une appartenance à une culture mais sans aucun rapport avec le pays d'origine qui est devenu étrange. En partant d'une base instable, il ajoute le terme « schwebender Aspekt » comme métaphore d'un sentiment causé par le manque des racines.

« Ich fühl mich weder als Österreicher, noch kann ich mich wirklich als Franzose fühlen. [...] Ich bin kein echter Franzose und auch kein echter Österreicher. » [E11]

Le fait d'être placé entre deux chaises et ainsi subir un manque d'enthousiasme par la manque d'une « Heimat » peut susciter une nostalgie intense et profonde. L'enfant est placé face à une réalité sans appartenance ni identité. [E11]

À trois ans, le fils du père bilingue [E11] a eu une conversation intéressante avec sa mère italienne.

G : Mamma, cosa sono? [= Maman, qu'est-ce que je suis?]

M : Sei un bambino piccolo. [= Tu es un petit garçon.]

G : Ma che cosa sono veramente io? [= Mais qu'est-ce que je suis?]

M : Sei un piccolo bambino francese. [= Tu es un petit enfant français.]

[Mais il n'était pas content avec cette réponse.]

G : Mamma allora so cosa sono! [= Mama, je sais ce que je suis!]

M : Bene!

G : Sono un piccolo bambino francese che parla italiano. [= Je suis un petit français parlant italien.]

M : Infatti, sei un piccolo ragazzo francese che parla italiano, ma te lo spiegherò più tardi.

[= En fait tu es un petit italien parlant français, mais je t'expliquerai plus tard.]

La mère ajoute qu'elle connaît des parents qui disent à leurs enfants qu'ils sont des « Européens ». Néanmoins, elle ne le trouve pas correct non plus, puisque pour elle c'est évident qu'elle est italienne, c'est son origine, par conséquent elle ne peut pas non plus généraliser l'identité de son fils. [E11] À travers certains critères très marquants d'une langue et d'une culture on s'aperçoit de l'origine de l'individu. Par exemple, la politesse française est extrêmement expansive par rapport à l'allemand qui est plutôt de nature directe, courte et concise. [E11] Cette famille a raconté une situation où le garçon en jouant au parc, il voulait demander à ses amis s'il pouvait jouer avec eux. Cependant, au lieu de dire *Kann ich bitte*

spielen? il a formulé sa phrase en disant *Wäre es vielleicht möglich, dass ich spielen könnte?*, c'est-à-dire une forme très expansive, évoquant les mœurs de la cour française. Dans ce cas on pourrait parler d'une interférence culturelle influençant le lexique et la structure de la phrase. Bien que cette formulation soit très élégante et gentille, les germanophones de nature directe, n'ont pas compris la question du petit garçon et ont continué à jouer en ignorant sa demande. [E11]

3.3.6 Préjugés et recommandations

Étant donné qu'il existe de nombreux préjugés, les parents ont été appelés à donner leur avis extérieur sur la situation plurilingue de leurs enfants, ainsi que à parler des préjugés qu'ils ont vécu eux-mêmes en tant que parents d'un enfant trilingue.

« Le mot 'überfordert' revenait très souvent, mais c'est généralement avant qu'il connaisse L. » [E8]

« Das hab ich mir am Anfang auch gedacht, ob die damit klar kommen, aber sie schalten in Zehntelsekunden um ich war überrascht. » [E9,10]

« Ne pas écouter le médecin qui décourage et les pédagogues qui découragent. » [E8]

« Il doit y avoir plus d'études par rapport à ça, ce n'est pas prouvé je pense que les enfants ont des retards ou que ça les handicape » [E8]

« Les gens disaient 'Mon dieu le pauvre, le mélange dans sa tête!' – On voit les choses différemment. » [E8]

Dans un second temps, sur la base de leurs propres expériences dans ce domaine, ils ont été amenés à donner des conseils aux futurs parents qui veulent aussi élever leurs enfants en plusieurs langues.

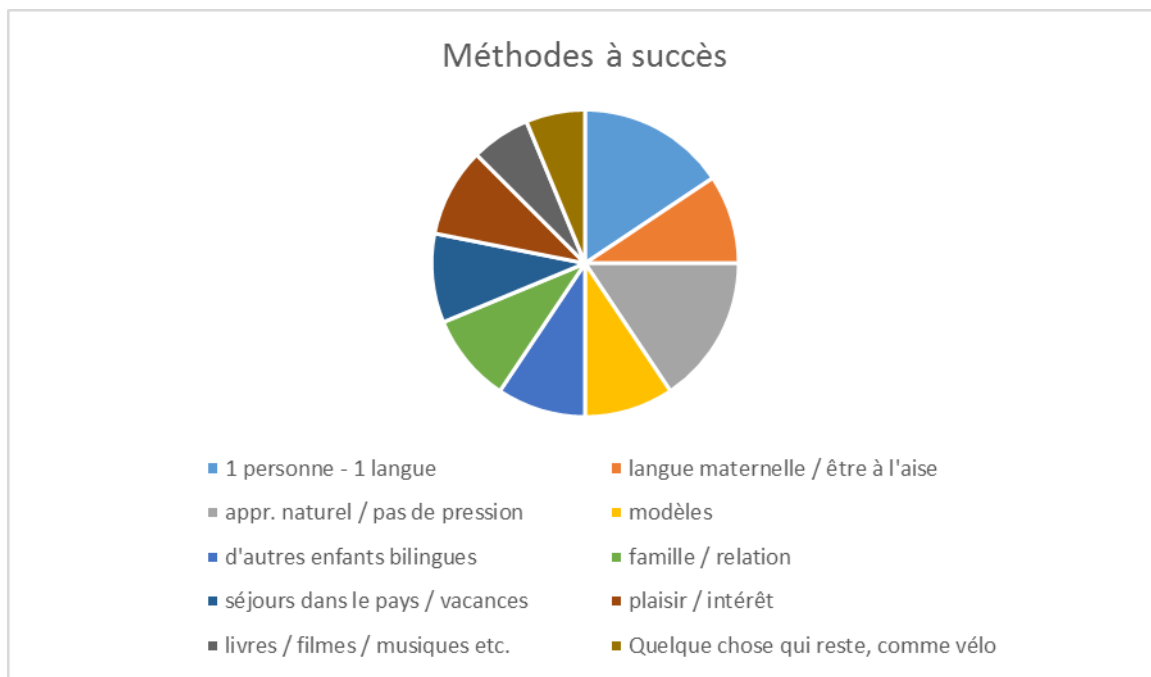


Tableau 8 Méthodes à succès

Les résultats montrent une diversité de possibilités et de moyens pour améliorer l'apprentissage plurilingue de son enfant. La plupart des familles ont approuvé la méthode une personne – une langue [E4,5,7,11]. Certains parents ont même recommandé de ne pas montrer aux enfants qu'ils comprennent une autre langue pour qu'ils soient obligés de parler dans cette langue précise [E11].

« Même s'il y a à côté quelqu'un qui ne comprend pas, ce n'est pas grave, je parle quand même français. » [E1,2]

Ils ont également conseillé d'éviter de parler une langue autre que sa propre langue maternelle en raison de la transmission incorrecte et avec un accent non naturel. En d'autres termes, les parents doivent être à l'aise dans la langue parlée et se sentir compétent au niveau lexical, grammatical et phonétique [E13]. D'autres parents ont argumenté que le fait essentiel n'est pas la stricte méthode employée, mais surtout la continuité, l'authenticité, l'intensité et le point de vue positif et enthousiaste envers le plurilinguisme [E4,5,7,13].

L'apprentissage naturel, authentique, surtout sans pression ni punition est considéré comme facteur essentiel au cours de l'éducation des enfants plurilingues. Au contraire, l'enfant doit ressentir un plaisir naturel [E7], de joie et d'envie d'apprendre la langue. « De faire des jeux de mots dans une langue mieux que dans l'autre, du coup ça l'attire. » [E7].

Quant aux situations dans lesquelles des invités sont présents, quelques parents décident de s'adapter par politesse aux langues connues par toutes les personnes présentes [E4,5]. D'après le récit d'une mère, son fils a commencé à parler allemand avec une fille française pour que la deuxième fille qui était autrichienne, arrive à les comprendre. Évidemment, c'était un très grand effort pour les deux Français habitués à parler en français entre eux, mais ils l'ont fait par politesse.

En outre, des outils supplémentaires comme des livres, des films et de la musique sont très recommandables [E9,10,11]. Surtout dans la langue la moins utilisée, il faudrait trouver plus de moyens de contact avec la langue afin de ne pas l'oublier [E9,10]. Ainsi des voyages dans le pays, la relation avec la famille, avec d'autres personnes et avec d'autres enfants parlant la langue apportent une plus-value à l'apprentissage [E9,10,11]. Vu que les enfants apprennent surtout de façon mimétique, il leur faut le plus grand nombre possible de personnes qui leur servent de modèle [E11]. Puisqu'au début, un garçon a refusé de parler une des trois langues, les parents ont cherché une baby-sitter afin qu'il comprenne qu'il y a d'autres personnes en dehors des parents qui parlent cette langue. « Ça l'a vraiment débloqué, le fait qu'il y ait une deuxième personne qui lui parle français. » [E6]

À la question si les parents pensent que l'enfant pourrait un jour oublier la langue la moins utilisée, ils étaient tous du même avis que ce soit possible d'oublier des mots, mais pas une langue entière.

« Ich glaub nicht dass sie's vergessen, total nicht, ein paar Wörter vielleicht fallen weg, aber das vergisst man eigentlich nicht. Wie Fahrrad fahren und schwimmen – ein bisschen schlechter wird's, aber nach ein paar Tagen im Land kommt das wieder zurück. » [E9,10]

Suivant la métaphore du vélo que l'on apprend une fois dans sa vie à manier et que l'on n'oublie jamais plus, les parents ont affirmé ce fait de possession d'une langue pour toujours.

« Ich würde auf alle Fälle, egal wie es das Kind annimmt, weil später, das bleibt. » [E9,10]

En conclusion, tous les parents étaient d'accord qu'il serait dommage de ne pas transmettre une langue et une culture à ses enfants si on en est capable. Apprendre une telle chose naturellement en famille n'est pas comparable à l'apprentissage tardif au sein d'un cours à l'école [E9,10]. En plus, à ce jeune âge, les enfants sont encore très réceptifs, comme une « éponge », ainsi les parents ne devraient pas hésiter à essayer. [E7]

« La seule recommandation est de le faire. » [E12]

4 Recherches personnelles rétrospectives sur l'acquisition précoce de trois langues

Selon des études précédentes les enfants ainsi que les adultes bilingues mélangent les langues au fil des conversations. (Müller, 2012: 229). Vu que les recherches personnelles dans le cadre de ce mémoire ne sont pas de caractère longitudinal, le développement linguistique des enfants n'est pas pris en compte dans cette étude. Pour cette raison, 12 personnes adultes, à partir de 12 ans, ont également été questionnées dans le but de trouver une confirmation d'une alternance des éléments linguistiques persistante jusqu'à l'âge adulte.

Des jeunes et des adultes trilingues (à partir de 12 ans) présentant le même profil linguistique que les enfants, c'est-à-dire, qui ont été élevés avec l'allemand, le français et une troisième langue de trois à onze ans, ont dû remplir un questionnaire. Celui-ci traite les mêmes sujets que ceux demandés aux enfants, c'est-à-dire, les interférences morphologiques, lexicales et sémantiques, ainsi que les phénomènes du *Code-Switch*, *Code-Mix* etc.

4.1 Description de la méthode

Employant la méthode de la « schriftliche Befragung » (Müller 2015: 31), l'intention de ce questionnaire était, d'une part, de constater si les interférences linguistiques perduraient aussi jusqu'à l'âge avancé et de l'autre part d'identifier des conséquences ainsi que des opinions rétrospectives sur l'acquisition trilingue précoce d'un point de vue proche au niveau individuel et distant au niveau temporel.

Atteslander (2006: 147 ss.) définit l'enquête écrite en tant que « postalische[r] Versand und Rücklauf eines Fragebogens ». Ce processus a été mis en pratique en adaptant l'idée à notre époque à travers l'utilisation de la formule *Google forms*.

4.1.1 Questionnaire

En raison de la grande portée du questionnaire, seulement les questions essentielles pour l'enquête sur ce sujet seront mises en avant dans ce chapitre. Le questionnaire entier sera mis en pièce jointe dans l'annexe. Malgré la perte de la nature ouverte et qualitative de l'enquête, cela signifie contrairement aux questions au sein des interviews, celles du questionnaire en ligne sont posées de façon explicite en donnant des exemples déjà au terme des questionnaires

afin de bien faire comprendre la tâche aux sondés. Les questions sont posées de manière de dichotomie oui-non avec précision par la suite et justification à travers un exemple concret. (Atteslander, 2006: 133 ss.)

Vous souvenez-vous des mots/phrases concrets que vous avez mélangés pendant l'enfance? Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

Vous souvenez-vous des mots/phrases concrets que vous avez dits exclusivement dans une seule langue pendant votre enfance? Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

Vous souvenez-vous des articles concrets que vous avez utilisés dans un autre genre (incorrect) en raison de l'influence de l'autre langue? (par ex. « la beurre » ou « der Butter » ; « la soleil » ou « der Sonne ») Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

Vous souvenez-vous, si vous avez utilisé des structures grammaticales d'une langue dans une autre langue? (par ex. Die Mehrheit der Studenten GEHT (= Singular) in die Vorlesung. = La plupart des étudiants VONT (= Plural) au cours. Ich BIN aufgewachsen. = J'AI grandi/e.) Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

Si vous tombez sur un mot qui n'existe pas dans une des autres langues, insérez-vous le mot sans traduction dans la langue cible ou essayez-vous de le décrire autrement? (par ex. Tu peux FÜTTERN le chat? Ou : Tu peux DONNER À MANGER au chat?) Donnez des EXEMPLES svp.

4.2 Enquête

L'enquête en ligne adressée aux adultes avec une acquisition trilingue précoce, s'est déroulée de façon anonyme par un questionnaire en ligne. De cette façon, les personnes de différents pays ont pu participer au sondage⁴⁰. Parmi les pays on trouve surtout le Luxembourg, mais aussi la Belgique, la France, l'Allemagne, l'Autriche, la Tchécoslovaquie⁴¹.

4.2.1 Informations sur le groupe cible

Pour introduire l'analyse des questionnaires, les informations sur le groupe cible seront, suivant l'exemple de la recherche sur les enfants, présentées sous forme de tableau. Les résultats seront discutés dans le chapitre suivant, à la lumière des informations collectées.

⁴⁰ Cf. **Tableau 8 Informations sur le groupe cible – ADULTES.**

⁴¹ Étant donné que la séparation de la Tchécoslovaquie en la Slovaquie et la République Tchèque avait lieu en 1992, le pays natal de la sondée est la Tchécoslovaquie.

	AGE	PAYS NEE	PAYS GRANDI/E	L1 (D)	L2 (F)	L3	L4	L5	F/S	GP
A 1	22	Lux	Lux	D	F	Port	Lux		Lux	
A 2	24	Belg	Belg	D – p	F -	It – m	-	-	D (It+Fr)	+
A 3	35	D	D	D	F	E	-	-	E	
A 4	36	Ö	Ö	D	F	E	Esp		D	
A 5	27	USA	F	D – m	F – p	E	-	-	F + E	
A 6	19	Ö	Ö	D – éc	F – m	Esp – p	-	-	-	
A 7	53	Tch.slo	Tch.slo	D – G	F – éc	Tch – m	Slo – p	E	Tch+Slo	
A 8	30	Lux	Lux	D -	F - éc	Port	Lux	-	Port + Lux	
A 9	22	Ö	Ö	D	F	Esp	-	-	-	
A 10	22	Lux	Lux	D	F	Port – m/p	Lux	-	-	
A 11	22	Lux	Lux	D – éc	F – m	Lux	-	-	Lux	
A 12	23	Lux	Lux	D -	F – m	Port – p	Lux	-	-	

Tableau 9 Informations sur le groupe cible – ADULTES

[Légende: Lux = Luxembourg; Belg = Belgique; Tch.slo = Tchécoslovaquie ; Port = portugais ; Slo = slovaque ; Tch = tchèque]

4.2.2 Analyse des résultats sous l’aspect précoce

De la même façon que chez les enfants, les adultes étaient amenés à estimer l’âge auquel ils ont été conscients du fait qu’ils parlaient plusieurs langues. Une seule personne a répondu qu’elle en était consciente depuis toujours. Le reste des réponses varie entre 2 et 9 ans, ce qui donne une moyenne de 4 ans et 5 mois. Ce décalage des réponses entre les enfants et les parents et des adultes du point de vue rétrospectif peut probablement s’expliquer par la distance temporelle. Il est possible que les adultes n’arrivent pas à bien se rappeler du moment du début de la conscience métalinguistique, contrairement aux enfants ou parents qui l’ont vécu seulement quelques années auparavant.

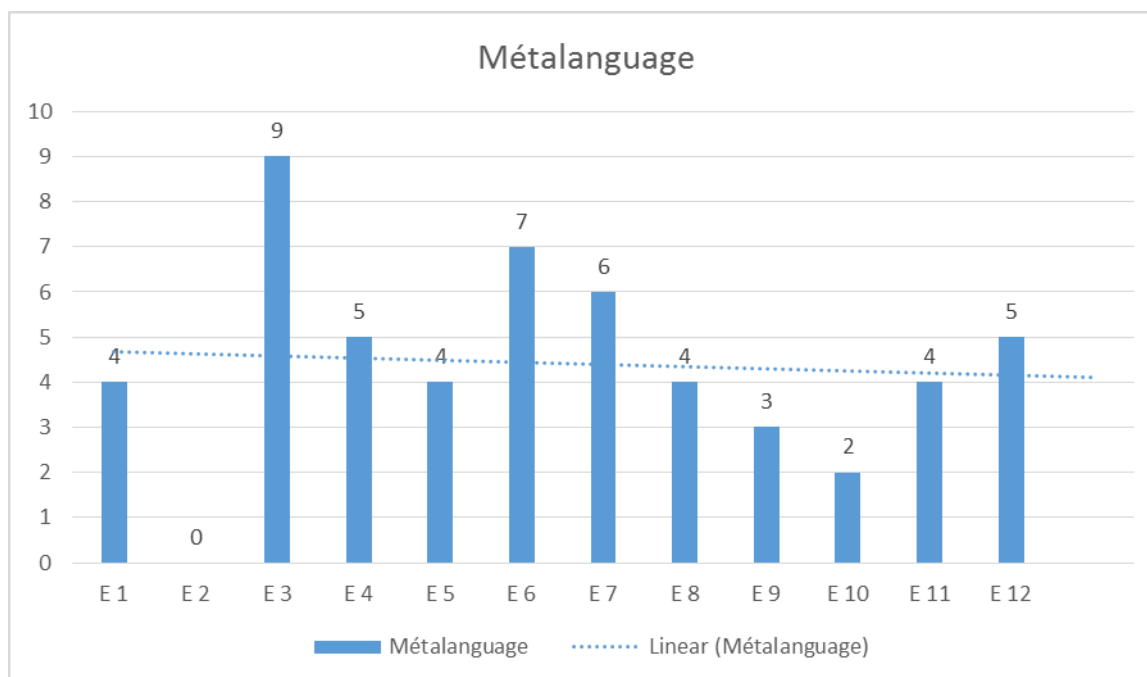


Tableau 10 Métalangage – ADULTES

La question sur l'âge du premier mot ne peut pas être prise en considération en raison du manque de réponses ce qui engendrerait un résultat non-représentatif.

4.2.3 Analyse des résultats linguistiques

Au niveau linguistique les résultats n'étaient pas très exhaustifs non plus. C'est pourquoi les rares exemples ne peuvent pas être généralisés. Il faut souligner le fait que cette recherche au niveau linguistique sert uniquement à trouver quelques indices pour le développement linguistique d'un enfant trilingue précoce.

Concernant le changement du déterminant dans des syntagmes les adultes ont indiqué ces cinq exemples de l'interférence morphologique de l'allemand sur le français: **La** soleil, **le** pomme, **le** table, **la** vase et **la** garage.

Dans le domaine du *Code-Mix* deux exemples de traduction impossible ont été mentionnés (*Schwein gehabt* et *Ich meine es so*). Parmi les mots plus appropriés à une langue, on trouvait ceux-ci: *Mince*; *T'es niais*; *Führerschein*; *Bonjour, ça va ?*; *Heizung, Gabel*; *Licht, casserole*; *Roud luuchten* [= feux rouge lux.], *Que foi* [= Was ist? port.]. On remarque bien que le champ lexical du travail ou du quotidien familial domine, contrairement à celui des enfants (champ lexical de l'école et des amis).

Une modalité particulière du *Code Mix intra-mot* peut être observée au cours du mélange des langues allemand et slovaque. Si l'on prend la réalisation phonétique d'un mot allemand et la structure grammaticale ainsi que la réalisation écrite du slovaque, en résulte des néologismes. Voici quelques exemples de cette forme d'interférence lexicale: *šuplík* [= Schublade]; *špacírovať* [= spazieren]; *nudle* [= Nudeln]; *štokrlík* [= Stockerl]; *luft* [=Luft]; *polštár* [= Polster]; *dekel* [= Deckel]; *ajeršpajz* [= Eierspeis]; *flekerl* [= Fleckerl]; *kšír* [= Geschirr]; *sós* [= Soße]; *štreka* [= Strecke].

Produisant un *Code-Switch intra-sentential* quelques rares exemples sont apparus entre les langues allemande, française et espagnole (*Maman est-ce que je peux **spielen gehen avec Max?**; J'ai obtenu mon **Führerschein**; La Heizung **ne marche pas**; Je veux **das auch**; Je t'aime **tambien***).

Le prochain tableau montre deux exemples d'interférences grammaticales de direction de l'allemand vers le français. Dans le premier cas, il s'agit d'une substitution du pluriel, dans le deuxième d'une substitution du verbe avoir.

INTERF. GRAMM.	L'ADULTE DIT (FAUTE)	TRADUCTION LITTERALE	L'ADULTE VEUT DIRE
$D \rightarrow F$	<i>La plupart des jeunes va au cinéma</i>	<i>Die Mehrheit der Jugendlichen geht ins Kino</i>	<i>La plupart des jeunes vont au cinéma</i>
$D \rightarrow F$	<i>Je suis _ ans.</i>	<i>Ich bin _ Jahre alt.</i>	<i>J'ai _ ans.</i>

Tableau 11 Interférences grammaticales – ADULTES

Les interférences syntaxiques, par contre, sont du français vers l'allemand. Voici deux exemples.

INTERF. SYNTAX.	L'ADULTE DIT (FAUTE)	TRADUCTION LITTERALE	L'ADULTE VEUT DIRE
$F \rightarrow D$	<i>Ich bin warm</i>	<i>J'ai chaud</i>	<i>Mir ist warm</i>
$F \rightarrow D$	<i>Ich habe Hunger, also ich gehe in die Küche.</i>	<i>J'ai faim, alors je vais dans la cuisine.</i>	<i>Ich habe Hunger, also gehe ich in die Küche.</i>

Tableau 12 Interférences syntaxiques – ADULTES

Les interférences lexicales ou sémantiques varient de direction. Il s'agit des expressions propres à une langue qui ne peuvent pas être traduites littéralement dans l'autre langue.

INTERF. LEX./SEM.	L'ADULTE DIT (FAUTE)	TRADUCTION LITTERALE	L'ADULTE VEUT DIRE
$F \rightarrow D$	<i>Das Wetter macht schön</i>	<i>Il fait beau</i>	<i>Das Wetter ist schön</i>
$F \rightarrow D$	<i>Das bringt mich zum scheißen</i>	<i>Ça me fait chier</i>	<i>Das scheißt mich an</i>
$F \rightarrow D$	<i>Sogesehen dass</i>	<i>Vue que</i>	<i>Nachdem</i>
$Slo \rightarrow F$	<i>J'accorde</i>	<i>Suhlasim</i>	<i>Je suis d'accord</i>
$D/Slo \rightarrow F$	<i>Il a une affaire</i>	<i>On ma aferu / Er hat eine Affaire</i>	<i>Il a une aventure</i>
$D \rightarrow F$	<i>Il est hors de souffle</i>	<i>Er ist außer Atem</i>	<i>Il est à bout de souffle</i>
$D/Slo \rightarrow F$	<i>Tu es au rang</i>	<i>Du bist an der Reihe / Si na rade</i>	<i>C'est ton tour</i>
$Slo \rightarrow F$	<i>Ça me tombe bien</i>	<i>To mi padne dobre</i>	<i>Ça me va</i>

Tableau 13 Interférences lexicales ou sémantiques – ADULTES

4.2.4 Analyse des résultats des effets de longue durée

La raison primaire de l'étude sur les adultes était de déceler les effets de longue durée de l'acquisition plurilingue précoce. Par la suite, quelques questions ouvertes sont reportées sur un diagramme afin de mieux visualiser les résultats. Étant donné que la quantité des sondés n'est pas suffisante pour généraliser, les résultats ne peuvent pas être considérés comme significatifs au sens statistique. Ils servent uniquement à donner une première impression sur les répartitions des réponses similaires suite aux questions qualitatives.



Tableau 14 L'emploi des interférences au quotidien

Avec 39% la réponse la plus fréquente sur l'emploi des interférences ou des mélanges linguistiques de l'enfance dans la vie quotidienne adulte était « Oui, consciemment/automatiquement ». Ceci souligne l'évidence que les effets négatifs du mélange perdure effectivement jusqu'à l'âge adulte, souvent même sans s'en rendre compte.

À la question, si le fait d'utiliser des interférences ou mélanges de langues posait des problèmes dans la vie personnelle, professionnelle, sociale, etc., la plupart des interviewés ont répondu que « Non, pas du tout », une seule personne a mentionné que « rarement ça peut être gênant ».

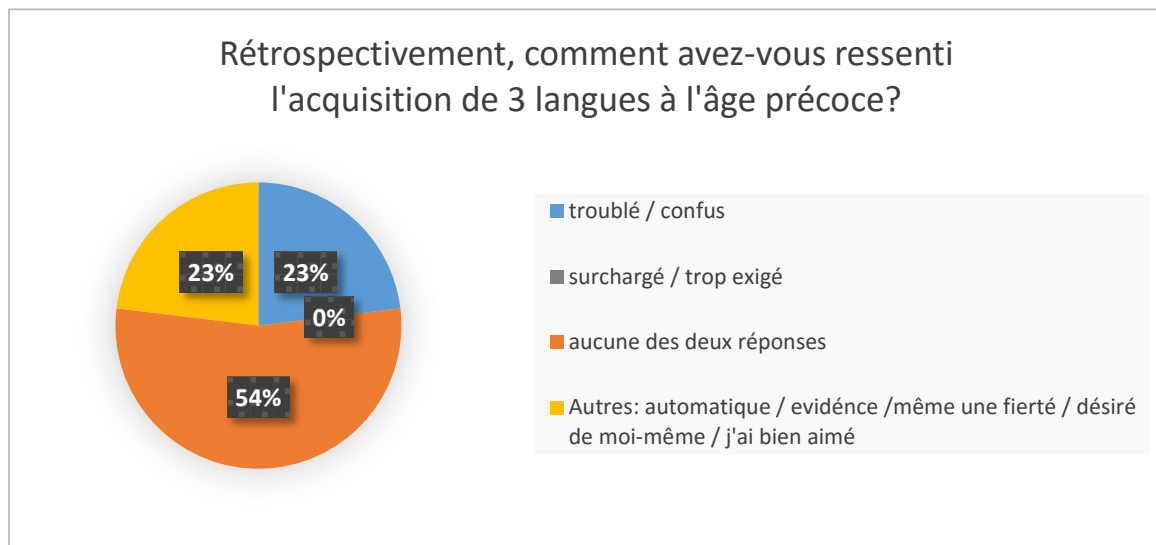


Tableau 15 Le ressentiment en vue rétrospective

Plus de la moitié des sondés a indiqué ne pas avoir ressenti l'acquisition de 3 langues à l'âge précoce comme un trouble ou une confusion, ni comme une surcharge ou une trop grande exigence. Du reste, 23% ont dit qu'ils étaient troublés et confus et les autres 23% ont évoqué des sentiments neutres voire positifs comme « automatique / évidence / même une fierté / désiré de moi-même / j'ai bien aimé ».

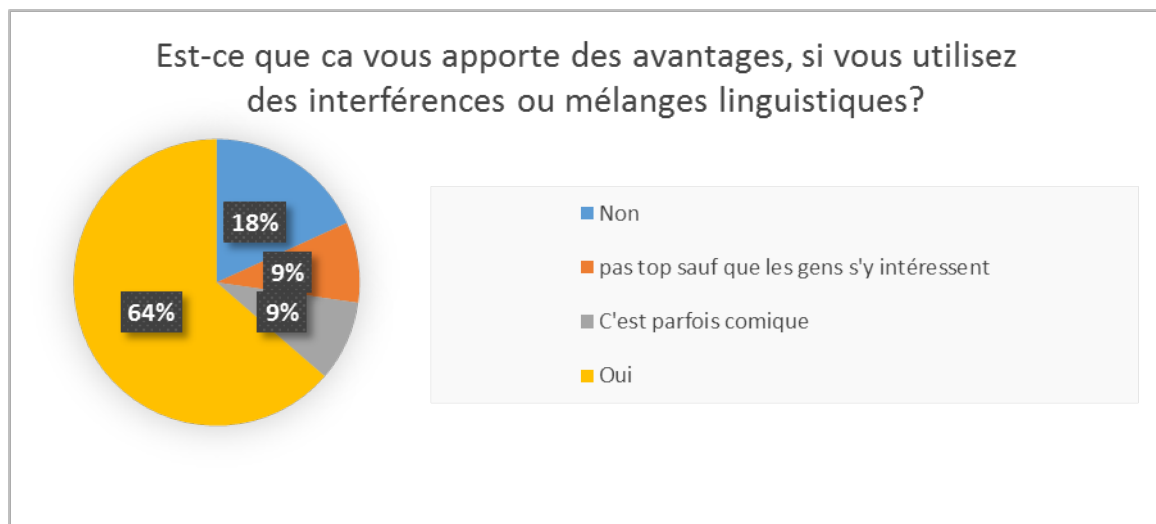


Tableau 16 Avantages grâce aux interférences ou mélanges linguistiques

Jusque-là, il était prioritairement question d'inconvénients lorsqu'il s'agissait des interférences et mélanges de langues. À présent, ils sont sous-entendus en tant qu'avantages.

18 % de personnes ne les a pas considérés comme avantageux tandis que plus de la moitié a répondu « oui » en fournissant les arguments suivants:

« en cas où je ne trouve pas le mot dans une langue »

« avec mon frère cela peut aider la communication discrète »

« pour moi afin de mieux comprendre le sens du mot »

« je peux me faire comprendre plus facilement »

« dans le monde de travail ou dans la vie étudiante »

« vocabulaire plus précis ou plus approprié »

« car cela permet de mieux communiquer étant donné qu'on sait que notre récepteur maîtrise lui aussi les autres langues »

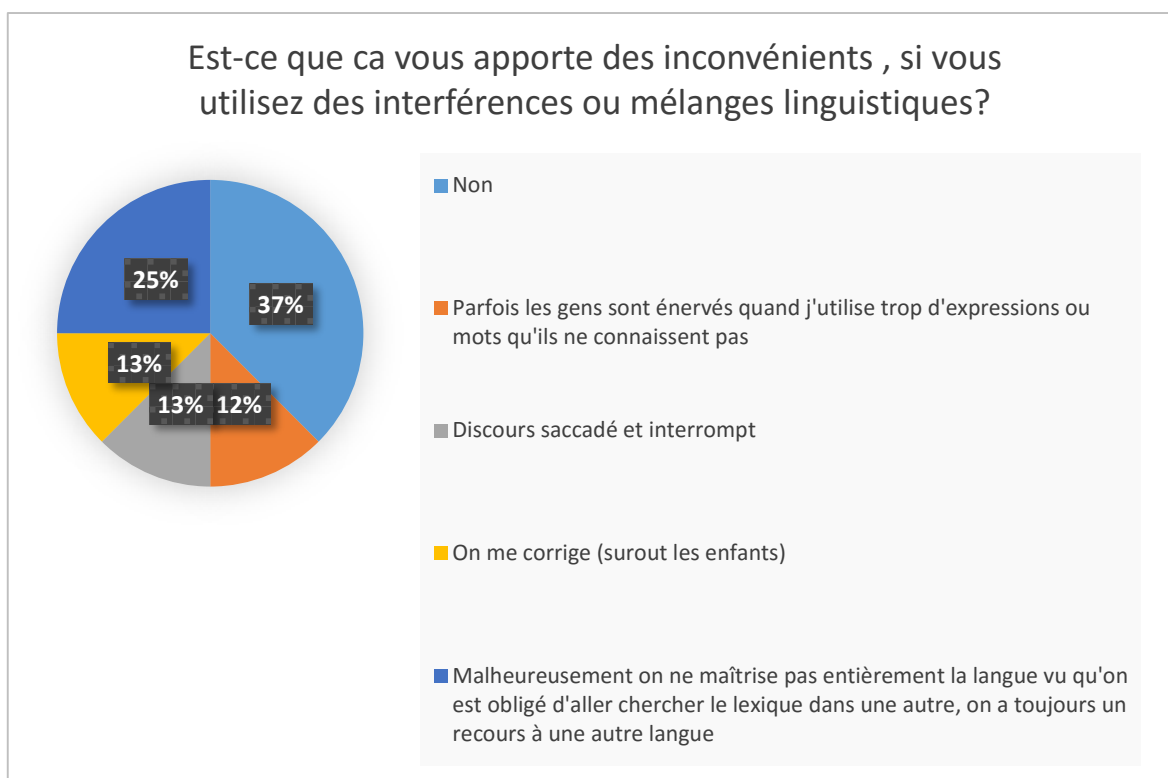


Tableau 17 Inconvénients en raison des interférences ou mélanges linguistiques

Le résultat sur les inconvénients souligne celui de la question précédente. 37 % ont déclaré ne pas souffrir des inconvénients provoqués par des interférences ou mélanges linguistiques. Avec 25% pour la deuxième réponse la plus courante à savoir celle du manque lexical (« Malheureusement on ne maîtrise pas entièrement la langue vu qu'on est obligé d'aller chercher le lexique dans une autre, on a toujours un recours à une langue »).

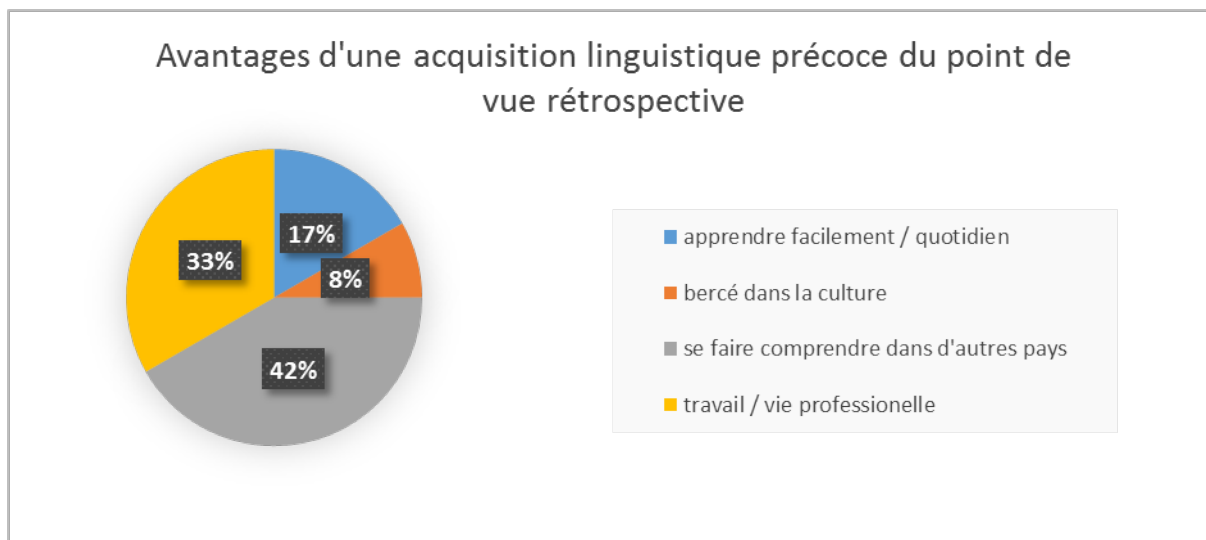


Tableau 18 Avantages d'un point de vue rétrospectif

En ce qui concerne les avantages de l'acquisition linguistique précoce du point de vue rétrospectif, deux réponses prédominaient. D'un côté le travail et la vie professionnelle ont été énoncés par à peu près un tiers des personnes interrogées. De l'autre côté la réponse la plus répandue était « se faire comprendre dans d'autres pays ». Afin de préciser la réponse, voici quelques exemples:

- *Un avantage, apprendre une langue dès le plus jeune âge est pour moi la meilleure des façons d'apprendre une langue surtout lorsque c'est au quotidien et pas seulement comme quand on apprend une langue à l'école.*
- *Avantage, l'anglais, l'allemand et le français étant les langues principales en Europe, et aussi dans des sociétés.*
- *Globales, c'est toujours avantageux de parler la langue de l'endroit où on se trouve.*
- *Oui, avantageux pour la future vie de travail.*
- *Un grand avantage.*
- *Avantage certain: maîtrise professionnelle de 3 langues sans accents. Inconvénient: il est plus dur d'apprendre d'autres langues ultérieurement.*
- *Cela ne peut être qu'un avantage. mon CV pour un travail d'été à la plage, dans un restaurant, office de tourisme etc. sera privilégié car il est plus intéressant puisqu'il y a beaucoup de touristes étrangers.*
- *Avantage au niveau linguistique.*
- *Oui définitivement, c'est plus facile à apprendre une langue lorsqu'on est petit, j'ai vécu ça à l'école l'allemand le français et le luxembourgeois j'ai parlé à 6 ans alors que l'anglais j'ai appris à 14 ans et c'est la langue dans laquelle je suis la moins bonne.*
- *Certainement un avantage.*
- *Avantage : car on peut communiquer plus globalement et donc mieux se faire comprendre dans d'autres pays.*
- *Avantage car l'enfant est bercé dans la culture communicationnelle des langues.*
- *C'était un peu perturbant surtout avec la fille au pair mexicaine qui m'a parlé en espagnol parce que les mots étaient presque pareils comme en français mais aussi pas du tout. L'allemand et le français n'étaient pas du tout difficiles à différencier. Mais c'était surtout un avantage.*

La question « Élevez-vous vos enfants ou voulez-vous les élever dans plusieurs langues? Si oui, allez-vous le faire d'une autre façon que vos parents? » a lancé le défi aux sondeurs de se mettre dans la situation maternelle ou paternelle. Voici les réponses données :

- *Oui quand j'en aurai, je ne sais pas encore comment je vais m'y prendre mais une chose est sûre ils ne parleront pas qu'une seule langue.*
- *De la même façon.*
- *Je leur demanderai conseil afin de faire comme eux.*
- *Oui.*
- *Quand j'aurai des enfants, le trilinguisme sera chose courante dans mon éducation.*
- *Oui, non, essayer qu'un parent ne parle que dans sa langue prédominante.*
- *Oui. Éviter l'anglais et focaliser sur les langues maternelles et paternelles.*
- *J'ajouterais une 5^{ème} langue et commencerais plus tôt avec l'anglais.*
- *Oui; essayer de ne pas mélanger les langues-surtout dans une seule phrase.*
- *Langue maternelle et ensuite la langue du pays seront apprises par mes futurs enfants.*

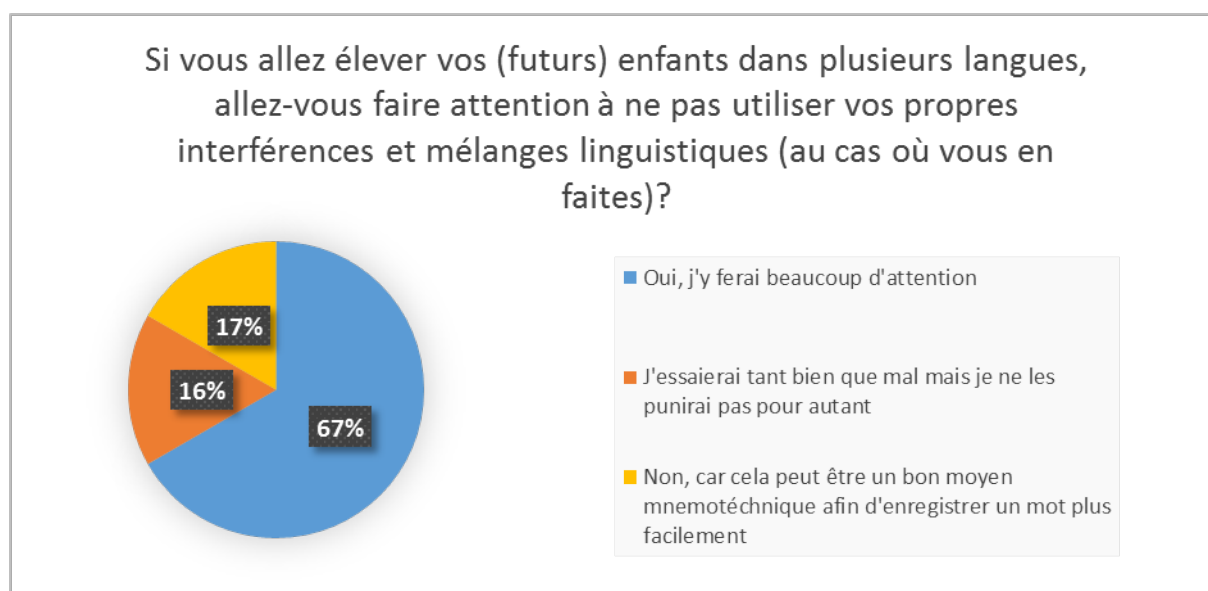


Tableau 19 Attention à ne pas utiliser les interférences et mélanges

Pour finir, 67 % de personnes interrogées ont indiqué faire beaucoup d'attention au cours de l'éducation de leurs (futurs) enfants, tandis que 16 % ont déclaré vouloir seulement essayer et 17% n'estiment pas qu'il est important de faire plus d'attention aux interférences et mélanges lors de l'apprentissage des enfants.

5 Conclusion

*Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants,
mais peu d'entre elles s'en souviennent. »
(Saint Exupéry)*

À l'issu de ce mémoire, il est possible de constater que les problématiques soulevées dans la partie théorique sont clairement perceptibles dans l'évaluation des études. Les résultats des recherches personnelles ont permis d'illustrer de façon claire et transparente certaines particularités de la réflexion linguistique parcourue dans ce mémoire.

La première hypothèse a en effet été vérifiée dans certains cas, c'est-à-dire que le déterminant d'un syntagme unilingue change sa forme ou son genre par interférence morphologique des langues suivantes : allemand, français et la troisième langue, même si ce fut plutôt rare. Compte tenu du manque d'exemples, cette constatation peut uniquement être justifiée par les réponses affirmatives des adultes. Parmi les exemples reçus, seule l'interférence entre le genre masculin et féminin se produisait, jamais dans le cas d'un genre neutre (« *das* »).

La deuxième hypothèse concernant les interférences lexicales ou sémantiques peut être soutenue en disant que les enfants traduisent littéralement sans considération du changement de sens, même si cette tendance est également relativement rare. En outre, des néologismes ne sont créés que de temps en temps. Ce phénomène se produit presque toujours entre deux des trois langues. Dans la majorité des cas, cet usage se forme de façon consciente, par commodité ou plaisir pour les jeux de langues.

Concernant la troisième hypothèse, il est possible de noter que le *Code-Switch* apparaît assez souvent. Le passage d'une personne d'un discours unilingue au *Code-Switch* dépend dans un premier temps de la situation ou de l'environnement. Ce transfert se manifeste à travers l'usage d'un champ sémantique de *l'école* (chez les familles) et du *travail* (chez les adultes). Dans un deuxième temps, cela dépend de la personne, c'est-à-dire, si le discours est énoncé entre des monolingues ou entre des plurilingues. De plus, de la même façon que le *Code-Mix*, il s'agit plutôt d'un *Switch* entre deux langues qu'entre trois langues. (Un *Switch* entre trois langues n'a été observé qu'une seule fois parmi les 25 personnes.) En général, le *Code-Switch* ne peut pas être considéré en tant que conséquence d'un manque lexical, mais plutôt comme l'adaptation consciente à un environnement ou à une personne.

Par souci d'exhaustivité on peut déclarer que les résultats des interférences grammaticales et syntaxiques se créent très souvent, surtout de l'allemand vers d'autres langues.

En conclusion, il semblerait que, généralement, ces phénomènes linguistiques représentent plutôt des outils d'aide que des perturbations entre les langues.

Contrairement aux opinions obsolètes de la société sur le plurilinguisme précoce, de nouvelles perspectives positives se dessinent en *crescendo*. Les commentaires laissés dans le cadre des entretiens atténuent cette tendance.

L'ensemble des analyses permet de déduire quatre conséquences essentielles, confirmées aussi bien par les familles que par les adultes avec une vue rétrospective. Premièrement, les plurilingues possèdent une flexibilité et une adaptabilité aigüe en raison du processus permanent de recherche de similarités et de différences entre les langues, ainsi que de la capacité de description linguistique. Cet avantage mène à un transfert linguistique favorable à l'apprentissage d'autres langues à l'avenir. Deuxièmement, les inconvénients peuvent être compensés par les avantages, voire les dépasser. Ensuite, l'aspect de confusion n'est pas valable d'après tous les sondés. Toutes les personnes interrogées donnent une opinion positive sur le plurilinguisme précoce en le conseillant fortement, et le plus tôt possible.

Quant aux interviews personnelles, les échanges au cours des entretiens avec les familles se sont avérés très enrichissants, tant sur le plan linguistique, que sur le plan social. Étant donné que le petit échantillon de 13 familles et 12 adultes n'est pas représentatif, les entretiens ne reflètent pas tout à fait la réalité. Pourtant les hypothèses de départ ont été vérifiées. Cependant, dans le but de généraliser les résultats, il serait envisageable et nécessaire d'effectuer des recherches approfondies.

Tout au long du travail l'auteure a essayé de se concentrer sur l'analyse linguistique du sujet pour ne pas s'éloigner du cadre thématique du mémoire. Ainsi d'autres domaines comme l'aspect cognitif ou socioculturel nécessiteraient d'être étudiés séparément dans de prochaines recherches.

6 Glossaire

Explications de quelques termes du domaine linguistique prélevés du *Trésor de la Langue Française informatisé*. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>; 26.05.2016.

Article : Mot précédant le substantif (ou l'adjectif antéposé au substantif) et qui en précise le genre, le nombre, la notoriété (article défini, article indéfini), l'extension (article de la généralité), etc.

Bilinguisme : Fait de pratiquer couramment deux langues.

Cognition : Processus d'acquisition de la connaissance.

Déterminant/e : Mot (ou groupe de mots) qui, placé à côté d'un autre mot ou groupe de mots (ou déterminé) a pour fonction de le déterminer, c'est-à-dire d'en préciser le genre, le nombre, éventuellement le sens contextuel et par là de limiter son extension.

Idiome : Ensemble des moyens d'expression d'une communauté considéré dans sa spécificité. [...] *Le terme d'idiome désigne fort justement la langue comme reflétant les traits propres d'une communauté.* (SAUSSURE, Ling. gén., 1916, p. 261).

Interférence : Phénomène résultant du contact de deux ou plusieurs langues et se manifestant par l'emploi, dans une langue, d'éléments propres à une autre langue. *L'emprunt et le calque sont souvent dus, à l'origine, à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire (...). Un Allemand parlant français pourra donner au mot français la mort le genre masculin du mot allemand correspondant Tod (interférence morphologique) (Ling. 1972).*

Métalangage : Modèle formalisé d'un langage, destiné à en rendre compte. *Le métalangage logique sert à construire la définition de la vérité pour le langage-objet formalisé, et ne sert à rien d'autre. Le métalangage linguistique sert à décrire un langage naturel en construisant des définitions de l'acceptabilité et non de la vérité (J. REY-DEBOVE, Les Logiciens et le métalangage naturel ds Hist. Épistémol. Lang. t. 1 fasc. 1 1979, p. 16)*

Morphologie : Description des règles régissant la structure interne des mots et de celles qui régissent la combinaison des syntagmes en phrases.

Morphème : Signe minimal de nature grammaticale. [...] « élément de formation apportant l'aspect grammatical à un élément de signification » (VENDRYES, *Langage*, p.86).

Lexème : Unité minimale de signification appartenant au lexique. *Parmi les signes minimaux ou morphèmes (monèmes, chez A. Martinet) d'une sémiotique manifestée, on distingue couramment les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux : les morphèmes lexicaux sont souvent appelés lexèmes, pour les opposer aux morphèmes proprement dits* (GREIMAS-COURTÉS 1979).

Lexique : Ensemble des unités significatives d'une langue, excluant généralement les unités grammaticales et donc en inventaire ouvert, envisagé abstraitement comme un des systèmes constitutifs de cette langue. [...] *Champ lexical*. Ensemble formé par les unités lexicales couvrant une aire de signification.

Linguistique : Science qui a pour objet l'étude du langage, des langues envisagées comme systèmes sous leurs aspects phonologiques, syntaxiques, lexicaux et sémantiques.

Paraphrase : Opération de reformulation aboutissant à un énoncé contenant le même signifié (ou encore ayant une même structure profonde), mais dont le signifiant est différent, notamment plus long (autrement dit, dont la structure de surface est différente)

Plurilinguisme : État d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication.

Phonème : Élément sonore du langage articulé considéré d'un point de vue physiologique (disposition des organes vocaux) et d'un point de vue acoustique (perception auditive). [...] Le plus petit segment phonique (dépourvu de sens) permettant seul ou en combinaison avec d'autres phonèmes de constituer des signifiants ou de les distinguer entre eux`` (D. D. L. 1976) [...] Le phonème est donc la plus petite unité phonologique de la langue étudiée. N.-S. TROUBETZKOY, *Princ. de phonol.*, trad. par J. Cantineau, 1964 [1949], pp.37-38.

Phonétique : « Science, dépendante notamment de l'anatomie, de la physiologie et de l'acoustique, qui étudie la production et la perception des sons des langues humaines, dans

toute l'étendue de leurs propriétés physiques » (MOUNIN 1974). La phonétique elle-même n'a pu rester complètement indifférente à la signification des mots dont elle analysait les éléments [...]. GOURMONT, *Esthét. lang. fr.*, 1899, p.13.

Phonologie : « Science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique » (Lang. 1973). Elle s'oppose en cela à la «phonétique», qui étudie les mêmes éléments phoniques, indépendamment de leur fonction linguistique (D. D. L. 1976).

Préposition : Partie du discours invariable qui, placée devant un élément à valeur nominale (subst. *pour Pierre*; pron. *pour lui*; adv. *pour aujourd'hui*, syntagme inf. *pour le retrouver*; prop. conj. *pour qu'elle retrouve*), le lie dans un rapport sémantique donné (approche, éloignement, intériorité, privation...) en le subordonnant à un autre élément de la phrase (subst. *le livre de Pierre*; adj. *capable de réussir*; adv. *loin de vous*; verbe *rêver de qqc.*) ou à la phrase entière.

Sémiotique : Théorie générale des signes dans toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations; théorie générale des représentations, des systèmes signifiants.

Sémantique : Étude d'une langue ou des langues considérées du point de vue de la signification. [...] Les significations lexicales constituent le domaine de la sémantique [it. ds le texte]. S. ULLMANN, *Précis de sém. fr.*, Berne, éd. A. Francke, 1952, p. 33.

Signifiant : Qui est porteur de signification, qui a du sens, qui fonctionne en tant que signe.

Signifiée : Partie conceptuelle du signe, contenu du signe.

Syntagmes : Combinaison de morphèmes ou de mots qui se suivent et produisent un sens acceptable. *Le syntagme se compose donc toujours de deux ou plusieurs unités consécutives (par exemple: re-lire; contre tous; la vie humaine; Dieu est bon; s'il fait beau temps, nous sortirons, etc.)* (SAUSS. 1916, p. 170). *La notion de syntagme s'applique non seulement aux mots, mais aux groupes de mots, aux unités complexes de toute dimension et de toute espèce (mots composés, dérivés, membres de phrase, phrases entières)* (SAUSS. 1916, p. 172). [...] *Syntagme prépositionnel*. Syntagme nominal introduit par une préposition (d'apr. Lang. 1973).

Syntaxe : Partie de la grammaire traditionnelle qui étudie les relations entre les mots constituant une proposition ou une phrase, leurs combinaisons, et les règles qui président à ces relations, à ces combinaisons.

Transfert : *Transfert (d'apprentissage)*. « Effet facilitateur ou inhibiteur d'une activité initiale sur une activité d'acquisition subséquente: le transfert est dit positif, si l'acquisition est facilitée par l'activité préalable (...); il est dit négatif, dans le cas inverse » (THINÈS-LEMP. 1975).

7 Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le déficit des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. 3e éd. Paris: La Découverte.
- Albert, R. & Koster C. J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachforschung. Ein methodisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin : Eich Schmidt Verlag.
- Baker, C. (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Barron- Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-parent-one-language Approach*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2015). *Bilingualism: Consequences for the Mind and Brain*. Published on Jun 3, 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=6sDYx77hCmI>; 14.06.2016.
- Bickes, H. & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Cenoz, J. (2003). *The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review*. The International Journal of Bilingualism. Volume 7. Number 1. Seite 71-87.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dalgalian, G. (2014). *Conférence de Gilbert Dalgalian sur le Bilinguisme Précoce*. <http://www.bilinguisme-precoc.com/non-classe/conference-de-gilbert-dalgalian-sur-le-bilinguisme-precoc/>; 10.06.2015.
- Dewaele, J.-M. (2004). *L'acquisition simultanée de trois langues maternelles : exploration d'un «miracle» linguistique*. Birkbeck College, Université de Londres. La Chouette, 31, 77-86.
- Duverger, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris : Michel-Education.
- Festmann, J. et al. (2010). *Individual differences in control of language interference in late bilinguals are mainly related to general executive abilities*. Behav. Brain Funct. 6; 5.

- Francescato, G. (1970). *Studi linguistici sul friulano*. University of Michigan: L. S. Olschki.
- Grosjean, F. (2015a). *Life as a Bilingual: a Conversation with Francois Grosjean*. Published on Apr 21, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=Ky4nzxpeNAU>; 11.06.2016.
- Grosjean, F. (2015b). *Quand le bilinguisme ouvre ses portes. Extraits de l'interview de François Grosjean*. Published on Mar 21, 2015. https://www.youtube.com/watch?v=zj_CywViTzQ; 11.06.2016.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Haude, O. (2014). *Les bénéfices du bilinguisme . À partir de l'émission "Les pouvoirs extraordinaires du corps humain" - France 2*. Published on Sep 18, 2014 <https://www.youtube.com/watch?v=KIId7NZW9tY>; 11.06.2016.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide*. University of Alabama. American Dialect Society.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßbourg: Europarat.
- Joller-Voss, A. (2010). *Mehrere Sprachen im Gehirn*. AkDaf Rundbrief 61.
- Kaiser, A. et al. (2015). *Age of second language acquisition in multilinguals has an impact on gray matter volume in language-associated brain areas*. Front Psychol. 2015; 6: 638. Published online 2015 Jun 8. doi: [10.3389/fpsyg.2015.00638](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00638); 19.06.2016.
- Kharkhurin, A. V. & Wei, L. (2015). *The role of code-switching in bilingual creativity*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Vol. 18, No. 2, 153-169, <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2014.884211>; 17.06.2016.
- Kielhofer, B. et Jonekeit, S. (1985). *Education bilingue*. Tübingen : Stauffenburg-Verlag.
- Küpelikilinc, N. Dans: Hilt, M. (2007). *Mehrsprachige Erziehung: "Mommy, my knee tut weh!"* <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/mehrsprachige-erziehung-mommy-my-knee-tut-weh-a-525052.html>; 14.06.2016.
- Mackey, W. F. (1962). *The description of bilingualism*. Canadian Journal of Linguistics, VII. Dans: Titone, R. (1974). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Dessart.
- Meisel, J. M. (1990). *Two First Languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.

- Montanari, E. (2001). *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Müller, N. et al. (2012). *Code-Switching within determiner phrases in bilingual children. French, Italian, Spanish and German*. Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 122/3. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Müller, N. et al. (2015). *Code-Switching. Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb : Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart : W. Kohlhammer.
- Polinsky, M. (2015). *Cognitive Advantages of Bilingualism*. <http://serious-science.org/>; Published on Jun 22, 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=W-ml2dD4SIk>; 17.06.2016.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Rettenmaier, Y. (o.A.). *Mein Kind spricht nicht – was tun? Warum frühe Sprachtherapie bei Kindern unter drei Jahren?* <http://www.fruehesprachtherapie.de/mein-kind-spricht-nicht-was-tun/>; 26.06.2016.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen : Narr Verlag.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford, England: Blackwell.
- Rüke-Dravina, V. (1967). *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter*, Volume 5. Gleeurp.
- Saussure, F. (1975). *Eléments de linguistique générale*, Payot, p. 166-167. Dans : <http://www.acgrenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/langage/methode/sujets/dissert/langhum/langhum.htm>; 10.06.2016.
- Titone, R. (1974). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Dessart.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke Verlag.
- Trésor de la Langue Française informatisé*. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>; 26.05.2016.

- Triarchi-Herrmann, V. (2003). *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt Verlag.
- Tupula, A. (2014). *Le bilinguisme chez les enfants: réponses d'une orthophoniste*. Diffusion le 12 novembre 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=vzuRZvsWKaA>; 11.06.2016.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). *The acquisition and development of language by bilingual children*. Journal of Child Language 5. 311-326.
- Wei, L. (2014). *Multilingualism, Social Cognition and Creativity*. October, 27, 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=lwx-rNJJPko>; 11.06.2016.
- Wei, L. (2007). *The Bilingualism Reader*. Second Edition. London and New York: Routledge.
- Wittenberg, F. (2006). *Bilingualismus und bilinguale Spracherziehung aus linguistischer Perspektive*. München: GRIN Verlag, <http://www.grin.com/de/e-book/71338/bilinguismus-und-bilinguale-spracherziehung-aus-linguistischer-perspektive>; 21.05.2016.

7.1 Images

- Leyh, A. (2015). *Netzwerke im Gehirn*. Publié le 27.11.2015 <https://www.dasgehirn.info/entdecken/netzwerke/netzwerke-im-gehirn-521>; 17.06.2016.
- Wei, L. (2014). *Multilingualism, Social Cognition and Creativity*. October, 27, 2014 <https://www.youtube.com/watch?v=lwx-rNJJPko>; 11.06.2016.

7.2 Littérature complémentaire

- Bartl-Pokorny, K. D. Et al. (2012). *Bilingualismus: eine Herausforderung für das sich entwickelnde Gehirn*. Klinische Neurophysiologie 43; 196-202. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Coste, D. [Hrsg.] (1991). *Vers le plurilinguisme ? : école et politique linguistique*. Paris: Hachette.
- Crinion, J. et al. (2006). *Language Control in the Bilingual Brain*. Science. Vol 312.

- Fehringer, D. (2014). "Bonjour, I am die Monika" – Wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen. http://www.ifak-kindermedien.de/redaktionzukunft/beitrag.html?beitrag_ID=1883; 16.04.2016.
- Friederici, A. D. (2009). *Babies with an accent. Newborns' cry melody is shaped by their native language*. Current Biology.
- Grover, M. & S. (2003). *The Bilingual Family Newsletter*. Vol 20 No.1. 1-8. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
http://www.multilingualmatters.co.uk/pdf/bilingual_family/BFN%2020-1.pdf; 19.06.2016.
- Mackey, W. F. (1956). *Toward a definition of bilingualisme*. Journal of the Canadian Linguistic Association, p.1. dans: Titone, R. (1974). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles: Dessart.
- Martin, C. et al. (2013). *The impact of early bilingualism on controlling a language learned late: an ERP study*. Front Psychology. 4. 815.
- Müller, N. et al. (2006). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung : Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen : Gunter Narr.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit : Eine Einführung*. Darmstadt : WBG.
- Torres, L. (2010). *Puerto Rican Discourse: A Sociolinguistic Study of a New York Suburb*. New York/London: Routledge.
- Triarchi, V. (1983). *Sprachstanderfassung bei griechischen Kindern in verschiedenen konzipierten, bayrischen Einrichtungen*. München: Ladewig.

8 Résumé / Zusammenfassung

In den letzten Jahren ist die Anzahl der Studien über den Mehrsprachenerwerb bei Kleinkindern exponentiell gestiegen. Mithilfe adäquater Literatur zur Mehrsprachenforschung sowie einer eigenen Studie mit dreisprachig aufwachsenden Kindern im Alter von drei bis elf Jahren, wird der frühkindliche Trilinguismus, mit den Sprachen Deutsch und Französisch sowie einer beliebigen Drittsprache, analytisch betrachtet.

Der Schwerpunkt dieser Diplomarbeitsforschung liegt auf sprachwissenschaftlicher Ebene. Einerseits werden die gegenseitigen Spracheinflüsse, explizit die morphologischen, sowie lexikalischen und semantischen Interferenzen, beobachtet, andererseits werden die Phänomene des Sprachwechsels, Code-Switching, sowie des Sprachmischens, Code-mixing, anhand von Beispielen aus der eigenen Studie näher analysiert. Auf deren Grundlage werden drei Fragestellungen behandelt.

Zum einen soll, angelehnt an die Studie von Müller (2012), der Wechsel des Determinanten unter Einfluss morphologischer Interferenzen in einsprachigen Syntagmen beobachtet werden. Hier steht die Fragestellung im Fokus, ob sich das Geschlecht des funktionellen Elementes, des Determinanten (im häufigsten Fall ein Artikel), an das lexikalische Element, das Nomen, der jeweiligen Sprache anpasst und einem Wechsel unterliegt (*die Sonne* - *le soleil*), oder das äquivalente Geschlecht der lexikalischen Einheit der einen Sprache unkorrekterweise in die andere übernommen wird (*die Sonne* - *la soleil*).

Zum anderen soll der Einfluss lexikalischer und semantischer Interferenzen in Übersetzungen sprachspezifischer Wortverbindungen untersucht werden. Die Frage lautet, ob Kinder dennoch die wortwörtliche Übersetzung ohne Berücksichtigung der korrekten semantischen Übernahme verwenden (*Il fait beau dehors.* - *Es **macht** schön draußen.*) oder das Idiom in die korrekte Bedeutung der Zielsprache übersetzen (*Es **ist** schön draußen*).

Als dritter Punkt soll der Wechsel lexikalischer Elemente einer Sprache, die in ihrer semantischen Form keine wortwörtliche Übersetzung in die andere Sprache erlauben oder ermöglichen, analysiert werden. Somit wird die Frage aufgeworfen, ob Kinder den Begriff nicht übersetzt in den Satz der Zielsprache einfügen und somit ein Code-Switch produzieren (*Kannst du bitte die Katze **füttern**?* - *Est-ce que tu peux **füttern** le chat?*) oder versuchen eine

Paraphrase mithilfe anderer lexikalischer Elemente aus der Zielsprache anzuwenden, um der Bedeutung näherzukommen (*Est-ce que tu peux donner à manger au chat?*).

Um diese Fragenstellungen beantworten zu können wird zunächst eine theoretische Einführung des Themas und eine Definition einiger, zum Verständnis der Arbeit notwendiger Terminologien, gegeben, wie unter anderem Bilinguismus, Trilinguismus, Multi- und Plurilinguismus, sprachliche Frühzeitigkeit, neurologische Grundlagen und kognitive Prozesse des frühkindlichen Spracherwerbs, Metasprache, interkulturelle Kompetenz, Sprachdominanz, Sprachverweigerung sowie Transfer und Interferenzen zwischen den Sprachen mit der Folge von Sprachwechsel und Sprachmischung.

Danach werden zwei Studien (Dewaele, 2004; Müller, 2012), die zum selbigen Thema Frühkindlicher Trilinguismus erhoben wurden, kurz beschrieben. Angelehnt an diese beiden Studien wird infolge die eigene Forschung vorgestellt und die Ergebnisse mittels Zitaten aus den geführten Interviews analysiert und interpretiert. Parallel wird ein schriftlicher Fragebogen mit selbigen Fragestellungen wie die der Interviews, von erwachsenen Personen, die im Alter von drei bis elf Jahren mit drei Sprachen aufgewachsen sind, ausgefüllt, analysiert, interpretiert und mit den Resultaten der Interviews in Verbindung gebracht. Schlussendlich wird aus allen Resultaten ein Resümee angefertigt, um die essentiellen Erkenntnisse festzuhalten und einen Ausblick für weitere Studien in diesem Forschungsgebiet aufzuzeigen.

9 Annexe

9.1 Questionnaire pour l'interview avec les enfants

Voici les questions, ainsi que les exercices qui ont été donnés aux enfants (correspondant à leur âge).

1) Informations générales / Métalangage [âge 3-11]

- *Tu parles quelles langues? Avec qui ? Et où ? Tu peux les dessiner ?*
- *À quel point tu aimes parler français? Pourquoi ?*
- *À quel point tu aimes parler allemand? Pourquoi ?*
- *À quel point tu aimes parler anglais/italien/espagnol/etc.? Pourquoi ?*
- *Comment tu te sens à l'école quand tu parles avec tes amis ?*
- *Comment tu te sens à la maison quand tu parles avec tes parents ?*
- *Tu sais dans quelle(s) langue(s) tu rêves ?*
- *Tu peux conter à haute voix s'il te plaît ? [7-5 = __ ; 20-20 = __ ; 13-5 = __]*

2) Mon corps [âge 3-6]

- *Tu peux dessiner toi-même, ton corps, et expliquer le dessin ?*

3) Routine quotidienne de Pierre [âge 3-11]

- *Tu peux me raconter ce que Pierre a fait aujourd'hui ? [dans plusieurs langues]*

4) Les schtroumpfs B.D. [âge 3-11]

- *Tu peux m'expliquer ce que cela veut dire ?*

5) Exercices écrits (ou oraux) [âge 7-11]

Souligne le mot qui ne correspond pas dans la phrase dans sa forme.

- *Der Junge lief ins Haus als die porte mit lautem Krach zuviel.*
- *Nachdem die Schularbeit so difficile war, hat die gesamte Klasse einen 5er.*
- *Hilfst du mir bitte suchen? Ich kann mein cahier nicht finden.*
- *Ich hab so Durst. Gibst du mir bitte ein verre d'eau?*

Traduit les mots en parenthèses en allemand et ajoute un article. [âge 7-11]

- Im Deutschbuch steht _____ (phrase) , _____ ich nicht verstanden habe.
- Im Wohnzimmer steht ein Tisch und _____ (chaise).
- Papa muss _____ (voiture) reparieren.
- Mein Lieblingsgewand ist _____ (robe) und _____ (jupe).

Traduit les mots en parenthèses en français et ajoute un article. [âge 7-11]

- Pour une bonne santé on devrait manger _____ (Apfel) chaque jour.
- Je suis presque habillé, il me manque seulement _____ (Hose).
- Regarde si nous avons _____ (Milch) dans le frigo, s'il te plaît.
- Donne-moi _____ (Butter) s'il te plaît.

Traduit les phrases en français. [âge 7-11]

- Kannst du bitte ein Foto machen?

- Morgen fahre ich mit dem Zug nach Hause.

- Ich muss auf die Toilette gehen.

- Kannst du bitte die Katze füttern?

- Am Wochenende besuchen wir die Großeltern.

- Es ist so kalt, dass ich eine Haube aufsetzen muss.

- In welchem Land bist du aufgewachsen?

- Die Mehrheit der Kinder möchte in den Zoo gehen.

- Heute ist es schön draußen.

Traduit les phrases en allemand. [âge 7-11]

- *Demain nous allons partir pour Paris.*

- *Tu peux me passer le beurre s'il te plaît ?*

- *Au petit-déjeuner on mange souvent du pain.*

- *On se donne un rendez-vous cet après-midi ?*

- *Je suis tombée amoureuse.*

9.2 Questionnaire pour l'interview narrative avec les parents

Voici les questions dont l'auteure du mémoire s'est servie afin de mener l'interview avec les parents.

1) Observation

- *Avez-vous remarqué des singularités linguistiques chez votre/vos enfant/s?*
- *Y a t-il une langue que votre/vos enfant/s refuse/nt de parler?*
- *Y a t-il une langue que votre/vos enfant/s préfère/nt parler ?*
- *[Entre frères et sœurs:] Quelle langue parlent les enfants entre eux ? Majoritairement ?*
- *Dans quelle langue parle/nt l'enfant / les enfants quand il/s joue/nt avec ses jouets/poupées?*
- *Dans quelle langue regarde/nt-il/s la télé/les films?*

2) Métalangage

- *Est-ce que l'enfant/les enfants sait/savent quelle langue il/s parle/ent? Et avec qui? Et pourquoi?*
- *À partir de quel âge? Comment vous l'avez remarqué?*
- *Votre/vos enfant/s traduit/sent-il/s consciemment d'une langue à l'autre?*
- *Est-ce que votre/vos enfant/s vous corrige/nt quand vous faites des fautes dans la langue allemande?*

3) Mix/Switch

- *Avez-vous remarqué que votre/vos enfant/s utilise/nt des phrases mixte? +EX. ? À quel âge?*
- *Y a-t-il des mots que votre/vos enfants utilise/nt exclusivement dans une seule langue? +EX. ? pourquoi?*
- *Faites-vous attention à ne pas mélanger les langues quand vous vous adressez à votre/vos enfant/s?*

4) Fautes linguistiques

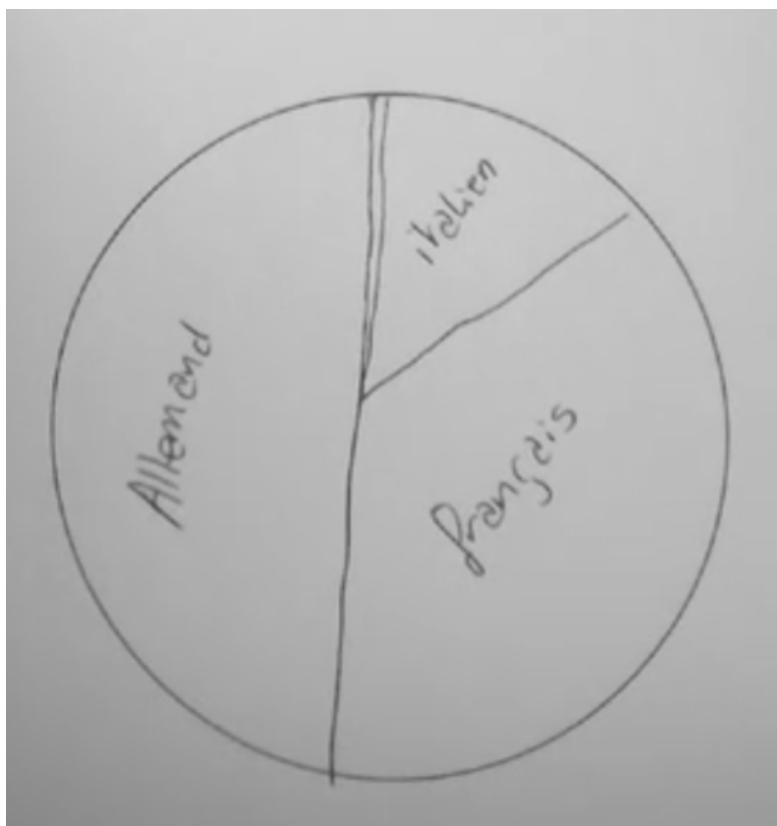
- *Avez-vous remarqué que votre/vos enfant/s utilise/nt un article incorrect à cause d'un autre genre du nom dans l'autre langue? (p.ex. LA soleil) +EX ? À quel âge?*
- *Avez-vous remarqué que votre/vos enfant/s applique/nt des structures grammaticales d'une langue dans une autre ? +EX ?*
- *Avez-vous remarqué que votre/vos enfant/s n'est pas capable de prononcer certaines phonèmes/sons d'une langue? (p.ex. « R ») +EX ?*

5) Situations problématiques

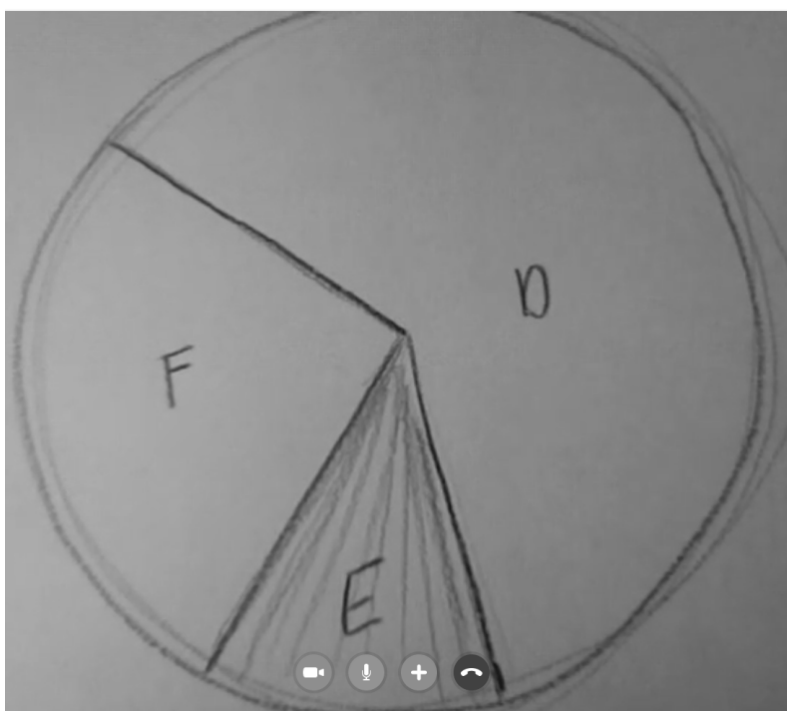
- *Avez-vous ou votre/vos enfant/s déjà vécu des situations problématiques à cause du fait qu'il/s parle/nt plusieurs langues ? Avec d'autres enfants ? Avec des parents ? Avec les professeurs? Etc. - EX ? Comment avez-vous réagi? Quelles conséquences en tirez-vous?*
- *Pouvez-vous donner des recommandations pour les parents qui aimeraient élever son/ses enfant/s avec plusieurs langues?*
- *Vous vous rappelez du premier mot de l'enfant? En quelle langue était-il? À quel âge ?*
- *Avez-vous l'impression que votre enfant a commencé à parler tardivement par rapport aux autres enfants ?*

6) Voulez-vous ajouter quelque chose sur ce sujet ?

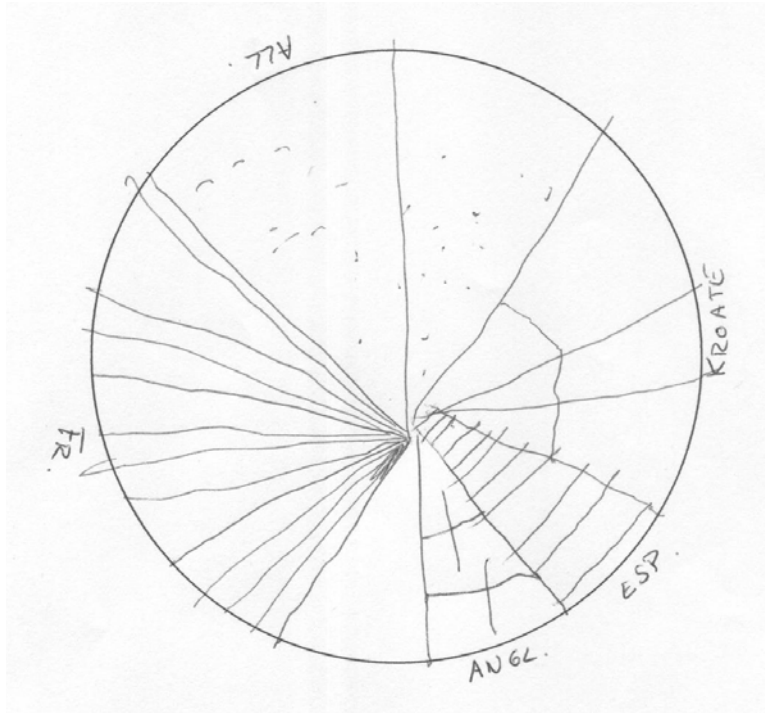
9.3 « Mes langues » et « image créatif », dessinés par des enfants



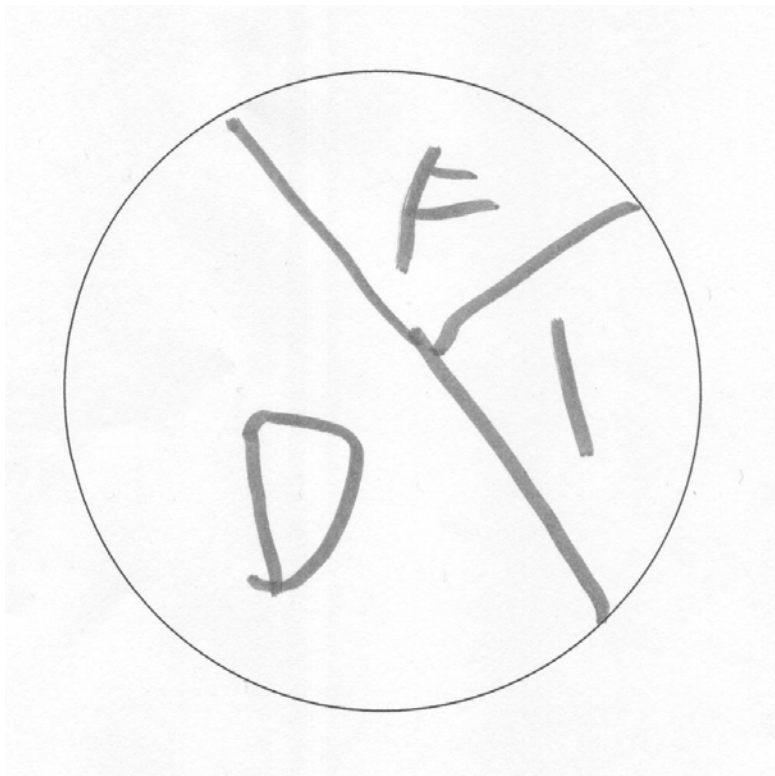
[E12] 4ans



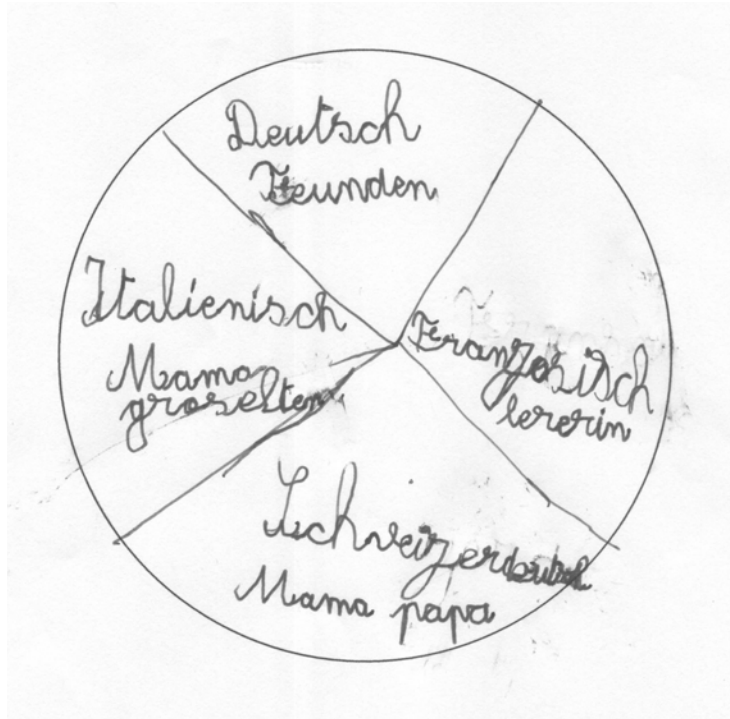
[E13] 5ans



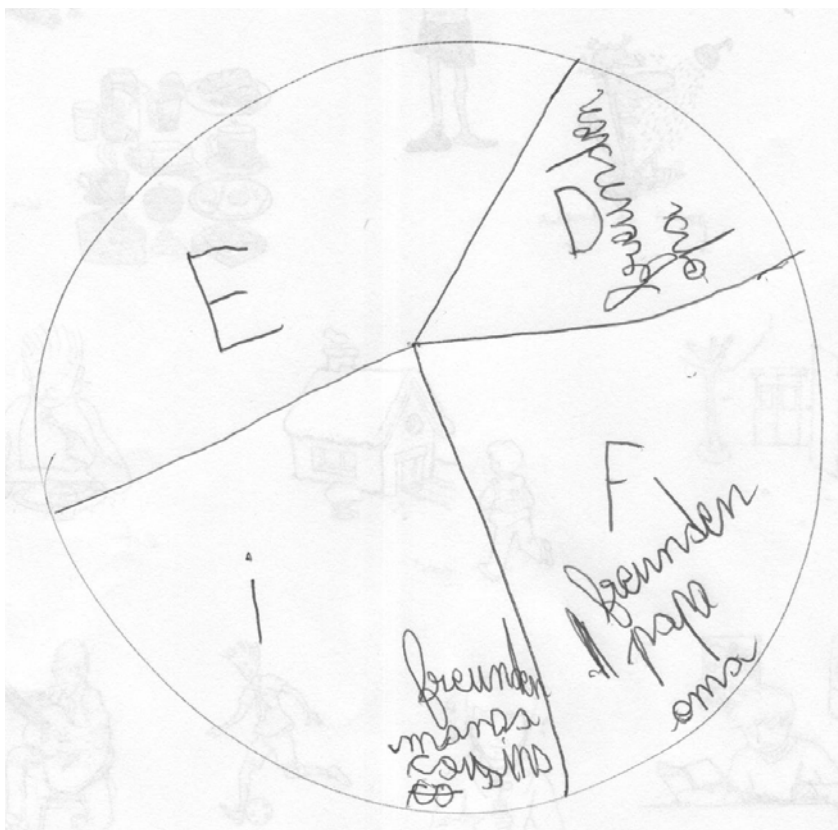
[E8] 5ans



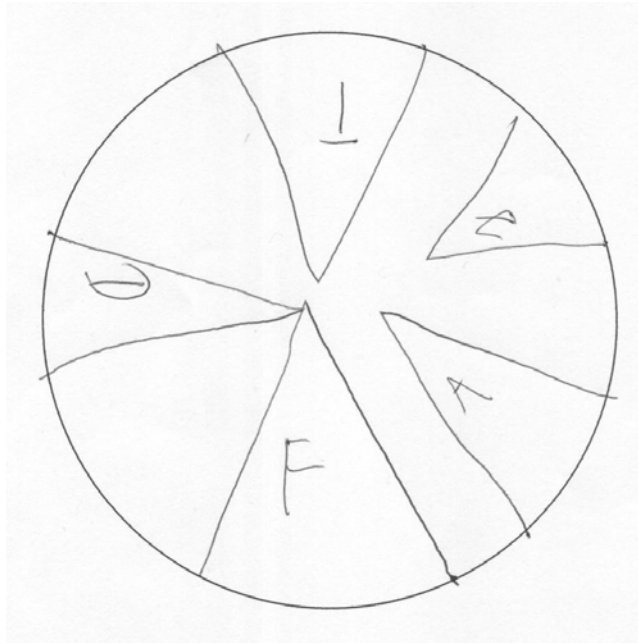
[E3] 6ans



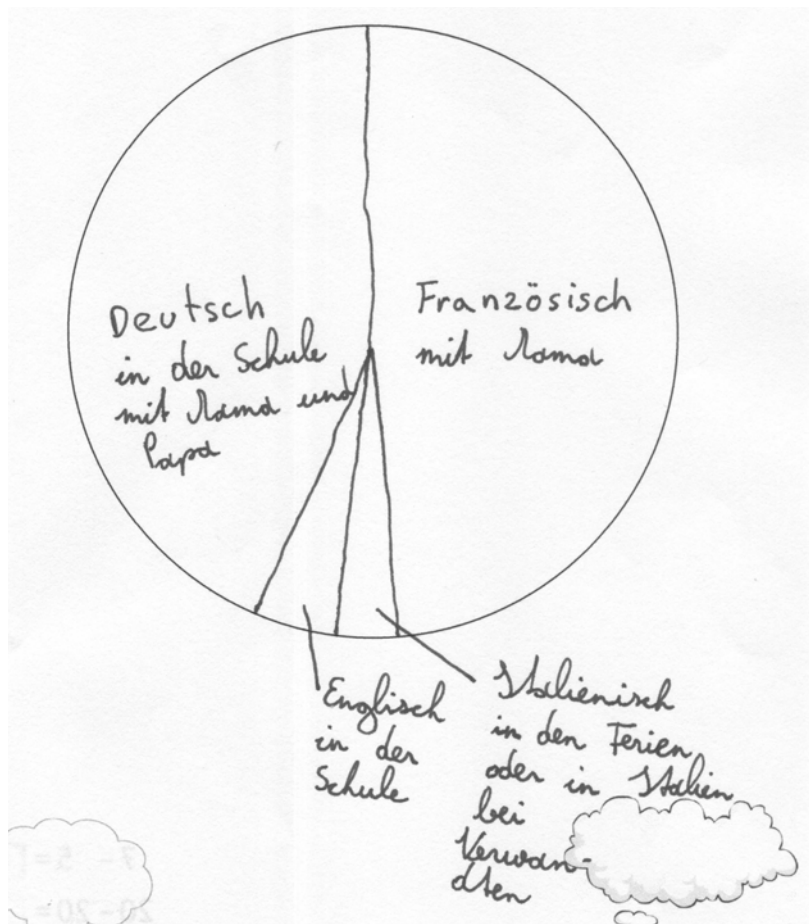
[E4] 7ans



[E11] 8ans



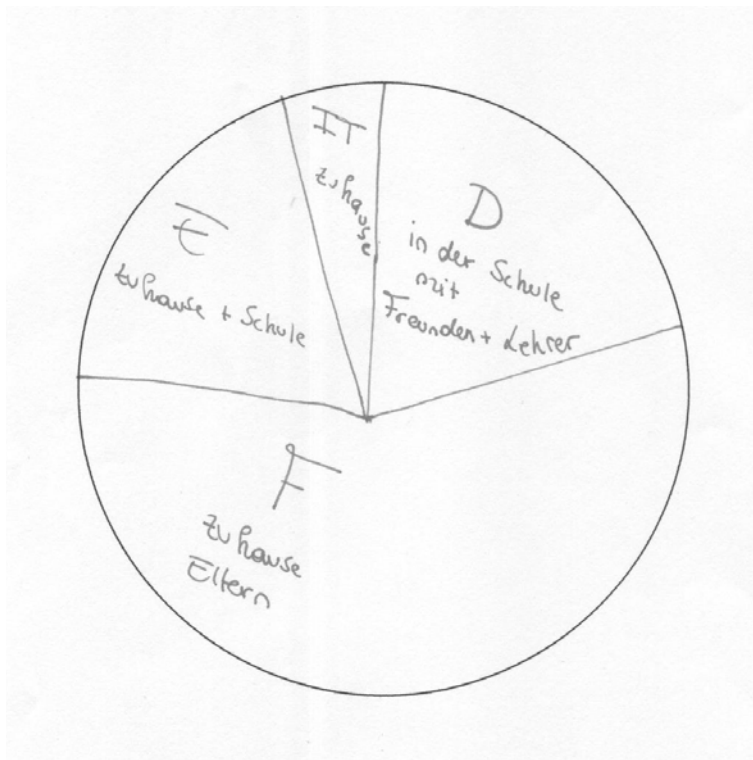
[E7] 8ans



[E9] 9ans



[E5] 9ans



[E10] 11ans

Zeichne aus den vorgegebenen Figuren ein Bild, das möglichst ungewöhnlich und ausgefallen ist. /

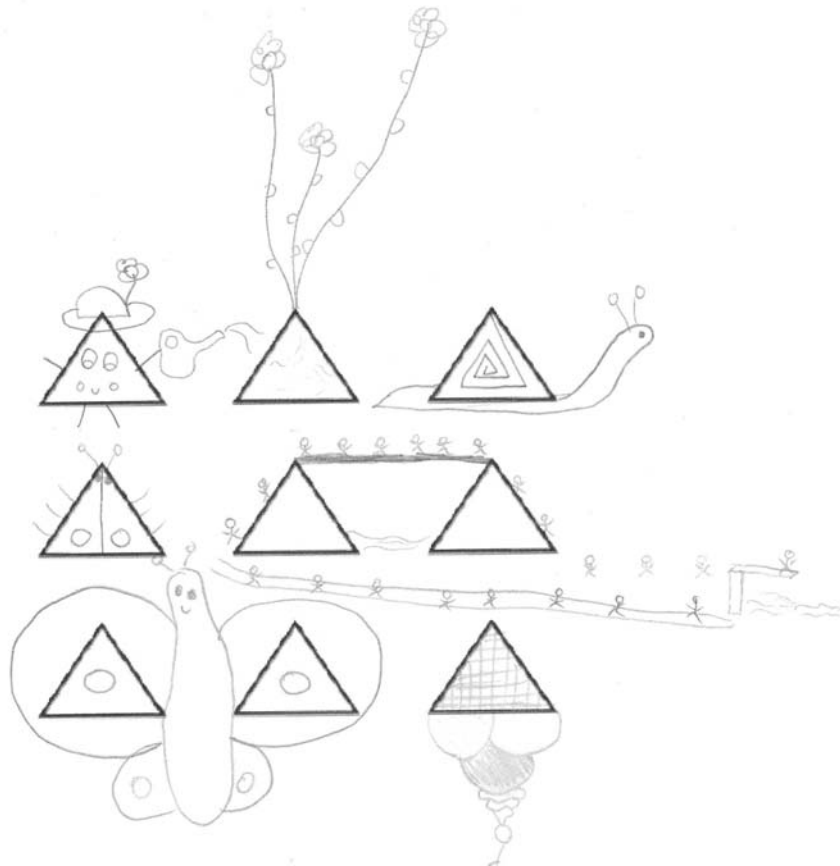
Dessine, à l'aide des figures données, une image le plus insolite et exceptionnelle que possible.



[E9] 9ans

Zeichne so viele Bilder wie nur möglich. Verwende dabei die folgenden Dreiecke. /

Dessine autant d'images que possibles en utilisant les triangles donnés.



[E9] 9ans

9.4 Questionnaire en ligne

Données

Âge

22
24
35
36
27
19
53
30
23

Pays de naissance

Luxembourg
Autriche
Belgique
Allemagne
USA
Autriche
Tchécoslovaquie

Pays, dans lequel vous avez grandi/e

Luxembourg
Autriche
Belgique
Allemagne
France
Autriche
Tchécoslovaquie

Si vous êtes immigré/es, à quel âge?

non

4

15 ans en France

24

Français: parlé avec qui? depuis quand? (âge) à quelle intensité? (h/semaine)

Tous les jours avec ma mère et à l'école depuis le plus jeune âge

9 ans (8 heures par semaine)

3 ans, 20-30 h par semaine

Surtout à l'école, mais aussi avec ma mère, depuis l'âge de 4 ou 5 ans, entre 1 jour/semaine et plus tard, la semaine entière.

Avec maman depuis la naissance

Père/école, 3 ans, 60%

ma mère depuis ma naissance

Amis. Depuis 3ème année d'études. 20

mère, l'école, amis, depuis que je parle, 90h

instituteurs/institutrices, dès 9ans; 15h/sem.

Université du Luxembourg, tout le cycle scolaire/ 25 heures par semaine

au travail/20 heures avec des amis et le personnel

Allemand: parlé avec qui? depuis quand? (âge) à quelle intensité? (h/semaine)

Tous les jours à la maison é papa depuis le plus jeune âge

naissance

3 ans, 20-30 h par semaine

Mes parents, langue maternelle

Avec papa depuis la naissance

Mère/école, 3 ans, 30%

en l'école depuis la maternelle

Amis. 1ère année d'études. 10

l'école, amis, depuis que j'ai 6 ans, pour le moment pas du tout

entendu depuis la naissance (télé,radio,traductions de ma mère); 15h/sem.

avec des amis/2 heures par semaine

oui, avec amis : 3 heures par semaine

Pays d'origine de votre mère

Portugal

Allemagne

France

Italie

Autriche

Suisse

Vietnam

Tchécoslovaquie

Pays d'origine de votre père

Portugal

Allemagne
 Belgique
 Autriche
 France
 Chili
 Luxembourg
 Tchécoslovaquie
 Brésil

Frères et soeurs: âge? langues apprises? contact (souvent/à peine)? langues parlées entre vous?

3 freres, avec deux que l'allemand et avec le petit français et italien
 25, anglais, à peine, allemand
 Luxembourgeois
 1 frère, 33 ans. Il parle allemand, anglais, français, italien. Entre nous, nous parlons surtout l'allemand
 Un frère aîné, mélange d'allemand et français
 23 + 21. Mêmes langues. Contact fréquent. Langues parlées entre nous: français, anglais, allemand (par fréquence d'utilisation)
 1 frère allemand français espagnol on se parle en allemand
 Frère. 26. portugais, allemand, anglais, français, luxembourgeois. portugais
 1 frère 30 ans et 2 soeurs 28 et 32 ans, luxembourgeois allemand français anglais, souvent, entre nous luxembourgeois
 frère aîné de 8ans; slovaque+tchèque-souvent; français à l'école; allemand entendu
 1 frère, 38 ans, luxembourgeois, français, allemand, anglais : on parle souvent le portugais et le luxembourgeois
 1 soeur : quadrilingue(français, allemand, luxembourgeois, portugais), idem pour le frère

Grands-parents: contact/intensité? langues parlées entre vous?

Contact très intense avec les grands parents maternel on parle l'italien et le français
 contact régulier, allemand
 Portugais
 aucuns
 Français et allemand. 3 fois par ans
 Paternel, français, intensité faible. Maternel, allemand, intensité faible
 1 fois par an. portugais
 non rarement, luxembourgeois
 slovaque+tchèque-souvent; arrière grand-mère -allemand
 1 grand-mère : le portugais
 oui, portugais

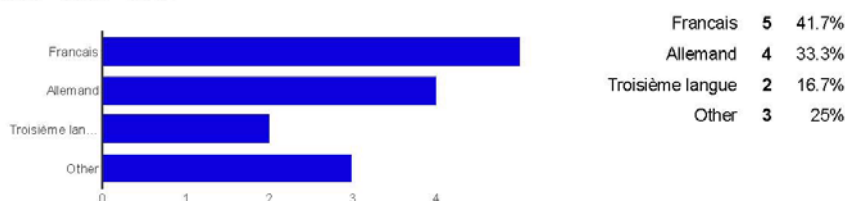
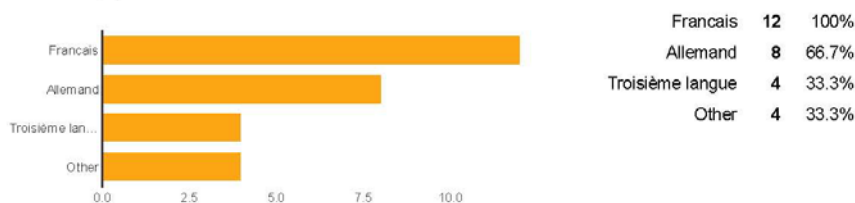
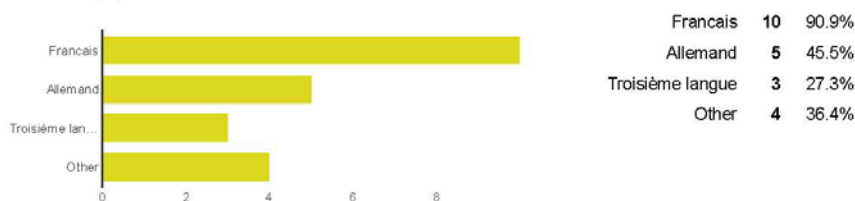
Autres apparentés: fréquence/contact? langues parlées entre vous?

Plutôt le français et l'allemand, cela dépend de la famille dans laquelle je suis
 Non
 Luxembourgeois
 -
 amis allemand et français père espagnol
 non
 cousins, cousines, oncles, tantes - slovaque+tchèque - souvent
 avec des amis, on parle l'anglais

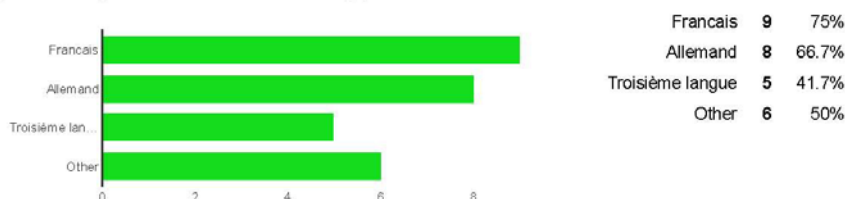
portugais et luxembourgeois avec des amis

Dominance linguistique**[Image]****12 + 18 =**

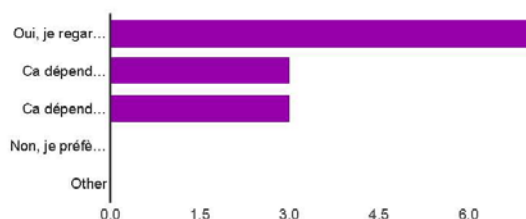
30

Dans quelle langue avez-vous compté tout à l'heure? (plusieurs réponses possibles. précision sous "Other" svp.)**Dans quelle langue lisez-vous d'habitude? (plusieurs réponses possibles. précision sous "Other" svp.)****Y a-t-il une langue, dans laquelle vous n'avez jamais lu? (plusieurs réponses possibles. précision sous "Other" svp.)****Dans quelle langue avez-vous l'habitude d'écrire? (plusieurs réponses possibles. précision sous "Other" svp.)**

Dans quelle langue avez-vous l'habitude de regarder la télé / des films? (plusieurs réponses possibles. précision sous "Other" svp.)



Préférez-vous regarder les films en version originale? (plusieurs réponses possibles. préciser la/les langue/s sous "Others" svp.)



Oui, je regarde les films toujours en version originale	7	58.3%
Ca dépend de la langue	3	25%
Ca dépend de mon humeur en ce moment	3	25%
Non, je préfère regarder les films synchronisés	0	0%
Other	0	0%

Donnez l'ordre de fréquence de l'utilisation des trois langues, commençant par celle parlée le plus souvent et finissant par celle parlée le moins souvent.

Français, allemand, italien
Anglais, Allemand, Français
Luxembourgeois, Portugais, français
Anglais, Allemand, Français
Allemand, français, espagnol, anglais
60% anglais, 30% allemand, 10% français
français tous les jours (je vie en France) donc aussi à l'école, allemand quand je suis en Autriche avec mes amis d'enfance et partout d'ailleurs et espagnol seulement avec mon père mais j'essaie de lire de plus en plus en espagnol pour ne pas perdre la langue
portugais, français, anglais,luxembourgeois,allemand
français, luxembourgeois, allemand
allemand, slovaque, tchèque, français, anglais
Luxembourgeois/Français/Portugais
Luxembourgeois/Portugais/Français

Dans quelle langue rêvez-vous? (plusieurs réponses possibles. précision sous "Other" svp.)



Est-ce que ca vous est déjà arrivé, par ex. le matin ou si vous avez été stressé, que vous avez, sans le faire exprès, d'adresser la parole à quelqu'un dans une langue que lui/elle n'a pas comprise? Si oui, dans quelle situation? Décrivez-la brièvement svp.

lors de moments d'inattention quand j'écris à mon père par exemple, des amis me parlent en même temps et du coup il m'est déjà arrivé de leurs répondre en espagnol ou alors quand j'écoute de la musique en allemand alors que je suis à cannes j'ai toujours ce réflexe de parler en allemand au caissier, par exemple

Non

oui à l'école, quand on est un grand groupe et on doit changé de langue de personne en personne

oui, p.ex. quand je parle slovaque directement avec quelqu'un et je recois un appel en allemand (ou vice versa, pareil avec la français)

souvent avec mes parents en Luxembourgeois

oui, le portugais à un luxembourgeois

Souvenir d'enfance*

[Image]

Dès quel âge avez-vous été conscient de parler plusieurs langues?

4

5 ans

Depuis le début de l'enfance

9

3

7 ans

10

4 ans

dès l'école primaire

4 ans (avec le Portugais et le Français)

Avez-vous préféré une langue à un moment donné? Laquelle? Pourquoi?

L'italien, car c'était celle le moins parler et parce qu'elle me rend fière de mes grand parents

Français, car c'était la langue prédominante à l'école

non

Francais, à l'âge de 11-16 ans, je trouvais cela cool d'être la seule vraie francophone.

Allemand pendant la scolarité à cause de mes amis

Anglais (simplicité d'échange avec des amis étrangers)

je préfère l'espagnol

oui le luxembourgeois

Après la naissance de mes filles - slovaque-à cause de vocabulaire pour les bébés ou petits enfants

Français car j'adore cette langue et la culture française

Portugais car c'est ma langue maternelle

Avez-vous refusé une langue à un moment donné? Laquelle? Pourquoi?

non

Non

Le français à l'école parce que les profs mes traitaient differament

non jamais

Avez-vous corrigé vos parents quand ils ont fait une erreur linguistique? Si oui, décrivez la situation brièvement svp.

Non

oui, quand ils parlent français

Oui ma maman souvent quand elle faisait des fautes de vocabulaire ou quand elle a mal conjugué un verbe dans le passé.

Mère allemande vit en France depuis une vingtaine d'années et fait encore des erreurs grammaticales.

certainement oui mais je ne me souviens pas d'un moment précis

Français

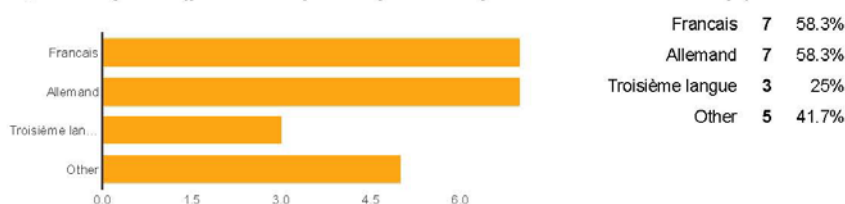
non

ma mère - en allemand et en français, mais je ne me souviens plus des situations exactes

oui, ma mère, car elle aussi adorait le Français et elle me demandait de la corriger plusieurs fois pour s'améliorer

oui mais peu, en Luxembourgais avec ma mère

Vous souvenez-vous de la langue dans laquelle vous avez joué avec vos jouets/poupées? Si oui, dans laquelle? (plusieurs réponses possibles. précision sous "Other" svp.)



Interférences et mélanges de langues

[Image]

Est-ce que vos parents ont explicitement fait attention à ne pas mélanger les langues quand ils ont parlé avec vous?

Non

oui

Oui maman ne parlant pas l'allemand c'était déjà une bonne chose et l'italien venait surtout de mes grands parents et papa a plus eu du mal à ne pas mélanger français et allemand

Oui

Oui.

oui ma mère m'a toujours parlée en français et mon père qu'en espagnol

Non, ma mère a mélangé les mots tchèques ou allemands en slovaque

ils ont toujours insisté sur le fait de parler librement les langues : parfois avec ma mère je parlais en français, avec mon frère en luxembourgeois et avec mon père en Portugais, mais cela dépendait toujours des circonstances

Vous souvenez-vous des mots/phrases concrets que vous avez mélangés pendant l'enfance? Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

non

Non

Je me souviens de savoir que je me rappelais du mot grenouille en français, mais je n'arrivais pas à le trouver en allemand.

Je veux das auch. Das Wetter macht schön. Je t'aime tambien.

"maman est ce que je peux aller spielen gehen avec Max ?"

p.ex. les mots allemands (ou adaptés) en slovaque: Stockerl, Kammerl, Polster, Nudeln, Spital, Kübel, Eierspeis, Koch, Deckel, Schublade, Strudel, Fleckerl, spazieren, Zollstock, Kaisersemmel, Faschiertes, heften, Zwern

difficile à dire : "Ich mag Bananen" et je disais en Français "Bananes, je les aiment"

poubelle en portugais

Vous souvenez-vous des mots/phrases concrets que vous avez dits exclusivement dans une seule langue pendant votre enfance? Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

Schwein gehabt!

non

"Mince", "t'es niaisieux"

Toujours Gabel et non fourchette, Licht et jamais lumière, doudou pour chaque Puppe

oui, casserole, roud luuchten (lux:feux rouge)

je ne me souviens pas

Bonjour, ça va? ! Je le disais même à des Portugais et des Luxembourgeois

Que foi? = portugais = Was ist?, je le disais dans toutes les langues

Vous souvenez-vous des articles concrets que vous avez utilisés dans un autre genre (incorrect) en raison de l'influence de l'autre langue? (par ex. "la beurre" ou "der Butter"; "la soleil" ou "der Sonne") Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

non

Der die das un gros problème Chez moi !

Non

La soleil, le lune, le pomme, le table - surtout les articles allemands en français

en allemand, mais je ne me souviens plus des exemples concrets

encore aujourd'hui j'ai des problèmes avec "un Coca" ou "une Coca"

je ne me rappelle plus

Vous souvenez-vous, si vous avez utilisé des structures grammaticales d'une langue dans une autre langue? (par ex. Die Mehrheit der Studenten GEHT (= Singular) in die Vorlesung. = La plupart des étudiants VONT (=Plural) au cours.; Ich BIN aufgewachsen. = J'AI grandi/e.) Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

Non

Je suis ... ans. Ich habe hunger, also ich gehe in die Küche.

non

exactement l'exemple d'au dessus (entre allemand-français ou slovaque-français); ou p.ex. l'ordre des mots dans la phrase

la plupart va au cinéma = en allemand : Die Mehrheit geht...

Les voitures va par exemple

Vous souvenez-vous, si vous avez traduit des mots ou des groupes de mots d'une langue littéralement dans l'autre, et par conséquent le sens a changé dans la langue cible, resp. cette traduction n'était pas habituel ou possible dans cette langue. (par ex. Il fait beau dehors. ≠ Es macht schön draußen.) Si oui, donnez un EXEMPLE svp.

Oui

Non

Ça me fait chi**, - das bringt mich zum schei****. Vu que.. - so gesehen dass.. Ich meine es so... - très difficile à traduire parce qu'il y a pas ce verbe en français

non

je suppose, mais je ne me souviens plus des exemples concrets

le problème des Luxembourgeois francophones est qu'on mélange l'allemand, le Luxembourgeois et le Français pour tout mélanger "j'ai chaud" = je traduais en "Ich bin warm"

je ne me rappelle plus

Si vous tombez sur un mot qui n'existe pas dans une des autres langues, insérez-vous le mot sans traduction dans la langue cible ou essayer vous de le décrire autrement? (par ex. Tu peux FÜTTERN le chat? ou: Tu peux DONNER À MANGER au chat?) Donnez des EXEMPLES svp.

Oui tous les jours

Non

Non, j'ai l'impression que j'explique plutôt.

Toujours le décrire autrement

j'ai obtenu mon Führerschein

oui j'insère le mot dans une autre langue, parfois la personne comprend mais parfois je dois expliquer par après

Je l'insère pour la plupart

dans mon quotidien, dans toutes les langues : la Heizung ne marche plus

oui, tous les jours : an du, ça va? = mix de Luxembourgeois et du français

Est-ce qu'il y a des sons que vous n'êtes pas capable de prononcer dans une langue en raison de l'influence de l'autre langue? (par ex. "R roulé", les nasales "in", "en", "an", etc.)

Non

non

Non, pas de problème

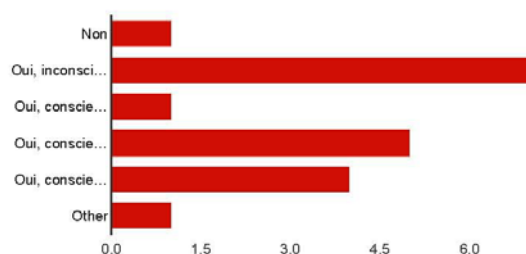
r en allemand

vu la maîtrise des langues, je n'ai pas de problèmes

Du passé au présent

[Image]

Continuez-vous à employer des interférences ou des mélanges linguistiques de votre enfance dans votre vie quotidienne? (plusieurs réponses possibles)



Non	1	8.3%
Oui, inconsciemment/automatiquement	7	58.3%

Oui, consciemment, afin de souligner ma manière de parler	1	8.3%
Oui, consciemment, pour que, dans certaines situations, les gens ne me comprennent pas	5	41.7%
Oui, consciemment, afin de préciser un certain sens, p.ex. car ces expressions n'existent pas dans l'autre langue	4	33.3%
Other	1	8.3%

Est-ce que ca vous pose des problèmes (dans la vie personnelle, professionnelle, sociale, etc.), quand vous utilisez des interférences ou mélanges de langues? Si oui, donnez des exemples svp.

Non

Non

je les utilise pas pendant mon quotidien

Non parce que j'essaye toujours d'expliquer au gens ce que je veux dire quand ils ne me comprennent pas.

Certains mots viennent plus rapidement à l'esprit dans une autre langue.

non pas du tout au contraire les gens s'intéressent et s'étonnent de ma capacité à parler 3 langues

non pas du tout, mon patron est luxembourgeois donc je parle lux. et ma collègue de bureau est belge donc je parle français avec elle

rarement ca peut être gênant

non car tout le monde le fait

non car tout le monde le fait au Luxembourg

Est-ce que ca vous apporte des avantages, si vous utilisez des interférences ou mélanges linguistiques? Si oui, donnez des exemples svp.

Non

en cas où je trouve pas le mot dans une langue

Oui, Avec mon frère, cela peut aider la communication discrète

Pas trop sauf que les gens s'y intéressent

C'est parfois comique.

pour moi afin de mieux comprendre le sens du mot

Oui, dans le monde de travail, ou dans la vie d'étudiant

non

vocabulaire plus précis ou plus approprié

oui car cela permet de mieux communiquer, étant donné qu'on sait que notre récepteur maîtrise lui aussi les autres langues

oui, je peux me faire comprendre plus facilement

Est-ce que ca vous apporte des inconvénients, si vous utilisez des interférences ou mélanges linguistiques? Si oui, donnez des exemples svp.

Non

non

NON

Parfois les gens sont énervés quand j'utilise trop d'expressions ou mots qu'ils ne connaissent pas

Discours saccadé et interrompu.

On me corrige (surtout mes enfants)

malheureusement, on ne maîtrise pas entièrement la langue vu qu'on est obligé d'aller chercher le lexique dans une autre

je ne maîtrise pas la langue comme il se le doit car j'ai toujours recours à une autre langue

Rétrospectivement, trouvez-vous que l'acquisition de 3 langues à l'âge précoce soit un avantage ou un détriment pour votre avenir? Justifiez brièvement votre réponse svp.

Un avantage, apprendre une Langue des le plus jeune âge est pour moi la meilleure des façons d'apprendre une Langue surtout lorsque c'est au quotidien et pas seulement comme Quand on apprend Une langue à l'école
Avantage, l'anglais, l'allemand et le français étant les langues principales en Europe, et aussi dans des sociétés globales, c'est toujours avantageux de parler la langue de l'endroit où on se trouve.

oui, avantageux pour la futur vie de travail

un grand avantage

C'était un peu perturbant surtout avec la fille aupair mexicaine qui m a parlé en espagnol parce que les mots étaient presque pareils comme en français mais aussi pas du tout. L allemand et le français n étaient pas du tout difficiles à différencier. Mais c'était surtout un avantage.

Avantage certain: maîtrise professionnelle de 3 langues sans accents. Inconvénient: il est plus dur d'apprendre d'autres langues ultérieurement.

cela ne peut être que un avantage. mon CV pour un travail d'été à la plage, dans un restaurant, office de tourisme etc sera privilégié car il est plus intéressant puisqu'il y a beaucoup de touristes étrangers

Avantage au niveau linguistique

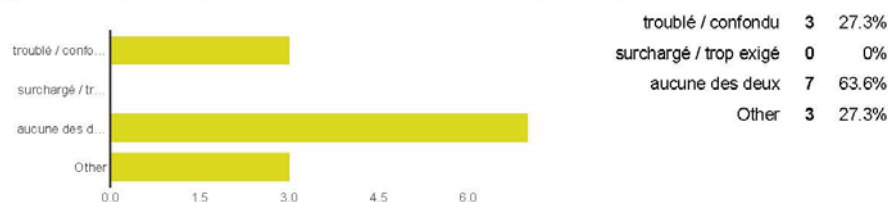
oui définitivement, on plus facile à apprendre une langue lorsqu'on est petit, j'ai vécu ça à l'école l'allemand le français et le luxembourgeois j'ai parlé avec 6 ans alors que l'anglais j'ai appris avec 14 ans et c'est la langue dans laquelle je suis la moins bonne.

Certainement un avantage

avantage : car on peut communiquer plus globalement et donc mieux se faire comprendre dans d'autres pays.

avantage car l'enfant est bercé dans la culture communicationnelle des langues

Rétrospectivement, comment avez-vous ressenti l'acquisition de 3 langues à l'âge précoce? (plusieurs réponses possibles. précision sous "Others" possible)



Du présent au futur

[Image]

Élevez-vous vos enfants resp. voulez-vous les élevez dans plusieurs langues ? Si oui, allez-vous le faire d'une autre façon que vos parents? Allez-vous faire attention à quelque chose en particulier?

Oui quand j'en aurai, je ne sais pas encore comment je vais m'y prendre mais une chose est sur ils ne parleront pas qu'une seule langue

Oui, non, essayer qu'un parent ne parle que dans sa langue prédominante.
de la même façon

Non, je n'ai pas d'enfants (et je ne vais pas en avoir plus tard non plus)

Mes parents ont souvent changé de langues. Alors mon père parlait aussi souvent en français et ma mère en allemand. Quand j'aurai des enfants je vais essayer de leur parler en français tout le temps et mon partenaire devrait leur parler en allemand ou quoi quelle autre langue.

Oui. Éviter l'anglais et focaliser sur les langues maternelles et paternelles.

je leur demanderais conseil afin de faire comme eux

Oui

j'ajouterais une 5 ième langues et commencerais plus tôt avec l'anglais
oui; essayer de ne pas mélanger les Langues-surtout dans une seule phrase.
quand j'aurai des enfants, le trilinguisme sera chose courante dans mon éducation
langue maternelle, ensuite la langue du pays qui seront apprises par ems futurs enfants

Si vous allez élevez vos (futurs) enfant dans plusieurs langues, allez-vous faire attention à ne pas utiliser vos propres interférences et mélanges linguistiques (au cas où vous en faites)?

oui

Oui

-

Oui j'y ferais bq d attention

Oui.

non car cela peut être un bon moyen memotechnique afin d'enregistrer un mot plus facilement

oui il faut

j'essaierai tant bien que mal mais je ne les punirai pas pour autant

Ca y est! ;-)

Facultatif: Ce que j'aimerais encore dire à propos de ce sujet:

Projet intéressant et curieux de lire les résultats :)

très intéressant et je te souhaite tout le bonheur du monde Joel

plus de conseils pour les parents des enfants "futurs trilingues"

très intéressant car ce sujet est toujours source de conflit mais je suis à 100 % en faveur d'une éducation et d'une scolarisation trilinguale

sujet intéressant