Studii de lingvistică 2, 2012, 123 - 141

Jamais deux sans trois ? Comment l'enfant s'approprie trois langues parallèlement (étude de cas)

Everything comes in three?
How the child appropriates three languages simultaneously (case study)

Greta Komur-Thilloy[1]
Urszula Paprocka-Piotrowska[2]

Abstract: This paper submits some results of the research project started in 2010 by the Research Institute of European Languages and Literatures (EA 4363) of the University of Haute Alsace (France) and the Chair of Didactics and Language Acquisition (IFR KUL) of the Catholic University of Lublin (Poland). The project consists of systematic description of the appropriation process of three linguistic systems (which coexist in the same border socio-linguistic environment) by a four-and-a-half-year-old child. First, we give some reflexions regarding the commonly held view that children, unlike adults, learn a foreign language more quickly and easily by acquiring in a record time an infinite amount of information on linguistic codes of very different configurations. Secondly, we submit the first results of the discursive development analyses in a child born into a bilingual family (Polish mother and French father) exposed to two languages from birth, and growing up in a context where German is one of the early education languages (bilingual kindergarten). Our questions focus specifically on code switching, metalinguistic awareness and the use of reported speech.

Key words: child acquisition, L1 acquisition, L2 acquisition, L3 acquisition, trilingual child, code-switching, metalinguistic awareness, reported speech

Parmi les sujets de réflexion autour desquelles se réunissent non seulement des linguistes, spécialistes en acquisition, mais

[1] Université de Haute Alsace – Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes ; greta.komur@gmail.com.
[2] Université Catholique de Lublin Jean Paul II – Chaire d'Acquisition et de Didactique des Langues (Institut de Philologie Romane) ; paprocka.piotrowska@gmail.com (les noms des auteures apparaissent par ordre alphabétique).

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

également tous ceux qui s'intéressent aux questions d'appropriation des langues, il y a celui qui concerne la capacité d'acquérir une langue par des enfants. La question posée est de savoir comment et pourquoi, selon une opinion généralement admise et avec laquelle nous allons polémiquer *ci-infra*, les enfants, contrairement aux adultes, apprennent une langue étrangère plus rapidement et plus facilement en acquérant, dans un temps record, une quantité infinie d'informations portant sur des codes linguistiques de configurations extrêmement différentes. Ces deux constats constituent ainsi la source de discussion à travers ces pages.

Par ailleurs, il nous faut signaler que l'un des objectifs de cette contribution, est de s'interroger sur la question susmentionnée en mettant à l'épreuve des données empiriques concernant l'acquisition trilingue précoce. Si le bilinguisme précoce est relativement bien documenté, l'acquisition parallèle de trois langues chez de jeunes enfants reste toujours peu explorée.

Avant de commencer, il convient de mentionner une des premières études systématiques polonaises concernant l'observation du développement langagier d'un enfant, effectuée selon la méthode du *livre de bord* que l'on peut comprendre comme étant *le journal des premières productions orales de l'enfant.* Ces observations ont été menées par Jean Baudoin de Courtney et concernaient le développement langagier de ses propres enfants (cf. Chmura-Klekotowa 1974).

1. Rompre avec le mythe de l'acquisition précoce *rapide, facile* et *sans effort*

Peu d'adultes sont conscients du fait que l'enfant apprend la langue au moins 5 heures par jour : l'enfant entend et écoute, parle, teste de nouveaux mots. Cela signifie que pendant les 5 premières années de sa vie, il consacre environ 9100 heures à l'apprentissage de sa langue maternelle (Burke 1974). Après cette période, extrêmement intense, de travail sur la construction du système de sa langue – à l'âge de 5 –, il n'aura toujours pas acquis complètement la compétence linguistique et, ce qui en découle, ne connaît pas toutes les structures du système. De plus, on estime qu'un enfant de 5 ans maîtrise environ dix mille mots, tandis que le dictionnaire d'un adulte lettré en contient environ trente mille.

Cette constatation nous permet de rompre avec l'idée reçue selon laquelle l'acquisition de la langue par un enfant a lieu rapidement et sans effort. D'autres faits, que nous allons mentionner dans ce qui suit, vont, eux aussi, à l'encontre du postulat classiquement admis.

Partout dans le monde, il existe des cours intensifs de langues étrangères appliquant la méthode de l'immersion totale dans la langue cible durant de 4 à 6 semaines. Un tel « bombardement linguistique »

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

(jusqu'à 12 heures de cours de langue par jour ou environ 500 heures d'apprentissage d'une langue étrangère en 6 semaines), entraîne, en général, aussi bien chez un adulte que chez un adolescent, la maîtrise des bases linguistiques pour des besoins communicatifs fondamentaux (nombre limité de mots et une variété de structures grammaticales réduite), assurant toutefois le bon fonctionnement du locuteur adulte/adolescent dans le contexte socio-communicatif donné[3].

Il convient de se rappeler que dans le développement initial de la parole, les progrès observés chez l'enfant dans les six premières semaines ne sont jamais aussi spectaculaires que dans le cas d'un adulte ou d'un adolescent. L'idée de l'acquisition précoce du langage comme un processus rapide et sans effort relève donc plus d'une légende que de la vérité, étant, en plus, souvent utilisée à des fins de marketing. C'est sans doute la raison pour laquelle les écoles de langues pour les enfants n'hésitent pas à afficher des panneaux publicitaires contenant des déclarations telles que:

> Saviez-vous que la plupart des connexions nerveuses majeures dans le cerveau sont façonnées dans les 8 premières années de sa vie? Au moment où l'enfant atteint 8 ans, il est en mesure de bien assimiler un éventail illimité de connaissances. C'est le meilleur moment pour commencer à apprendre la langue anglaise! (*Anglais pour les enfants!* Mailing des publicités d'une école de langue, avril 2009)

Bien qu'il soit difficile de prouver que les déclarations susmentionnées sont fausses, il convient de se rappeler que pendant l'acquisition des premières compétences linguistiques et communicatives, un enfant reste un enfant et que, de la même façon dont il a eu besoin du temps nécessaire pour apprendre à s'asseoir et à marcher, à manger et à se divertir avec ses pairs, *il a besoin de temps* pour maîtriser sa langue et apprendre à l'utiliser dans des buts communicatifs avec le monde extérieur.

2. Les étapes de l'acquisition de la langue chez un enfant

Les psychologues, spécialistes du développement (cf. Kail, Fayol & Hickmann 2008), ainsi que les linguistes qui travaillent sur le développement du langage chez les enfants (Martinot 2005, Kaczmarek

[3] Lesdits cours de français sont menés par exemple dans le centre international *CERAN Lingua* à Avignon ou à l'Université Laval (Québec, Canada). Le principe reste le même : un cours intensif dans la salle de classe (jusqu'à 10 heures par jour), tutorat individuel pour chacun des apprenants et accès constant à la communication en langue étrangère (films, voyages, journaux, livres, voire même l'engagement personnel (co-signé) à employer uniquement la langue française durant la période de stage. Ainsi, par exemple, à l'Université de Laval au Québec, les apprenants recevaient « des points de pénalité » lorsqu'ils utilisent au sein de l'école la langue anglaise, alors qu'ils ont souscrit à l'enseignement du français langue seconde avec la méthode d'immersion totale.

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

1966, Rokita-Jaśkow 2010), s'accordent sur le fait majeur que l'enfant apprend une langue dès les premiers jours de sa vie[4] et lors de son apprentissage il traverse quatre étapes successives. La base qui sert à la discrimination de ces étapes respectives sont : la forme de l'*expression*, la forme du *texte verbal*, la forme du *message transmettant une information à l'environnement et au destinataire* (Kaczmarek 1966 : 38). Ce critère n'inclut cependant pas le développement des compétences concernant la capacité à transmettre/recevoir le message car il concerne en fait strictement et clairement *le système de la langue et sa mise en œuvre par le biais de la communication verbale*.

Compte tenu de la relation entre la construction d'un système cohérent de la langue et la création des compétences en communication individuelle, les étapes du développement de la parole de l'enfant se déroulent comme suit (Kaczamrek 1966, Martinot 2005) :

L'étape de la mélodie (0 – 1 an) : l'enfant utilise la mélodie et des syllabes existant en général dans la langue. Durant cette période, l'enfant communique avec son environnement au moyen de messages sous trois formes :

1) les cris et les pleurs qui se transforment (d'un symptôme) en un appel lorsque l'enfant comprend qu'il peut de cette manière satisfaire ses besoins (par exemple, le fait que les membres adultes de la famille prennent l'enfant dans les bras) ;

2) le cri adressé à un destinataire, qui prend ainsi la forme d'un appel direct, par exemple, lors du retrait de la main d'un enfant d'un objet dangereux. Ce type de messages est, au cours de l'étape de la mélodie, le plus fréquent et il devrait être compris comme une modulation de la voix, autrement dit comme la manipulation des tons de différentes hauteurs afin de signaler le contenu du message. La mélodie est généralement accompagnée par un comportement non-verbal[5], comme les expressions faciales et les gestes vifs qui renforcent le contenu du message ;

3) onomatopées dont la forme découle des sons entendus, c'est-à-dire du contenu (un signe du niveau supérieur).

Il est intéressant de rappeler que pendant cette période, les sons émis par l'enfant sont interprétés par l'environnement (le plus souvent par sa mère), qui – souvent inconsciemment – reformule des effets sonores et leur donne un sens lexical. L'enfant commence donc à comprendre que ce qu'il produit véhicule un sens et que, sans doute, il existe d'autres possibilités (linguistiques) pour s'exprimer.

C'est ainsi que, lorsque la petite Léna, assise dans sa poussette,

[4] *Nota bene* : le premier cri d'un nouveau-né qui accompagne son premier souffle est une preuve fondamentale de sa vie autonome dans le monde extérieur.

[5] Il est à signaler que lors d'une conversation 'normale' entre deux adultes, moins de 35% du contenu informationnel est transmis par le biais de la parole (message verbal), plus de 65% étant signalé par des traits non-verbaux (http:// www.umed.lodz.pl).

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

crie aveuglée par le soleil et que son père réagit en disant « et alors, le soleil dérange ma petite Léna ? », elle apprend à relier les données verbales avec la situation de communication correspondante.

L'étape du mot (1-2 ans) ou du signal indivise. Dans cette phase du développement, les *mots-signaux* représentent l'ensemble du discours. Ils constituent une synthèse, *reformulation*, selon Martinot, d'une situation donnée. Ces éléments (fonctionnant comme des « mots » dans cette période de formation de la parole) ont une configuration phonique particulière n'ayant pas (la plupart du temps) d'équivalent linguistique dans l'environnement de l'enfant : il s'agit de créations lexicales idiomatiques au travers desquelles l'enfant peut dénommer la réalité. Ainsi, tandis que Philippe (enfant polonophone) divisait tous les véhicules à roues en deux catégories (division pas tout à fait déterminée pour le reste de la famille) : *dzindzia* et *bumba*, Stanislas, un autre petit polonophone, appelait *duda* tout ce qui avançait au moyen des roues. Durant l'étape du mot, la forme phonique demeure immuable et possède une valeur sémantique constante ; par ailleurs, elle n'est pas soumise à la recatégorisation : une *maman* est une *maman*, une *fille* est une *fille* et par conséquent une *maman n'est pas* une *fille*.

Dans la période qui suit la phase des mots, à savoir durant *l'étape de la phrase* (2-4 ans) – connue également sous le nom de *la période du signal divisible* – des catégories grammaticales apparaissent progressivement chez l'enfant. On observe d'ailleurs que son vocabulaire s'enrichit et que son système phonologique s'établit (passivement). C'est une période extrêmement importante dans le processus d'acquisition de la langue maternelle (cf. Lennenberg 1966 et son *hypothèse*, controversée aujourd'hui, de l'*âge critique*).

Kaczmarek (1966 : 39) souligne que « l'enfant assimile la langue d'une façon laborieuse » et cette constatation s'avère à nos yeux très appropriée. De même, Klein (1989), en s'appuyant sur les recherches de Burke (1974), attire l'attention sur le fait que durant les cinq premières années de la vie d'un enfant, ce dernier consacre un minimum de plus de 9 000 heures pour maîtriser le système de sa langue maternelle. Et la façon dont sont construits ses énoncés, après tout ce temps, démontre, malgré tout, un décalage par rapport à la version reconnue comme standard de la langue. Quant à leur réalisation phonique, elle aussi s'éloigne la plupart du temps de la variante correcte (en se réalisant généralement par le biais de sons non adéquats).

Il est toutefois important de signaler que dès les constructions prédicatives initiales (cf. Martinot 2005 : 24), les combinaisons de mots ne sont pas aléatoires. Les enfants ne produisent pratiquement jamais d'associations de mots du type *la table dormir*, *le pont manger*, c'est-à-dire sans un sens apparent et clairement établi, et testent

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

des constructions pour savoir dans quelle mesure les éléments de la langue peuvent être combinés entre eux. En d'autres termes, il s'agit de voir quelles combinaisons de mots sont acceptées dans une langue donnée. Selon Martinot (1997, 1998, 2004, 2005), un grand nombre d'actes verbaux de cette période est basé sur la reformulation d'éléments de discours des adultes ; souvent, par le biais d'ajout d'un nouvel élément à une structure permanente fréquemment entendue (cf. Braine 1963, *Pivot Grammar*) : *to dla Jana, to dla Danielka, to dla Malwinki // to dla ciocia* (Jan, 3) (= ceci est pour John , pour Daniel, pour Malwina // ceci pour la tata).

L'étape du *parler spécifique* (4-8 ans) correspond à une période où l'enfant apprend tout le discours qui s'étend au-delà d'une phrase simple. Peu à peu, l'enfant acquiert la capacité à utiliser le système de signaux sémantiques divisibles, acquis de l'environnement. Toutefois, les règles de la construction des énoncés et le fonctionnement de leurs composantes ne sont pas encore tout à fait mis en place d'où on observe de nombreuses créations langagières qui, par leur fraîcheur et leur charme, attendrissent le locuteur adulte. Prenons comme exemple la phrase de Guillaume (enfants francophone, 4 ans) : *ça y est pas*, qui répond à la question de sa mère : *ça y est ?* (= *tu as fini ?*), construite par analogie, contamination, permutation, ou, dans les termes de Martinot (2000, 2003, 2005), selon le principe de la reformulation, c'est-à-dire de construction du même sens avec une variété de ressources offertes par la langue. Il est à noter que dans la première phase de la parole enfantine, on observe le renfoncement des processus acquisitionnels (environ à l'âge de 4 ans). Les étapes qui suivent démontrent cependant un affaiblissement et ce de façon permanente, du parler spécifique de l'enfant jusqu'à l'identification de la parole de l'enfant à la version standard de la langue (à ce que l'on appelle *le parler ordinaire*). L'acquisition de la langue maternelle (LM), après l'âge de 4 ans est plus lente (on parle parfois d'*acquisitions tardives*) ; elle ne concerne pas seulement le caractère formel de la construction des mots ou encore des principes de leur cooccurrences (combinaison et association), mais aussi l'expression du sens dans les unités dépassant la phrase et des relations qui les sous-tendent.

Les enfants veulent parler comme les adultes en raison du fait que l'acquisition du langage est déterminée par la volonté de construire du sens. L'enfant, conscient de l'incomplétude de son système (peu de bagage lexical, peu de tournures variées pour exprimer la même chose : *je veux faire valoir, expliquer, décrire, définir, en fonction de ce que je veux dire et ce que je n'arrive pas encore à dire*), s'approprie, pas toujours consciemment[6], la langue jusqu'au moment où il décide (également d'une manière qui n'est pas pleinement consciente) que

[6] Voir Besse & Porquier (1991: 75) ainsi que leurs définitions de l'*appropriation* et de l'*enseignement/apprentissage de langue*. Voir également Paprocka-Piotrowska (2003).

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

son système est devenu complet et qu'il lui permet de communiquer, de façon satisfaisante, avec l'environnement. Nous parlons alors de la *fossilisation du système linguistique* (cf. Selinker 1972, Klein 1989).

3. L'enfant devient-il multilingue naturellement ?[7]

Les études portant sur les enfants bilingues sont très nombreuses (voir, entre autres, Weinreich 1953 ; Ervin & Osgood 1954 ; Lambert 1969 ; Meisel 2001, 2006 ; Kail, Fayol & Hickmann 2008; Kail & Fayol 2000), ce qui prouve, par ailleurs, que la question du bi- et du multilinguisme enfantin est extrêmement complexe. Généralement, on considère que dans le cas de l'acquisition bilingue par des enfants, les deux langues sont acquises de manière identique (Klein 1989 : 25). En revanche, très rarement, les langues acquises fonctionnent d'une façon parfaitement symétrique. L'enfant apprend les deux langues simultanément, lorsque : a) il grandit dans une famille où les parents possèdent une langue maternelle (première) différente ; les parents (la famille) appliquent dans ces cas, généralement, le principe *un-parent-une-langue* (*one-parent-one-language)* ; b) les parents utilisent la même langue, mais la famille vit dans une communauté qui, dans la communication quotidienne, emploie un code linguistique différent (Sorace & Ladd 2011). Il est également possible que, dans une famille où les parents parlent des langues différentes (polonais / français), et s'adressent à l'enfant dans ces deux langues), ils communiquent entre eux dans une de ces langues (français) et l'enfant, en dehors de la maison, soit en contact avec une troisième langue, L3 (dans notre cas l'allemand).

De telles situations contribuent au développement d'un enfant bi- ou même multilingue. En fonction des contacts avec une langue donnée et du changement de l'environnement linguistique, l'enfant développe des stratégies sociales qui, à leur tour, déclenchent certaines stratégies cognitives, afin de faciliter l'association de l'emploi d'une langue à une personne ou à une situation spécifique de communication. Ce type de stratégies conduit souvent à une sorte de domination d'une langue sur une autre (sur d'autres langues) et, plus tard, à une maîtrise un peu différente de chacune d'entre elles (à l'oral, à l'écrit, dans un contexte officiel, dans le contexte familial, etc.). Le critère le plus important pour le bi- et le multilinguisme – dans le sens actuel de ce terme (cf. Grosjean 1982) – demeure cependant la compétence communicative, c'est-à-dire un certain degré de connaissance de deux (ou de plusieurs) langues. Il ne s'agit plus de la conception idéale d'un « bilinguisme coordonné » (Ervin & Osgood, 1954), mais d'une capacité à communiquer dans deux ou plusieurs langues, qui permet donc à l'enfant de devenir une personne naturellement multilingue.

[7] Voir Rokita-Jaśkow (2010: 46) *W jaki sposób dziecko staje się naturalnie dwujęzyczne ?*

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

Rokita-Jaśkow (2010: 48) souligne à juste titre que la facilité avec laquelle les enfants acquièrent une nouvelle langue (dans le contexte d'une école maternelle bilingue, par exemple) provient essentiellement de leur volonté de participer à des jeux avec d'autres enfants. On suppose qu'après la phase initiale de confusion, les enfants essaient de se joindre aux activités collectives en imitant les animations d'autres groupes, faisant ainsi semblant de connaître les règles du jeu ainsi que les règles de la langue elle-même. En analysant l'input en langue étrangère qu'ils reçoivent – la plupart du temps incompréhensible – les enfants créent des relations linguistiques du type *forme-sens*, en employant quelques stratégies cognitives simples (nous citons d'après Rokita-Jaśkow 2010 : 49) :

> - on suppose que le discours concerne le *hic et nunc* de la situation d'énonciation ;
> - on essaie de s'approprier quelques expressions que l'on comprend et on commence à les utiliser immédiatement ;
> - on essaie de sélectionner les éléments récurrents dans des expressions connues ;
> - on essaie d'utiliser le plus possible des structures de la langue déjà acquises ;
> - on essaie de 'décrypter' le sens des mots principaux, tels que les substantifs concrets, tout en remettant à plus tard le décodage d'autres éléments, tels que les prépositions ou les conjonctions.

Un enfant qui apprend deux ou plusieurs langues en parallèle effectue, pour ainsi dire, un double travail. Il ne s'agit pas cependant du niveau de construction corrélé de deux (ou plusieurs) systèmes linguistiques différents[8], car le fait d'apprendre des éléments appartenant à une langue sensiblement différente de la langue maternelle (tels que les déterminants ou leur absence ; la déclinaison nominale ; la conjugaison verbale, le fonctionnement du temps et de l'aspect, etc.) suppose un double (voire multiple) effort cognitif. De surcroît, l'enfant multilingue doit apprendre à différencier entre les deux (ou plusieurs) types de données linguistiques qu'il reçoit, en d'autres termes, il doit éviter d'incorporer par exemple des unités françaises dans la langue polonaise et vice-versa. On pourrait même supposer que le bi- et surtout le multilinguisme conduit à un mélange fréquent des codes linguistiques, ce qui, par conséquent, peut prolonger considérablement le processus de l'acquisition précoce. Or, les faits infirment cette hypothèse. Bien que les enfants bi- et multilingues mélangent les codes, en particulier dans les premiers stades de l'acquisition de plusieurs langues en parallèle, ce mélange se limite à une proportion très restreinte ; de plus, il n'existe pas d'arguments prouvant que le *code switching* exclut l'existence du développement

[8] Selon la définition classique du bilinguisme coordonné d'Ervin & Osgood (1954).

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

graduel et parallèle de plus d'une langue. Les contaminations possibles entre des systèmes linguistiques parallèles semblent plutôt indiquer que l'utilisateur de la langue – en fonction des besoins communicationnels – peut se baser sur tous les répertoires linguistiques dont l'enfant dispose. Ainsi, on ne peut pas affirmer clairement que l'acquisition de la langue par un enfant bilingue est plus longue et ce pour deux raisons. Premièrement, parce que l'on observe, aussi bien chez les enfants bilingues que chez les enfants monolingues, des différences interindividuelles sensibles quant au temps nécessaire pour maîtriser les éléments fondamentaux d'un langue / des langues. Deuxièmement, il est très difficile d'indiquer d'une façon univoque à quel moment l'acquisition précoce a été achevée, et par là, à quel moment l'étape du *parler ordinaire* a commencé.

En conclusion, on croit pouvoir dire d'une manière plus ou moins certaine que : a) l'acquisition précoce des enfants bi-/multilingues n'est pas plus longue que l'acquisition d'une seule langue (maternelle) ; b) l'acquisition précoce de deux (ou plusieurs) systèmes linguistiques en parallèle ne procure pas de difficultés supplémentaires par rapport à l'acquisition d'une langue (maternelle).

4. L'acquisition de la langue et le développement cognitif et social de l'enfant

Le fait qu'un enfant a recours aux stratégies sociales et cognitives mentionnées *supra* prouve que « l'évolution des capacités discursives des enfants dépend d'une évolution partagée, indépendante des langues maternelles, liée au développement cognitif général » (Watorek 2004 : 4) ; l'enfant passe de la phase d'*infans* (Sàndor Ferenczi) – personne sans *logos* – à la phase *zoon logon echon* – animal qui possède le *logos* (cf. la formule célèbre de Hobbes : *homo animal rationale quia orationale*). En bref : s'appropriant la parole, l'enfant devient un être social[9].

Le développement cognitif de l'enfant peut être illustré en prenant l'exemple de la catégorie du temps et de l'espace. Jusqu'à 7 ans des concepts tels que *demain* / *hier*, *proche*/*lointain* ne sont pas totalement stabilisés. L'enfant ne possède pas encore de méta-conscience concernant le temps écoulé et les unités lexicales permettant de le mesurer sont traitées d'une manière spécifique par rapport à son propre système. Ainsi, l'énoncé *Je viens chez toi au printemps* signifiait pour Viktor (4 ans) : *je viendrai chez toi un jour*, dans un temps futur indéterminé ; et quand Wojtek (4 ans) a souhaité à tous *un bon week-end*, il voulait dire respectueusement au revoir

[9] Ceci constitue une différence indéniable entre l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant et l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte. Voir aussi Watorek 2004.

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

aux adultes (indépendamment du jour de la semaine). Cela permet de constater que l'existence de phrases bien formées dans le système langagier de l'enfant ne prouve en rien que les concepts linguistiques y associés soient bien maîtrisés. Ces phrases peuvent en fait renvoyer chez l'enfant à des concepts complètement différents, comme dans les exemples cités *supra* (*je viendrai au printemps = je viendrai un jour, pas maintenant* ; *passe un bon week-end = au revoir*).

De même, les déictiques personnels et/ou spatio-temporels (*moi/toi*, *ici/là-bas, maintenant / alors*) et les unités lexicales associées à l'orientation dans l'espace (*haut/bas, devant/derrière, à gauche/à droite*) suscitent de nombreuses difficultés chez les enfants.

Ainsi, simultanément à l'acquisition du langage, l'enfant acquiert le comportement social. Il apprend que, grâce aux moyens offerts par la langue, il peut exprimer ses émotions, ses idées, ses souhaits (Anthony, 2,6 ans, serre les poings, tape du pied et crie furieux : *Je veux*, *mais je veux !*) ; l'enfant découvre également que la langue est régie par certains comportements sociaux et que la communication se déroule selon les normes établies : l'enfant *doit* apprendre qu'il n'est pas toujours possible de dire ce que l'on veut, de la façon dont on veut le dire et à qui on veut le dire (p. ex. la maman qui répond à Christopher (2,6 ans)), d'un ton ferme, mais sans colère : *Maintenant, je parle à ta tante.*). En façonnant le comportement social à travers le langage, l'enfant apprend qu'en parlant on peut se faire *des amis* (ce qui implique nécessairement l'éventualité de pouvoir se faire *des ennemis* à travers la parole), en d'autres termes, il reconnaît la force créatrice des mots et la fonction émotive du langage :

(1) Martin (4 ans) manifestement mécontent dit à sa maman : *je ne t'aime plus !*
Maman : *Mais moi, je t'aime*, répond-elle calmement.
Martin : *Ne m'aime pas !*

(2) Jacob (3,5 ans), à 6 heures du matin, vêtu en « militaire » (bottes de pluie, chapeau, pantalon dans les bottes, armement complet), se dresse au-dessus de son père dormant encore et lui ordonne, en le réveillant : « Lève-toi soldat, je suis ton général ». A un autre moment, déguisé en mineur de fond, il exige fortement de descendre dans la grotte pour chercher du charbon (= aller dehors pour chercher des cailloux).

A en croire Klein (1989), l'acquisition du langage par les enfants s'effectue en quelque sorte selon le principe « devenir comme les autres », ce qui en réalité renvoie à l'acquisition d'une identité sociale, autrement dit, à l'acquisition de sa propre identité (devenir soi-même) au sein d'une communauté. Le fait de maîtriser une langue est si fortement associé à l'identité du groupe que cela laisse prétendre que, dans de nombreux cas, le désir de la conserver constitue un frein

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

(inconscient) dans l'acquisition d'une langue étrangère par un adulte. C'est la raison pour laquelle on préfère, actuellement, en didactique des langues, de parler de compétence en langue étrangère *comparable* et non pas *identiques* à celle des locuteurs natifs (cf. *CECR*).

5. Le développement discursif d'un enfant trilingue : étude de cas

Dans la présente contribution, nous présentons les premiers résultats du projet lancé en 2010 par l'Université de Haute-Alsace, l'Institut de Recherche en Langues et littératures Européennes (ILLE 4363) et l'Université Catholique de Lublin – Chaire d'Acquisition et de Didactique des Langues (IFR KUL). Le projet consiste en une description systématique du processus d'appropriation des trois systèmes linguistiques (qui coexistent dans le voisinage) par un enfant de quatre ans et demi (cf. Paprocka-Piotrowska & Komur-Thilloy 2011). Les fragments du corpus analysé dans ce texte proviennent des enregistrements audio effectués pendant une période de douze mois.

Pour répondre au mieux aux objectifs de notre étude, nous avons suivi pendant un an (de l'âge de 4,6 à 5,6 ans), un enfant (Matteo) provenant d'une famille bilingue (mère polonaise et père français), exposé dès la naissance à ces deux langues et grandissant dans un contexte où l'allemand est l'une des langues de scolarisation précoce (école maternelle bilingue). Selon des études antérieures (cf. à titre d'exemple Hickmann 2000, Watorek 2004), ce n'est qu'autour de 4 ans que l'enfant arrive à construire un discours autonome, indépendant de l'aide de l'adulte. Il s'agit d'un âge charnière de l'évolution de la capacité discursive. C'est donc l'âge qui nous intéresse particulièrement, vu que notre objectif est d'analyser la manière dont l'enfant trilingue utilise les trois langues pour construire du discours.

Matteo est né en France et vit en Alsace (France), sa mère, Polonaise, réside en France depuis plus de vingt ans, son père est Français. Les langues dans lesquelles évolue le garçon, et qui, par conséquent, vont être prises en considération dans cette étude, constituent la triade : polonais – français – allemand. Le polonais est pour l'enfant la langue première (langue maternelle). La langue de la mère est acquise et utilisée par l'enfant quasi exclusivement à la maison, jamais, jusqu'à présent, elle n'a été apprise dans un contexte institutionnel.

Le français, la deuxième langue, est la langue du père (ainsi que de la mère, puisque c'est la langue commune à tous les membres de la famille). Elle est acquise parallèlement avec la langue polonaise. Cependant, le français n'est pas, contrairement au polonais, pratiqué uniquement à la maison. L'avantage sur le polonais est que le français est utilisé également en contexte institutionnel, à l'école, par exemple.

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

L'allemand, la troisième langue, est également la première langue étrangère du garçon. Elle est acquise, contrairement aux deux autres, uniquement en contexte institutionnel (la mère possède quelques bases d'allemand, le père ne le parle pas). L'enfant fréquente une école bilingue (français-allemand) où les cours sont dispensés deux jours par semaine en allemand et les deux autres jours en français (le mercredi étant le jour du repos et donc libre d'activités scolaires pour les petits enfants).

Compte tenu du fait que le français est la langue que l'enfant utilise le plus souvent (à la maison, à l'école, dans la rue), nous pouvons en déduire qu'il s'agit de la langue dominante, et par conséquent que sa structure est la plus développée et consolidée dans la conscience métalinguistique de l'enfant. Du fait que le garçon la manipule le plus fréquemment et sans aucune difficulté, nous pouvons supposer que c'est la langue dans laquelle il se sent le plus à l'aise. Quant à la langue polonaise, malgré le fait que l'enfant évolue avec elle dès les premiers moments de sa vie, il l'utilisée beaucoup plus rarement et seulement dans des situations de communication spécifiques (lors des échanges avec la mère ou avec d'autres membres de la famille polonaise). En cédant la place au français quant à la fréquence de son emploi, le polonais est la langue qui peut, parfois, créer des difficultés à l'enfant (voir ci-dessous).

5.1. La conscience métalinguistique

En tant qu'enfant bilingue, Matteo, à l'âge de trois ans et demi, était déjà conscient de la langue qu'il utilise tout comme d'ailleurs de la langue employée par son entourage. Cela se confirme par l'exemple ci-dessous. A l'école, la mère de Matteo, se tournant vers lui, dit en *polonais* :

(3) « Je dirai à ta maîtresse que tu n'iras pas à la garderie aujourd'hui puisque, je viendrai te chercher tout de suite après l'école ». Matteo répond *en français*, visiblement agacé par sa mère: « Non, tu ne dis pas ça comme ça ! Parce qu'elle ne te comprendra pas ».

Le bilinguisme permet aussi quelques créations lexicales intéressantes, dues à l'emprunt (ou au passage) d'un code à l'autre. Nous en donnons ici un exemple :

(4) Matteo joue avec sa maman « au restaurant ». En tant que propriétaire du restaurant il s'adresse à une cliente (sa mère) en français : *Vous avez un chien, il me semble ?*
Maman répond en polonais : *Tak (= oui).*
Matteo enchaîne : *Comment il s'appelle ?*
Maman : *Tobby.*
Matteo : *Qu'est-ce qu'il mange ?*

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

Maman : *Mięso, **k**ości.(= de la viande, des os).*
Matteo: *On va lui donner alors des **kos*** (= *on va lui donner des os*)

Ici *kos* semble être un mot valise construit de deux lexèmes appartenant à deux codes différents qui ont le même sens (interférence): le polonais *kość* et le français *os*.

Le bilinguisme précoce peut provoquer parfois des expériences quelque peu désagréables et, mal canalisée, peut aller jusqu'à provoquer certaines réticences quant à l'utilisation du code qui n'est pas partagé par la communauté socio-culturelle la plus proche de l'enfant. Il s'agit notamment des cas où Matteo connaissait uniquement le mot polonais pour exprimer certains concepts pertinents pour la communication familiale ou intime, importants pour un enfant de cet âge : *babcia, dziadzius, ciocia, siku* (= *grand-mère, grand-père, tante, pipi*). Compte tenu du fait que le père francophone connaissait la signification de ces mots polonais, les utiliser aussi bien à la maison qu'en dehors de celle-ci n'a jamais causé de problème chez l'enfant. Ceci jusqu'au jour où Matteo a commencé à fréquenter l'école où il a dû verbaliser ses besoins physiologiques. Il est en effet arrivé que le garçon, rentrant de l'école très mécontent, refuse d'utiliser la langue polonaise dans une conversation avec sa mère :

(5) Maman : *Synku, chce ci się siku? (*= tu veux faire pipi ?)
Matteo : *On dit pas siku mais pipi.*
Maman :*Tak, pipi mówi się po francusku i siku po polsku.* (= Oui, pipi, c'est en français et en polonais, on dit *siku*).
Matteo : *Non, personne ne comprend à l'école quand je dis « siku » donc dis pas « siku » mais pipi.*

5.2. L'alternance codique

Bien que dans les productions de Matteo le français soit une langue dominante, il semble que de temps à autre et dans des contextes bien définis, tout à fait consciemment, l'enfant relie les deux codes (le français et le polonais) dans une structure unique (dans la même phrase) :

(6) Un jour, Matteo a remarqué, dans une file d'attente pour le passage en caisse d'un supermarché, un monsieur assez imposant et s'écria tout à fait spontanément : *Maman, ce monsieur est tłusty (= gras), je crois ! ...*
Le garçon était parfaitement conscient du fait que sa mère ne souhaitait pas qu'il parle à haute voix et, pire encore, en montrant du doigt les autres adultes, comme cela arrive souvent chez les enfants. Néanmoins, il a parfaitement su contourner l'interdit. Sa perspicacité l'a amené à tirer avantage, dont il était parfaitement conscient, de la connaissance de plusieurs

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

> langues. Il a donc su mettre à profit cette connaissance et éviter, en mélangeant deux codes, le mot français interdit.
> Bien sûr, le garçon était conscient que, ce faisant, il ne risquait pas de punition, le mot en polonais n'ayant pas été compris par le monsieur en question ; de plus, sa maman, sensible au polonais, deviendrait, par rapport à l'inclusion du mot en polonais, la « complice » de Matteo.

On peut néanmoins s'interroger pourquoi le garçon a utilisé l'adjectif *tłusty* (=gras), relativement rare dans ce contexte et non *gruby* (=gros), couramment utilisé. La réponse est univoque et provient du vécu linguistique personnel de l'enfant. Matteo a entendu souvent la comptine, connue de tout enfant polonais, parlant d'un escargot qui mange des raviolis polonais qui le feront *gras* (*ślimak ślimak wystaw rogi... = escargot montre tes capteurs*), et en jouant avec sa mère ou sa grand-mère il mimait le contenu du poème. Il aimait tout particulièrement l'extrait suivant présentant un rime amusant : *jak nie sera to kapusty od kapusty bedziesz tlusty* » (= *si tu ne veux pas de fromage tu auras du choux et tu en seras gras*) ; il prenait alors l'air dans sa bouche en faisant semblant d'être gros (ou *gras*, dans le poème).

Ajoutons encore que l'activité ludique que permet la connaissance de plusieurs langues, cette possibilité même de jouer avec les langues, est très importante pour les enfants multilingues. Matteo use très volontiers de cette capacité de faire coexister les codes dont peut bénéficier l'enfant bilingue. Ainsi, en s'adressant à sa maman uniquement en polonais il souhaite que ce qu'il dit ne soit pas compris par son père, en précisant : *Mamusiu, to bedzie nasz serkret, dobrze ?* (= *Maman, ce sera notre secret, d'accord ?*).

5.3. L'utilisation d'une troisième langue

En ce qui concerne l'allemand, du fait qu'il soit enseigné exclusivement d'une façon institutionnelle, il apparaît assez rarement dans les productions de l'enfant en dehors de l'école. Le problème est que, au moment de l'expérience et donc du recueil des données empiriques Matteo n'avait eu de contact avec l'allemand que depuis un an et demi. Par conséquent, on suppose que l'enfant ne se sentait pas encore très à l'aise dans cette langue.

C'est sans doute la raison pour laquelle l'emploi de l'allemand se limitait, dans les productions de Matteo, à des chansons et des comptines apprises à l'école. Parfois, il est arrivé que pour s'amuser, mais uniquement en contexte familial, Matteo employât l'allemand, soit en utilisant de mots allemands réels, soit en imitant les caractéristiques phonétiques (l'accent, l'intonation, la prononciation) de cette langue.

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

(7) C'est ainsi que, par exemple, après la toilette du matin, Matteo imite papa et veut utiliser de l'eau de toilette. Du fait qu'il en possède deux flacons, un choix entre les deux s'impose. Sa mère, en le remarquant, demande en polonais : *Które dajemy perfumy?* (= *alors, quel parfum va-t-on utiliser ?*). Matteo, pour en choisir un, compte en allemand, en pointant du doigt l'un puis l'autre flacon : *ein, zwei, drei, fier, fünf, ein, zwei, drei* ... Arrivant à la fin de la comptine imaginée, il montre un flacon à sa mère en lui disant en polonais : *Te* (= *celui-ci*).

La spontanéité dans l'emploi de la langue allemande en contexte familial demeure cependant rare, ce qui laisse supposer que l'enfant associe l'allemand uniquement au contexte de l'école[10].

5.4. Mécanismes de contrôle (réponse à la correction)

Généralement, Matteo réagit bien aux corrections, et ce aussi bien en polonais qu'en français. Il est toujours prêt à répéter la structure correcte, qu'il oublie aussitôt pour revenir à une forme propre à son interlangue (cf. Boniecka 1995). A titre d'exemple, on peut citer la conjugaison des verbes français, en particulier les participes du type *pris* (de *prendre*).

Dans les structures: *Maman t'as prendu* (=pris) *le dessert ?* , *J'ai prendu* (=*pris*) *mon gilet*, l'enfant sur-généralise la création du participe avec la terminaison -*u*, en se basant sur la conjugaison des verbes similaires, appartenant au même groupe grammatical, tel, par exemple, *rendre – rendu*, *vendre – vendu.*

La réaction de l'enfant est complètement différente lorsque l'on essaie de le corriger en allemand. Du fait de ne pas reconnaître ses parents comme experts dans ce domaine, Matteo *n'entend pas* les corrections provenant principalement de sa mère. La seule autorité demeure pour Matteo sa maîtresse d'allemand et seules ses remarques sont estimées par l'enfant comme crédibles.

[10] Au moment où nous rédigeons la présente contribution, Matteo a 6 ans. Nous n'avons pas de corpus important de ses productions plus tardives, cependant, nous avons pu observer que, du fait de la proximité géographique du lieu d'habitation de l'enfant avec l'Allemagne (l'Alsace se situe à la frontière avec l'Allemagne et la Suisse alémanique, contexte extrêmement favorable au bilinguisme), il existe de nombreuses occasions en dehors de l'école d'employer l'allemand, par exemple lors des achats en Allemagne ou encore lorsqu'on y va à la piscine. Mais même à cet âge, le recours à l'allemand n'est pas encore très spontané. Ces hypothèses ont besoin néanmoins d'être confirmées par nos analyses à venir, sur le nouveau corpus que nous nous apprêtons à recueillir lorsque Matteo aura 7 ans. Le choix de cette tranche d'âge n'est pas aléatoire. Comme nous l'avons mentionné *supra*, Hickmann (2000) situe l'émergence de la capacité à produire du discours vers 4 ans et elle identifie trois âges significatifs pour le développement des capacités discursives : 4, 7 et 10 ans.

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

5.5. Le discours rapporté comme lieu de l'altérité de la langue

Il est intéressant d'observer que l'enfant trilingue (que nous suivons) utilise souvent des structures du discours rapporté (DR), syntaxiquement complexes, pour traduire du polonais vers le français. Il paraît naturel, dans des situations où la mère polonaise demande à son enfant (en polonais) qu'il transmette une information à son père (Français), que l'enfant décide seul quelle forme il convient d'employer[11]:

(8) Maman (PL) : *Idź powiedzieć tatusiowi, że obiad jest już gotowy i siadamy do stołu.* (= *Va dire à papa que le déjeuner est prêt et qu'on se met à table.*)
Matteo (FR) : *Papa c'est prêt, tu viens manger ?*

Souvent, certaines formes du DR (résumé du discours indirect-discours indirect/DI-DI ou mimétique du discours direct-discours direct/DD – DD) employées par l'enfant correspondent aux situations que l'on peut qualifier de lieux de négociation où se joue l'altérité de la langue (Rosier 2008). Ces formes particulières du DR, que l'on peut observer chez l'enfant trilingue, confirment l'existence de scénographies communicatives atypiques montrant que l'on a affaire à un autre code linguistique, et parfois même avec son interprétation :

(9) Maman joue avec Matteo.
Matteo dit : *J'aime trop ce jeu.*
Maman enchaîne en polonais : *Powiedz tacie, żeby z nami zagrał.* (= *Dis à papa qu'il vienne jouer avec nous.*)
Matteo court dans le bureau de son père et demande en employant le discours direct : *Maman demande « Papa tu vas grać une fois avec nous ? »* (= *Maman demande « Papa tu vas jouer une fois avec nous ? »*)
Après quoi il revient dans la cuisine, où il jouait avec sa mère, et dit, visiblement très content : « *Papa a dit « mhm » ça veut dire « tak ! »* (= *Papa a dit « mhm », ça veut dire « oui »*).

L'enfant bilingue développe très tôt la conscience métalinguistique qui lui permet de bénéficier pleinement du répertoire lexico-syntaxique dont il dispose. L'alternance des codes (dans le cas des enfants bi- et multilingues) est une sorte de stratégie à laquelle les enfants recourent dans des situations de communication particulières.

Nos résultats permettent d'avancer que l'enfant multilingue

[11] Il s'agira souvent, pour un enfant de 4 ans, d'employer la forme permettant d'éviter de se référer explicitement à la parole rapportée et de la présenter sans le syntagme introducteur (cf. Hickmann 1991).

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

arrive à contrôler consciemment sa compétence communicative par le choix du code linguistique en fonction des conditions spécifiques de la production du discours.

6. Conclusions

En conclusion, nous croyons pouvoir affirmer que l'acquisition précoce de la première langue (de plusieurs langues dans le cas des enfants multilingues) ne constitue qu'un des aspects du développement global cognitif et social de l'enfant. En règle générale, l'acquisition précoce – que ce soit d'une seule langue ou multilingue – se déroule normalement et sans obstacles par voie d'adaptation à l'environnement et à l'entourage et à travers des situations de communication que les locuteurs adultes créent pour et avec l'enfant. Mais si l'acquisition de la première langue se déroule sans obstacles, dire qu'elle est rapide et sans effort relève, à nos yeux, plus d'un mythe que de la réalité ; au cours de ses quatre premières années, l'enfant apprend péniblement le code (les codes) linguistique des communautés dans lesquels il grandit ainsi que les règles de communication des communautés en question.

En outre, l'enfant bilingue développe très tôt la prise de conscience métalinguistique qui lui permet de bénéficier pleinement de l'ensemble du répertoire lexico-syntaxique dont il dispose. L'alternance codique (dans le cas des enfants bi- et multilingues) relève ainsi plutôt d'une stratégie communicative à laquelle les enfants recourent dans des conditions de communication spécifiques. L'enfant multilingue est donc une personne qui contrôle consciemment sa compétence communicative à travers la sélection d'un code linguistique en fonction des conditions spécifiques dans lesquelles se déroule la production du discours.

Références bibliographiques

Besse, H. et Porquier, R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Hâtier-Didier, Paris.

Boniecka, B. (1995), *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo, UMCS, Lublin.

Braine, M. D. S. (1963), "The ontogeny of English phrase structure: the first phase", *Language* 39, p. 1-13.

Burke, S. H. (1974), "Language acquisition, language learning and language teaching", *International Rewiew of Applied Linguistics* 12, p. 53-68.

Chmura-Klekotowa, M. (1974), *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.

Ervin, S. et Osgood, Ch. (1954), "Second language learning and bilingualism", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 49, Supplement, p. 139-146.

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge (Mass).

Hickmann, M. (1991), "The boundaries of Reported Speech in Narrative Discourse: Some Developmental Aspects", *in* Lucy, J. (ed.) *Reflexive language: Reported Speech and Metapragmatics*, CUP, Cambridge (UK), p. 63-90.

Hickmann, M. (2000), « Le développement de l'organisation discursive », *in* Kaïl, M. et Fayol M., *L'acquisition du langage*, PUF, Paris, p. 45-82.

Kaczmarek, L. (1966), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.

Kail, M. et Fayol, M. (2000), *L'acquisition du langage*, PUF, Paris.

Kail, M., Fayol, M. et Hickmann, M. (2008), *Apprentissage des langues*, CNRS Editions, Paris.

Klein, W. (1989), *L'acquisition de la langue étrangère*, Armand Colin, Paris.

Lambert, W. (1969), "Psychological studies of the interdependencies of the bilingual's two languages", *in* Puhvel, J. (ed.). *Substance and structure of language*, University of California Press, Berkley.

Lennenberg, E. (1966), *Biological foundations of language*, Wiley, New York.

Martinot, C. (1997), « Les verbes support dans l'acquisition de la syntaxe », in *Actes du Colloque International de Besançon sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté* 631, Besançon, p. 9-16.

Martinot, C. (1998), « Développement de la construction argumentale de trois verbes essentiels : *mettre, prendre, donner* », *Langue française* 118, p. 61-84.

Martinot, C. (2000), « Etude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans », *Langages* 140, p. 92-124.

Martinot, C. (2003), « Les acquisitions tardives en français », *in* Martinot, C. et Ibrahim, A. (éds). *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, Kimé, Paris, p. 39-69.

Martinot, C. (2004), "The role of the verb in the constitution of grammar in French", *in* Gagarina, N. et Güzlow, I. (éds.), *Discovering the world of verbs*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, p. 197-214.

Martinot, C. (2005), *Comment parlent les enfants de 6 ans ?*, PUFC, Besançon.

Meisel, J. M. (2001), "The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars", *in* Cenoz, I. et Genesee, F. (eds), *Trends in bilingual acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, p. 11-41.

Meisel, J. M. (2006), "Multiple first acquisition: A case for autonomous syntactic development in the simultaneous acquisition of languages", *31st Boston University Conference on Language Development*, Plenary address.

Komur-Thilloy, G. (2010), *Presse écrite et discours rapporté*, Orizons, Mulhouse.

Paprocka-Piotrowska, U. (2003), *Temporalité et naration*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

Paprocka-Piotrowska, U. et Komur-Thilloy, G. (2012), « Maman monsieur est tłusty, je crois, czyli o tym jak małe dziecko uczy się języka », *in* Knieja, J. et Piotrowski, S. (éds.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*, TN KUL & KUL, Lublin, p. 441-454.

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)

Rokita-Jaśkow, J. (2010), *Moje dziecko uczy się języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
Rosier, L. (2008), *Le discours rapporté en français*, Ophrys, Paris.
Selinker, L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* X (3), p. 209-231.
Sorace, A. et Ladd, B. (2011), *Raising Bilingual Children*, Linguistic Society of America, version en ligne : www. lsadc.org/info/ling-fasq-biling_child. *cf*m [19.12.2011].
Watorek, M. (dir.) (2004), *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*, *Langages* 155.
Weinreich, U. (1953), *Languages in contact. Findings and problems*, Humanities Press, New York.

BDD-A2547 © 2012 Facultatea de Litere din Oradea
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-26 16:11:41 UTC)