

Jadwiga Cook (<https://orcid.org/0000-0001-8952-4369>)

Université de Wrocław

Comment les enfants bilingues localisent-ils dans l'espace ? Exemple de jeunes bilingues polono-français

Introduction

Bien que l'expérience de l'espace soit une expérience universelle et que la capacité de construire la représentation de l'espace soit un des éléments fondamentaux de la cognition humaine (Hickmann 2012 : 26), les moyens linguistiques servant à la description de l'espace sont spécifiques à chaque langue.

L'expression de la localisation spatiale en langues différentes a fait l'objet de nombreuses études. Ainsi, Hickmann (2012) étudie la description du mouvement par des enfants monolingues (français, anglais, allemands) d'âges différents. Hendriks et Watorek (2012) comparent la description de la même situation spatiale par les locuteurs des langues différentes (L1 et L2). Hendriks, Watorek et Giuliano (2004) analysent les productions d'enfants parlant leur langue maternelle et celles d'adultes apprenant une LE, dans le domaine de l'espace statique et dynamique. Slobin (1991, 1996) et Berman et Slobin (1994) démontrent que les différences typologiques entre les langues « influencent l'organisation de la référence spatiale au niveau discursif. Donc, la langue influence les informations que les enfants qui sont confrontés au même support d'image choisissent de représenter prioritairement dans leurs énoncés : les anglophones élaborent les trajectoires du mouvement, alors qu'ils présupposent les localisations, les hispanophones fournissent des trajectoires plus rudimentaires, et des localisations plus élaborées » (cité d'après Hendriks 1998 : 8). Carroll et von Stutterheim (1997) font aussi « apparaître différentes stratégies d'organisation de l'information spatiale dans le discours, cette fois entre l'anglais et l'allemand » (cité d'après Hendriks 1998 : 9).

Le but de notre article est de montrer quels facteurs ont un impact sur l'expression de la référence spatiale dans le cas des descriptions réalisées par les enfants bilingues en leur langue Alpha¹. L'analyse s'appuie sur le discours descriptif à visée spatiale où le locuteur, de par la tâche, est obligé d'exprimer la localisation dans l'espace.

¹ Nous employons le terme *langue Alpha* (emprunté à Annick de Houwer (2009)) pour désigner la « deuxième » langue, acquise simultanément par un enfant bilingue, celle qui n'est pas la langue de son environnement (celle-ci étant nommée *langue A*). Dans le cas de notre étude, la langue A est le polonais, c'est la langue de la mère et de l'environnement de tous les sujets analysés et comme telle on la traite aussi comme la langue dominante. La langue Alpha et dans ce cas le français, la langue du père.

En nous basant sur les observations de Hendriks, Watorek et Giuliano (2004), Hendriks et Watorek (2012) et de Hickmann (2012), nous avons dégagé trois hypothèses que nous examinerons dans la suite :

Hypothèse 1 : impact de l'âge sur la production d'énoncés relatifs à l'espace

Les résultats de Hickmann (2012) montrent que la description de l'espace est influencée par l'âge de l'enfant et par son développement cognitif. Hendriks, Watorek et Giuliano (2004 : 122) observent aussi que « l'organisation de l'information spatiale dans les descriptions des enfants évolue clairement en fonction de l'âge ». Il semble donc que le même facteur puisse jouer un rôle aussi dans le cas des enfants bilingues. Nous allons vérifier comment les descriptions de la situation spatiale diffèrent dans les groupes d'âges de 4 à 8 ans, notamment en ce qui concerne le choix des prépositions locatives et le niveau de précision de la réponse à la question posée.

Hypothèse 2 : impact du niveau de la maîtrise de la langue Alpha de l'enfant sur la production d'énoncés relatifs à l'espace

Les études de Hendriks et Watorek (2012) suggèrent que la description de l'espace en tant que telle est facile pour les apprenants adultes d'une LE, mais que leur niveau débutant ne leur permet pas d'en donner des descriptions détaillées. L'expression de la localisation spatiale dans le discours est donc limitée par des moyens linguistiques dont dispose l'apprenant adulte à un moment donné d'acquisition. Ainsi, le niveau débutant limite les possibilités d'expression. On se demande donc si, dans le cas des enfants bilingues pour qui c'est le polonais qui est la langue dominante², le niveau de compétence linguistique en français n'entrerait pas aussi en ligne de compte.

Hypothèse 3 : impact du bilinguisme la production d'énoncés relatifs à l'espace

Dans une étude sur les apprenants adultes d'une LE, Demagny (2013) démontre que les structures relatives à l'espace et à la temporalité encodées dans leur L1 (en occurrence, l'anglais ou le français) influent sur leur performance en L2 (respectivement, le français ou l'anglais). Cela peut suggérer que dans le cas des personnes bilingues, les structures encodées dans la langue A pourraient influencer sur la production linguistique en langue Alpha.

D'autres recherches ont montré que les enfants de 4 ans décrivent l'espace différemment selon la langue qu'ils parlent. Les petits francophones donnent plus de constructions contenant l'information spatiale que les petits polonais et encore plus que les petits anglophones³. Nous supposons donc que le fait d'acquérir deux

² Le terme *langue dominante* est employé dans la littérature de différentes façons. Nous adoptons ici le point de vue présenté par Grosjean (1982 : 189) : « the main reason for dominance in one language is that the child has had greater exposure to it and needs it more to communicate with people in the immediate environment ». La *langue dominante* serait donc la langue de l'entourage de l'enfant, celle qu'il emploie le plus souvent et à laquelle il est le plus exposé dans sa vie de tous les jours. Dans le cas des sujets de notre étude, il s'agit de la langue polonaise.

³ « Note that at 4 years there seems to be a difference across the languages, in that French children tend to provide more utterances with spatial information (27%) that Polish (16%) and

langues en même temps, dont l'une est la langue de l'environnement (on peut donc la considérer comme dominante), ne sera pas sans importance dans la construction des descriptions spatiales par des enfants bilingues en leur langue Alpha, le français.

1. Méthodologie

1.1. Sujets observés

Nous avons mené notre étude auprès d'un groupe de 9 enfants bilingues polono-français, composé de 4 filles et 5 garçons (dont deux – une fille et un garçon – ont été interviewés deux fois, à 7 mois d'intervalle). Les enfants habitent en Pologne (donc leur langue A, langue d'entourage, est le polonais). Dans tous les cas, la mère est polonaise et le père français. Même si le niveau en français varie selon les enfants, sujets de notre étude, nous les considérons tous comme bilingues car ils sont en train d'acquérir les deux langues depuis leur naissance, simultanément et de façon naturelle, et utilisent le français dans leur communication de tous les jours.

Au total, nous avons analysé 11 enregistrements en français, dont 5 réalisés avec des enfants de 4;0 à 4;11, 1 avec un enfant de 5;3, 1 avec un enfant de 6;4 ; 1 avec un enfant de 7;0 et 3 avec des enfants de 8;0. Nous avons conscience du fait que ce nombre assez restreint de sujets ne nous permettra pas de tirer de conclusions très générales, mais nous espérons que nos résultats contribueront aux recherches sur le bilinguisme, basées souvent sur des analyses d'échantillons réduits.

1.2. Collecte des données

L'analyse est basée sur les données recueillies lors des interviews réalisées dans les domiciles des enfants et enregistrées sur un dictaphone numérique, puis transcrites dans le programme CLAN au format CHAT (Mac Whinney 2014). Chaque enfant a participé à deux sessions - la première en français et la deuxième en polonais. L'ordre était toujours le même afin que les enfants ne s'aperçoivent pas lors de l'enregistrement en français que leur interlocuteur connaissait le polonais, ce qui aurait pu les amener à ne pas rester en mode monolingue. Dans la présente étude, nous nous limiterons à l'analyse des données en français.

La tâche de l'enfant était de décrire les situations spatiales apparaissant sur des images montrées par le chercheur (cf. annexe à la fin de cet article)⁴. Nous avons décidé de travailler sur une série d'images tirées de livres pour enfants et préparées de telle

English children (8%). This language-specific difference seems to disappear around 10 years old, which might suggest that at that age providing spatial information is only influenced by the task, not by the language spoken. » (Hendriks, Watorek 2012 : 409)

⁴ L'enfant et le chercheur voyaient donc la même image. Dans certains cas, quand l'enfant montrait la localisation d'un objet par un geste au lieu de la décrire, un troisième « participant » était utilisé – un animal en peluche qui était tourné et ne « voyait » pas l'image. L'enfant était demandé de décrire la situation spatiale à ce jouet.

sorte que chaque enfant décrive la même situation et reçoive le même stimuli. Toutes les images provenaient de la littérature enfantine (notamment la série de livres de Lauren Child avec les personnages de Charlie et Lola, ou des livres d'observation) et de jeux de société pour enfants. Les images présentaient des localisations diverses que l'on peut décrire à l'aide des prépositions comme *sur* (*une chaise, un banc, une montagne, une table*) ; *sous* (*un banc*), *dans* (*un chapeau, une poussette, les bras de quelqu'un, la maison*), *devant* ou *derrière* (*un personnage, un arbre, le miroir*), *à côté de / près de* (*du bol, de la route, de la fenêtre*), *autour de* (*la table*), ou *à* (*la fenêtre, table*).

Les enfants devaient répondre à la question « où est X ? » ou « où se trouve X ? » (parfois : « où est assis » ou « où se cache X ? ») pour localiser un objet, une personne ou un animal (*figure*⁵) par rapport à un autre élément de l'image (*fond*⁶, objet de référence). Au total, il y avait 28 questions concernant la localisation. Notre objectif était d'obtenir des réponses suivant le schéma d'une Construction Locative de Base (CLB – Basic Locative Construction, ou BLC⁷), construction typique adoptée par les locuteurs d'une langue pour répondre à la question « Où est X ? » Pour le français, par exemple, dans le cas de l'image représentant une tasse sur une table, la réponse typique serait « La tasse est sur la table ». Une CLB suit donc en français le schéma : Figure + être+temps + préposition + Fond. Une construction comme « Il y a une tasse sur la table » est bien une construction locative, mais elle ne répond pas de façon naturelle à la question « Où est ? » et se distingue donc fonctionnellement d'une CLB (MPI Annual Report 1998 : 56).

2. Résultats

Nous avons analysé les données en cherchant les altérations de constructions locatives des enfants, tout en essayant de trouver leurs sources possibles (comme l'âge, le niveau en langue Alpha ou encore le transfert interlinguistique). Nous avons analysé tout d'abord le répertoire et l'emploi des prépositions locatives, ensuite le niveau de précision de la réponse, et finalement, les formes linguistiques non-standards.

2.1. Le répertoire des prépositions

Johnston et Slobin (1979, cités par Ingram 1989 : 427) présentent l'ordre d'acquisition des relations spatiales selon le stade de développement cognitif de l'enfant.

⁵ Le terme *figure* (ang. *Figure*) a été défini par Talmy (2000 : 184) en tant que : « a moving or conceptually movable entity whose site, path, or orientation is conceived as a variable, the particular value of which is the relevant issue ».

⁶ Le terme *fond* (ang. *Ground*) a été défini par Talmy (2000 : 184) en tant que : « a reference entity, one that has a stationary setting relative to a reference frame, with respect to which the Figure's site, path, or orientation is characterize ».

⁷ La notion de Basic Locative Construction (BLC) a été introduite dans le rapport annuel de l'Institut Max Planck (MPI ANual Report 1998 : 56), sa définition a été proposée à l'origine par David Wilkins dans un manuscrit non publié, nous la citons d'après Anetta Kopecka (2004 : 52-54).

En anglais, les premières prépositions à apparaître sont *in (dans)*, *on (sur)* et *under (sous)* (pour exprimer l'idée de contenu, de support ou d'occlusion), les prépositions *beside (à côté de)* pour parler de la proximité, *front (avant)* et *back (arrière)* (pour les objets dont l'avant et l'arrière sont nettement distincts), ensuite *between (entre)* et finalement *front* et *back* pour des objets qui n'ont pas d'avant et d'arrière distincts. Ces deux prépositions sont en fait les dernières à être acquises car elles représentent des concepts cognitifs plus complexes. Les auteurs soulignent que toutes ces prépositions sont normalement acquises avant l'âge de 4 ans.

Pour le français, Rondal (1999 : 84) parle de l'ordre d'acquisition des prépositions en général, mais sans distinguer particulièrement celles de lieu. Selon son calendrier de développement, les premières prépositions à apparaître sont celles qui marquent la possession et le bénéfice (*à moi, pour moi, de moi*), vers 24 mois. Ensuite, entre 30 et 36 mois, l'enfant commence à produire des adverbes de lieu (*dedans, dessus, devant, derrière*). Les prépositions de lieu (*à, dans, sur, sous, près de, en*) suivent entre 36 et 42 mois. *Avec* exprime tout d'abord l'accompagnement (*avec maman*), puis, vers 48 mois, aussi l'instrumentation (*avec le marteau*). Rondal (1999 : 95) constate aussi qu'à l'âge de 6 ans, l'enfant est « capable de situer correctement une entité ou un événement dans l'espace, au moyen de divers adverbes et prépositions » ; la localisation dans le temps est en voie d'acquisition. Moreau (1981 : 96) précise que « vers 8 ans, l'utilisation de *devant* et *derrière* rejoint à 75% l'usage qu'en font les adultes (...) », mais que certains décalages subsistent encore à l'âge de 10 ans.

Qu'en est-il donc des enfants bilingues observés ? Le tableau ci-dessous montre le répertoire de prépositions que nous avons relevées dans notre corpus, selon l'âge de l'enfant (le tableau indique le nombre total d'emploi de chaque préposition, ainsi que nombre moyen d'emplois dans chaque groupe, entre parenthèses) :

Tableau 1 : Le nombre d'emploi des prépositions de lieu selon l'âge des enfants

	4 ans (5 enfants)	5 ans (1 enfant)	6 ans (1 enfant)	7 ans (1 enfant)	8 ans (3 enfants)
<i>à</i>	42 (8,4)	0	0	0	0
<i>dans</i>	29 (5,8)	14	5	9	16 (5,3)
<i>sur</i>	27 (5,4)	8	12	9	39 (13)
<i>sous</i>	2 (0,4)	0	1	0	3 (1)
<i>à côté de</i>	5 (1)	2	0	4	6 (2)
<i>à côté</i>	0	1	0	0	0
<i>derrière</i>	2 (0,4)	0	2	1	6 (2)
<i>devant</i>	0	0	0	0	4 (1,3)
<i>dessous</i>	0	0	0	1	0
<i>tout en haut de</i>	0	0	0	1	0
<i>près</i>	1 (0,2)	0	0	0	0

On aperçoit que le répertoire des prépositions est assez riche chez les enfants de 4 ans, ces enfants utilisent aussi le plus souvent les prépositions que Rondal estimait comme les premières acquises (*à, dans, sur, sous*). Or, comme on va le voir dans la suite, ce ne sont pas toujours des prépositions standards pour décrire la situation spatiale donnée. Les prépositions devant et derrière apparaissent plus tard, derrière régulièrement à partir de 6 ans et devant dans le groupe des enfants de 8 ans (ce qui reflète aussi les observations de Rondal) On remarque aussi que les prépositions *dans, sur* et *à côté de* et *derrière* sont employées par tous (ou presque tous) les groupes d'âge.

2.2. L'emploi des prépositions de lieu

Le groupe d'enfants de 4 ans est le plus nombreux, il compte cinq enfants âgés de 4;0, 4;4, 4;8 (2 enfants) et 4;11, deux filles et trois garçons. C'est le seul groupe où nous attestons la préposition *à*, employée par deux garçons en tant que préposition « passe-partout », exprimant presque toutes les relations spatiales.

Exemple (1)

*JAD⁸: oui &mmhm et les enfants ici, où est-ce qu'ils sont assis ? [image 1⁹]

*DAW: **à la chaise.**

*JAD: à la chaise &mmhm et là, où est Lola ? [image 2]

*DAW: **à la maison.**

*JAD: à la maison, mais comment on le sait ?

*JAD: nous, ici, si on regarde cette image, on est dehors, oui ?

*DAW: ouais.

*JAD: pourquoi on sait que Lola est là, à la maison ?

*DAW: parce il est ça.

*JAD: parce qu'elle est où exactement ici, ça c'est quoi, tu sais, tu te souviens ?

*DAW: **à la fenêtr(e).**

*JAD: à la fenêtre &mmhm et madame la grenouille, où est-elle ? [image 3]

*DAW: **à la route.**

L'autre préposition qui n'est pas toujours employée de façon standard est la préposition *dans*. Il faut remarquer que dans l'exemple (2), il y a une possible influence du polonais où on pourrait décrire cette situation spatiale en utilisant la préposition

⁸ Les exemples suivent le format d'encodage CHAT. Les interlocuteurs sont JAD – l'enquêteur – et l'enfant interviewé (ici : DAW, et dans la suite : JAN, HEL etc.) ; les éléments introduits par le signe & constituent la transcription des communicateurs et du paralinguistique, les parties du mot entre parenthèses (comme dans le cas de *fenêtr(e)*) n'ont pas été prononcées. Pour plus d'informations sur l'encodage dans le format CHAT, voir McWhinney (2014) et Cook (2016). Pour des questions de lisibilité, nous avons marqué en gras les passages intéressants du point de vue de l'exemple donné.

⁹ Toutes les images se trouvent dans l'annexe.

w (*w oknie*), équivalent de *dans*. L'exemple (3) montre l'emploi d'une préposition qui renvoie à une autre situation spatiale (*dans* au lieu de *sur*) :

Exemple (2)

*JAD: et là on voit encore une fois Lola (.)¹⁰ où est ce qu'elle est, comment on la voit ?
[image 2]

*JAD: comment tu dirais, où est elle (.) on voit sa tête ici.

*JAN: **dans** la fenêtre.

Exemple (3)

*JAD: c'est encore une fois Lola, regarde, où est elle ? [image 4]

*JAN: elle est assise (.) **dans** le volcan.

et *sur* (au lieu de *derrière*) :

Exemple (4)

*JAD: et le chien, où se cache le chien ? [image 5]

*HEL: **sur** & l'arbre.

L'emploi nonstandard des prépositions n'est cependant pas lié à l'âge seulement, bien qu'il soit vrai que chez les enfants de 5 à 8 ans nous avons relevé moins d'idiosyncrasies dans ce domaine et que l'emploi des prépositions devienne plus précis à cet âge. On peut noter en effet que dans le groupe d'enfants de 4 ans, il y en a un qui a employé seulement une préposition d'une manière non-standard. Cela prouve que le niveau de connaissance de français est dans ce groupe assez diversifié, et nous serions donc tentée d'attribuer l'emploi non-standard dans ce domaine plutôt au niveau de français que seulement à l'âge de l'enfant.

Chez les enfants plus âgés, les erreurs surviennent plus rarement et semblent être liées aux formes similaires de la préposition et de l'adverbe de lieu (exemple 5), au développement cognitif, comme dans l'exemple (6) où on peut supposer que l'enfant ne différencie pas encore « être au lit » et « être sur le lit », ou encore à l'influence du polonais, comme dans l'exemple (7), situation dans laquelle on peut supposer que l'on emploierait en polonais la préposition *na* (*sur*).

Exemple (5)

*JAD: okay (.) et maintenant, tu vois les deux filles ? Celle là, où est ce qu'elle est ?
[image 6]

*DAW: **dessous** la chaise.

Exemple (6)

*JAD: et là, où est Lola ? [image 7]

*KAR: **sur** le lit.

¹⁰ Les signes (.), (..) et (...) marquent une pause (la longueur de la pause est représentée par le nombre de points).

Exemple (7)

*JAD: &mmhm et là il y a cette fille, comment dirais-tu, où est-elle ? [image 8]

*ANT: **sur** (.) une rue (.) et elle a dans les mains des fleurs

Un autre cas qui mérite d'être mentionné est la locution prépositionnelle *à côté de* qui permet aux enfants de localiser l'objet demandé dans la proximité d'un autre, sans donner la localisation précise. Par exemple pour l'image 9 (présentant deux enfants roulant des boules de neige), où nous demandons de localiser le garçon, un enfant de 4 ans dit qu'il est « à côté de la petite fille » (ou qu'il ne sait pas) et les enfants de 6 ans et 7 ans disent qu'il est « derrière la fille » ou « derrière la boule ». Cela correspond aux recherches de Johnston et Slobin (1979) qui soulignent que ces deux prépositions locatives sont les dernières à apparaître dans l'ordre d'acquisition.

2.3. Le niveau de précision de la réponse

Nous avons aussi remarqué que les réponses des enfants n'étaient pas toujours précises et se différençaient au niveau du détail de la réponse.

a) Absence de réponse

Le niveau le plus bas se présente en fait par l'absence de réponse à la question posée par le chercheur : certains enfants disaient tout simplement « je sais pas ». Cela concerne surtout le premier groupe d'âge, c'est-à-dire les enfants d'âge de 4;0 à 4;11 (17 réponses de ce type, contre 4 chez les enfants de 5 ans et plus).

b) Réponse trop générale

Lorsqu'une réponse est donnée, elle est parfois trop générale et peu précise (par ex. quand l'objet est localisé dans un endroit plutôt que par rapport à un autre objet). Ici, on remarque deux tendances : premièrement, certains enfants donnent ce type de réponse plus souvent que d'autres. Dans le groupe analysé, 2 enfants (4;11 et 4;8) répondaient régulièrement en donnant une localisation trop générale (exemple 8).

Exemple (8)

*JAD: elles se regardent dans quoi? [image 10]

*JAD: dans quoi on peut se regarder comme ça (.) comment ça s'appelle, tu sais?

*JAD: un miroir oui?

*JAD: alors où elles sont ?

*HEL: dans la maison.

La deuxième tendance suggère que certaines images incitaient à des réponses générales, et ceci dans tous les groupes d'âge. Ce sont par exemple : l'image 2 : Lola regardant par la fenêtre, vue de l'extérieur (réponses à la question « Où est Lola ? »

: « elle est dans la maison », « à la maison », « dans sa chambre ») ; l'image 11 : le chat devant son bol (réponses à la question « Où est le chat ? » : « dans la maison », « par terre ») et l'image 9 : les enfants avec les boules de neige (réponses à la question « Où est le garçon ? » : « dehors », « sur la neige », « à côté de maison » - bien qu'on ne voie pas de maison sur l'image). Dans certains cas, il était possible de demander une localisation plus précise, mais cela n'a pas toujours donné de résultat.

c) Action au lieu de localisation

Dans tous les groupes, il y a eu aussi des réponses qui indiquaient l'action réalisée par le personnage et non pas sa localisation (bien que la question porte toujours sur la localisation : « Où est X ? »). Par exemple, pour l'image de Lola dans son lit (image 7), la réponse était « elle dort », pour le chat avec le bol du lait (image 11), « il boit/ il va boire le lait », pour Lola à la fenêtre (image 2), « elle regarde la neige » et pour la fille devant sa maison (image 8), « elle rentre à la maison ».

Le nombre restreint d'exemples ne nous permettra pas de tirer des conclusions pertinentes à ce point. On peut néanmoins supposer que ce type de réponse pourrait être lié au développement de l'enfant, pour qui la localisation dans l'espace est une tâche cognitivement difficile, comme l'ont observé Hendriks et Watorek (2012 : 413). Une autre possibilité est que les sujets répondaient à la question locative en donnant l'action qui leur semblaient liée à la localisation de l'objet (« elle dort », donc « elle est dans son lit », « elle rentre à la maison », donc « elle est près de la maison »). Il faut aussi mentionner que ces réponses étaient les premières données à la question posée, et que dans une partie des cas, il suffisait de poser une question supplémentaire pour obtenir des réponses strictement en rapport avec la localisation.

d) Non-verbal au lieu du verbal

Rarement, il est arrivé que l'enfant emploie un geste au lieu de décrire la situation et qu'à la question « Où est X ? », réponde juste par le déictique *là* en montrant l'endroit sur l'image. Il faut tout de même souligner qu'il s'agit d'un petit nombre de réponses de ce type (4 occurrences, chez les enfants de 4;8, 4;8, 6;4 et 8;0).

2.4. Emplois non-standard

Même si les réponses contiennent des prépositions correctes et localisent l'objet d'une façon précise, il arrive aux enfants bilingues de produire des constructions avec des formes non-standards. Il s'agit notamment des domaines suivants :

a) Emploi des articles

Comme les articles n'existent pas en langue polonaise, il n'est pas surprenant que les enfants bilingues, pour qui le français n'est pas la langue dominante, aient parfois

des difficultés à les employer. Les emplois non-standard dans ce domaine peuvent concerner : l'absence de déterminant : *dans chapeau* (4 et 8 ans), *à fenêtre* (4 ans), *sur le main de fille* (5 ans), *à côté de maison* (5 ans) ; le genre du déterminant : *le main* (5 ans), *dans la chapeau* (4 et 5 ans), *à côté de la bol* (8 ans) ; ou encore l'emploi d'un déterminant dans un groupe prépositionnel qui ne le requiert pas (il faut tout de même remarquer que nous n'en avons trouvé qu'une seule occurrence, dans le groupe des 4 ans) : *à la table*, là où la forme standard serait (*être*) *à table*.

b) Absence de complément du nom ou préposition non-explicitée

Indépendamment de l'âge, les productions des enfants ayant pris part au projet présentent parfois une syntaxe non-standard. Il peut s'agir d'absence de complément du nom¹¹ (exemple 9), qui rend la réponse moins précise et incomplète du point de vue de la syntaxe de la langue cible.

Exemple (9)

Question: Où est le lapin? [image 12]

Réponses A: Dans **la main** ; dans **les bras**. (groupes de 4 et 8 ans)
contre

Réponses B: Dans **les bras d'une fille** ; dans **ses mains** ; dans **sa main** (groupes de 4, 7 et 8 ans)

Ils donnent parfois des réponses où les relations syntaxiques ne sont pas toujours explicitées à l'aide d'une préposition, comme dans l'exemple (10).

Exemple (10)

Question: Où est le papillon? [image 13]

Réponse A : sur **la petite fille la main**. (groupe de 6 ans)
contre

Réponse B : sur **les mains de cette petite fille?** (groupe de 4 ans)

c) Lexique non-standard¹²

Il arrive que les enfants, probablement sous l'influence de leur langue A, le polonais, emploient dans leurs réponses un mot imprécis, qui ne correspond pas exactement au contexte donné¹³. Nous en avons vu un exemple ci-dessus : pour indiquer où se

¹¹ Nous comprenons ici le terme *complément du nom* d'une façon large, comme chaque élément ajoutant des informations sur le nom dans un groupe nominal.

¹² Nous employons ici le terme « non-standard » pour parler du lexique imprécis, surprenant dans un contexte donné, non pas du vocabulaire appartenant au registres familier ou populaire de la langue française.

¹³ Bien que ce type d'imprécision ne soit pas strictement lié à la localisation, nous avons décidé de le mentionner comme nous en avons trouvé des exemples dans notre corpus et comme ces exemples sont bien liés au bilinguisme des sujets observés dans notre étude.

trouve le lapin (image 12), la plupart des enfants ont utilisé le substantif *main* au lieu de *bras*. En polonais, dans ce contexte, on peut utiliser les deux expressions : *na rękach* (« sur les mains ») et *w ramionach* (« dans les bras ») et le nom *ręka* indique aussi bien la main que le bras entier.

D'autres exemples d'imprécisions lexicales sont donnés par l'emploi du nom *chaise* en parlant d'un banc ou d'un fauteuil et du nom *poussette* ou *poussette de courses* pour parler d'un caddie. Ici aussi, on peut se demander si ce n'est pas sous l'influence de la langue A car le mot polonais *wózek* peut signifier l'un et l'autre ; il s'agirait donc d'une extension de signification du mot français sous l'influence de la signification du mot polonais.

Il faut noter que ces imprécisions apparaissent dans toutes les tranches d'âge.

2.5. Alternance de codes

Cette dernière catégorie d'imprécisions et formes non-standard est clairement liée à l'influence interlinguistique entre la langue A et la langue Alpha. Nous avons trouvé dans notre corpus 6 exemples d'introduction du polonais dans l'interaction en français (nous soulignons que les enfants pensaient que le chercheur ne parlait pas polonais, il se trouvaient donc le plus probablement dans un mode unilingue). Tous ces exemples proviennent des interviews avec les enfants de 4 ans, le code-switching n'apparaissant pas dans le corpus des enfants de 5 ans et plus. Soit toute la réponse, aussi courte soit-elle, était en polonais (exemples 11 et 12), soit le mot polonais, probablement le plus accessible à l'enfant à ce moment, était introduit dans la construction en français. Dans ce cas, le mot a été introduit sans déterminant (exemple 13).

Exemple (11)

*JAD: et où est le bébé ? [image 14]

*MIE: **w wózku**. [trad: *dans poussette*]

*JAD: &mmhm on le dit, on peut appeler ça caddie, oui ?

*JAD: alors le bébé est où ?

*MIE: à caddie.

Exemple (12)

*JAD: et ce chien ? [image 5]

*MIE: il est où kas [: cache] ?

*JAD: &mmhm.

*MIE: où se kas [: cache] ?

*JAD: &mmhm il se cache, tu vois ?

*JAD: il regarde +...

*MIE: [- pol] **pod dzewiem** [: drzewem]. [trad: *sous arbre*]

*JAD: &mmhm et en français ?

*MIE: ze [: je] sais pas.

Exemple (13)

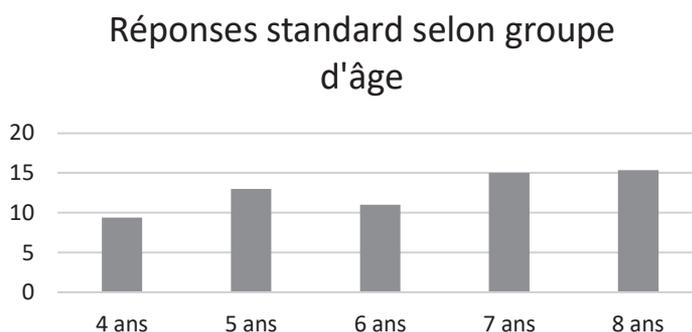
*JAD: peut être un poisson, et où est-il ce poisson? [image 15]

*JAN: dans [-pol] **tacka** [: taczka = brouette].

3. Conclusion

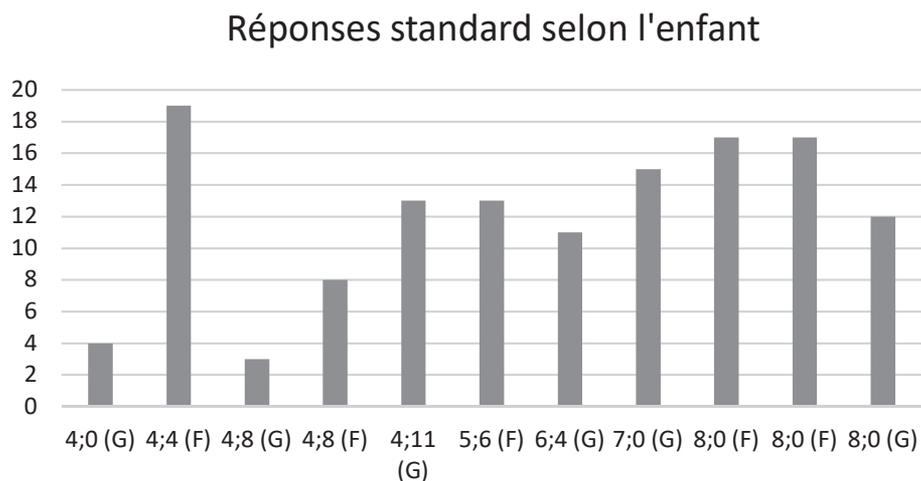
L'analyse des données recueillies nous a amenée à trois conclusions. Premièrement, il y a plus de réponses que l'on pourrait estimer comme standard dans le groupe d'enfants de 7 et 8 ans que dans le groupe d'enfants de 4 ans (voir tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2 : Nombre de réponses standard (sur 27 au total) selon groupe d'âge



On ne peut cependant pas attribuer l'apparition des imprécisions de différents types uniquement au facteur âge. Le niveau de connaissance du français est diversifié dans le groupe des 4 ans et un enfant ayant un niveau plus élevé est capable de donner la plupart des réponses standard, ce qui est bien visible dans le tableau 3.

Tableau 3 : Nombre de réponses standard (sur 27 au total) selon l'enfant



Il est pourtant sûr que l'âge et le niveau de langue sont étroitement liés. Il y a en effet plus de réponses non locatives (« je ne sais pas ») ou plus générales chez les enfants les plus jeunes. Savoir localiser dans l'espace semble donc être un processus cognitif complexe qui n'est pas entièrement acquis avant l'âge de 7-8 ans, et dans certains cas même, avant un âge plus élevé. La difficulté que presque tous les enfants ont rencontrée avec certaines questions-images peut aussi y être liée. L'hypothèse n° 1 (l'impact de l'âge de l'enfant sur la production d'énoncés relatifs à l'espace) ne peut être confirmée que partiellement : l'âge de l'enfant influe sur les constructions locatives produites par celui-ci, mais il nous est difficile de dire avec certitude si ceci est lié au domaine de la capacité cognitive ou au niveau de compétence en langue Alpha.

L'hypothèse n° 2 (l'impact du niveau de langue Alpha de l'enfant), faute de plus d'exemples la confirmant, reste une question ouverte. Bien que, indiscutablement, la compétence langagière augmente avec l'âge, on remarque aussi qu'il est bien possible pour un enfant de 4 ans de produire le même taux de réponses standard que les enfants de 8 ans. On ne peut pas considérer un seul exemple comme preuve confirmant l'hypothèse, tout de même cet exemple montre que la compétence en langue Alpha n'est pas liée uniquement à l'âge.

Finalement, l'hypothèse n° 3 (l'impact du bilinguisme) se trouve confirmée, mais nous risquons de dire qu'elle l'est à un niveau moins important que nous l'avions prévu. L'introduction du polonais dans le discours en français est bien présente dans l'emploi de certaines prépositions, dans le choix du vocabulaire, dans l'absence de déterminants, ou encore sous la forme de l'alternance des codes. Tout de même ces exemples de la mobilisation des deux répertoires linguistiques de l'enfant ne sont pas nombreux.

La présente étude ne peut constituer qu'une introduction à une recherche plus vaste concernant la localisation et le mouvement dans les discours des enfants bilingues. Nous espérons apporter davantage de données sur ce sujet dans l'avenir.

Bibliographie

Sources d'images

- Child L. (2007), *I will not ever never eat a tomato*, Orchard Books, London. (image 4)
Child L. (2008), *Charlie and Lola. My completely best story collection*, Puffin Books, London. (images : 1, 2, 5, 6, 7, 10, 12)
Child L. (2011), *Slightly Invisible*, Orchard Books, London. (images 12, 15)
Rieper-Bastian M., Rübél D. (2001), *Co tu się dzieje? Odkrywamy miasto*, Siedmioróg, Wrocław. (image14)
Jeux : Early Language Centre, *Find the rhyme* (image : 3); Alexander, *Opowiem ci mamo 2*. (images : 8, 9, 11, 13)

Ouvrages de référence

- Berman R. & D. Slobin (éds.) (1994), *Different Ways of Relating Events in Narrative : A Crosslinguistic Developmental Study*, Erlbaum, Hillsdale NJ.
- Carroll M., Von Stutterheim C. (1997), « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère », *AILE* n° 9, pp. 83-116.
- Cook J. (2016), « Working with Bilingual Children. Remarks on the Methodology of Recording and Transcribing Children's Speech », *Lingwistyka Stosowana* n° 17:2/2016, pp. 15-28 (<http://www.ls.uw.edu.pl/en/ls17>).
- De Houwer A. (2009), *Bilingual First Language Acquisition*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo, Toronto.
- Demagny A-C. (2013), « L'expression du temps et de l'espace en français et en anglais : perspectives typologiques sur l'acquisition des langues par l'adulte », *Langue Française* n° 179, pp. 109-127.
- Grosjean F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge.
- Hendriks H. (1998), « Comment il monte le chat ? en grimant ! », *Acquisition et interaction en langue étrangère* n° 11 [en ligne], mis en ligne 15.12.2005, <http://aile.revues.org/1454>, consulté le 30.09.2016.
- Hendriks H., Watorek M., Giuliano P. (2004), « L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et L2 », *Langages* n° 155, pp. 106-126.
- Hendriks H., Watorek M. (2012), « The Role of Conceptual Development in the Acquisition of the Spatial Domain by L1 and L2 Learners of French, English and Polish », [in :] M. Watorek, S. Benazzo, M. Hickmann (dir.), *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A Tribute to Clive Perdue*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo, Toronto, pp. 401-419.
- Hickmann M. (2012), « Diversité de langues et acquisition du langage : espace et temporalité chez l'enfant », *Langages* 188, pp. 25-39.
- Ingram D. (1989), *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Johnston J.R., Slobin D. (1979), « The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish », *Journal of Child Language* n° 6, pp. 529-545.
- Kopecka A. (2004), *Étude typologique de l'expression de l'espace : localisation et déplacement en français et en polonais*, thèse disponible sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/kopecka_a#p=0&a=top.
- Mc Whinney B. (2014), *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk - Electronic Edition*, Part 1: *The CHAT Transcription Format*, Carnegie Mellon University, <http://childes.talkbank.org/manuals/chat.pdf>, consulté le 02/03/2015.
- Moreau M-L., Richelle M. (1981), *L'acquisition du langage*, 4^e édition, Mardaga, Bruxelles.
- Rondal J-A. (1999), *Comment le langage vient aux enfants*, Labor, Tournai.

Slobin D.I., (1991), « Learning to think for speaking : Native language, cognition, and rhetorical style », *Pragmatics* n° 1, pp. 7-26.

Slobin D.I. (1996), « From thought and language to thinking for speaking », [in :] J.J. Gumperz, S.C. Levinson (éds), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 70-97.

Annexe:

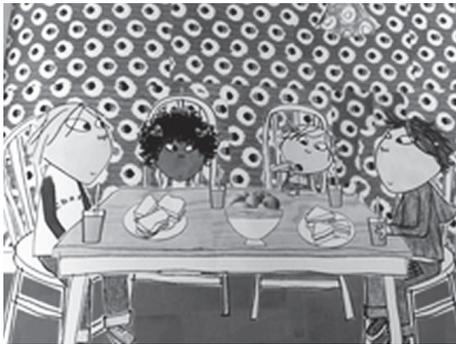


Image 1



Image 2



Image 3



Image 4

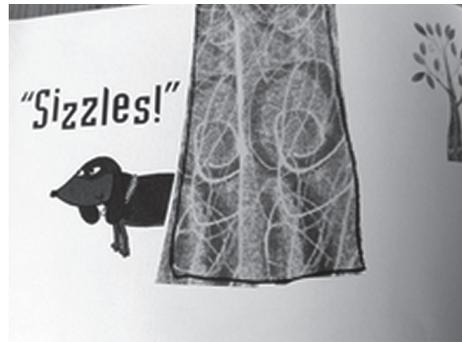


Image 5



Image 6

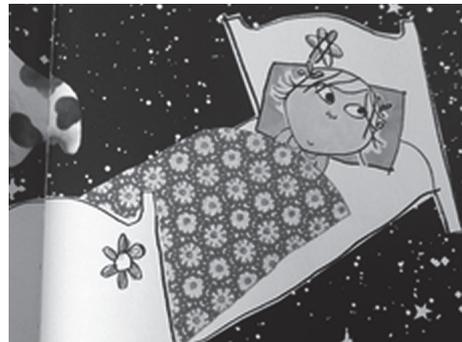


Image 7



Image 8

Comment les enfants bilingues localisent-ils dans l'espace ?



Image 9



Image 10



Image 11



Image 12



Image 13



Image 14



Image 15

Mots-clés

bilinguisme, bilinguisme précoce, espace dans le langage, discours enfantin

Abstract

How do bilingual children talk about localisation in space? Example of Polish-French young bilinguals

The paper analyzes the data collected during recorded interviews with Polish-French bilingual children living in Poland, aged from 4 to 8. The task given to the participants was to describe spatial situations in a series of images by answering the researcher's question *where is X?* The answers were supposed to follow the BLC (Basic Locative Construction) pattern. Given locative constructions were then transcribed in CHAT format and analysed in order to find out what types of mistakes appear in children's locative utterances and if those mistakes might be related to the children's age, level of proficiency in French or to their bilingualism.

Keywords

bilingualism, early bilingualism, space in language, children's speech