



HAL
open science

Les réflexions métalinguistiques des enfants de 4-5 ans

Maria Claudia Quintaba

► **To cite this version:**

Maria Claudia Quintaba. Les réflexions métalinguistiques des enfants de 4-5 ans. Linguistique. 2010. dumas-00568874

HAL Id: dumas-00568874

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00568874>

Submitted on 23 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les réflexions métalinguistiques des enfants de 4-5 ans

Nom: QUINTABÀ
Prénom: Maria Claudia

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité: Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia (DILIPEM)

Sous la direction de Madame Diana-Lee SIMON

Année universitaire 2009-2010

MOTS-CLÉS : réflexion métalinguistique, éveil aux langues, compétences plurielles, conversation exolingue, langue orale.

RÉSUMÉ

La réflexion métalinguistique a été un argument très débattu et aujourd'hui elle fait partie intégrante des analyses des appropriations langagières. Dans l'ample domaine de la didactique des langues, la partie qui s'occupe de l'apprentissage des langues chez un public de plus en plus jeune vient de s'élargir grâce à un ensemble de recherches qui visent l'activité métalangagière dans ses aspects cognitifs et didactiques. L'objectif général de cette recherche est l'observation et l'analyse des réflexions métalinguistiques des enfants de 4-5 ans et leur capacité de mettre en jeu leurs connaissances et compétences déjà acquises. Est-ce qu'un enfant est capable de réaliser et de verbaliser une réflexion sur sa propre langue, en activant des savoirs et des savoir-faire déjà acquis? Comment répond-il aux sollicitations des activités proposés par le chercheur qui l'approche à des concepts d'ordre linguistiques? Quels sont ses parcours de réflexions? Est-ce qu'il y a une prise de conscience de sa part et à quel niveau? Dans une classe de 18 élèves de Moyenne Section de Maternelle avec une biographie langagière varié, une démarche pédagogique basée sur des activités d'éveil aux langues et le type de conversation exolingue entre le chercheur et l'enfant visent à solliciter des verbalisations qui peuvent dévoiler une activité métalinguistique consciente. En perspective, la description du monde linguistique de l'enfant, avec ses compétences, ses potentialités et ses représentations donneront la possibilité de concrétiser ces acquisitions dans des projets de didactique de langues.

KEYWORDS : metalinguistic knowledge and abilities, linguistic awareness, plurilinguistic competence, second-language acquisition, orality.

ABSTRACT

Metalinguistic abilities have occupied a prominent place in the developmental literature. Today metalinguistic is an important concept in explaining the acquisition and use of language. Children second language acquisition is expanding even thanks to all those inquiries which consider metalinguistic abilities and awareness in both cognitive and didactic point of view. Observation and description of the metalinguistic world of children aged from 4 to 5 is the general aim of the present inquiry. The outcomes of pre-primary school children metalinguistic abilities are analysed considering child linguistic knowledge already acquired. Can a child form and communicate something about his/her own language knowledge? How does he/she behave during or after linguistic awareness activities proposed? Which are his/her thinking patterns? Is there a conscious understanding of language and linguistic concepts? In a class of 18 children aged 4 and 5, with a multiple linguistic biography, pedagogic activities based on language awareness and the particular linguistic relationship between children and the adult try to stimulate children to communicate metalinguistic explications and a conscious understanding of language structures and usage. The description of children linguistic world, together with their abilities and their representations, might give further possibilities of making better second language learning projects.

Table des matières

INTRODUCTION	4
Directions des recherches. Bref aperçu.....	4
Problématiques.....	5
La réflexion métalinguistique dans la recherche en didactique.....	6
Chapitre I. HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS	8
1.1 Hypothèse générale.....	8
1.2 Hypothèses spécifiques.....	10
1.3 Les connaissances déjà construites.....	11
1.4 L'objet de l'observation : les verbalisations.....	12
1.4.1 <i>Langage et métalangage de l'enfant</i>	13
1.4.2 <i>Le passage du contenu à la forme</i>	14
Chapitre II. LE CADRE THÉORIQUE	16
2.1 Le développement langagier. Le seuil de la troisième année.....	16
2.2 Un processus de conscientisation.....	17
2.2.1 <i>La connaissance implicite de la langue</i>	17
2.2.2 <i>Le « détour » comme prise de conscience linguistique</i>	18
2.2.3 <i>L'enfant et son contexte</i>	19
2.3. L'éveil aux langues : entre théorie de l' <i>awareness</i> et outil de réflexion métalinguistique.....	20
2.3.1 <i>Une approche de la réflexion</i>	20
2.3.2 <i>Des activités d'éveil appropriées : les tâches à l'oral</i>	21
2.3.3 <i>L'éveil aux langues dans cette recherche</i>	22
2.4. La situation de contact.....	22
Chapitre III. LE RECUEIL DES DONNÉES : MÉTHODOLOGIE ET PROTOCOLE	25
3.1. Le public.....	25
3.2. Le protocole de recueil des données.....	25
3.2.1. <i>Le point de vue de l'observation et le rôle de l'enquêtrice</i>	27
3.3. L'organisation des séances.....	28
3.4. La sollicitation des données : les démarches pédagogiques.....	28
3.4.1. <i>La séance d'éveil</i>	28
3.4.2. <i>La séance de réflexion</i>	30
3.5. À la découverte des règles morphologiques.....	30
3.5.1 <i>La réalisation morphologique du pluriel</i>	31

3.5.1.1	<i>Les démarches pédagogiques : le choix de l'anglais</i>	31
3.5.1.2	<i>Les tâches à l'oral</i>	32
3.5.1.3	<i>Un entretien semi-directif</i>	32
3.5.2	<i>Le marquage du genre : une approche comparative entre le français et une autre langue romane</i>	33
Chapitre IV	L'ANALYSE DES DONNÉES	36
4.1	<i>La découverte du nombre: les fruits de la comparaison entre le français et l'anglais</i>	36
4.1.1	<i>La contextualisation dans les explications des enfants</i>	36
4.1.1.1	<i>La reproduction de la tâche</i>	36
4.1.1.2	<i>De la tâche aux sollicitations</i>	37
4.1.1.3	<i>Les verbalisations sur le nombre</i>	39
4.1.1.4	<i>La contextualisation</i>	40
4.1.2	<i>La découverte du nombre et la valeur de la numération</i>	42
4.1.2.1	<i>Le parcours de réflexion de H</i>	42
4.1.2.2	<i>Les enfants face à une structure linguistique erronée</i>	44
4.1.2.3	<i>Les explications d'un enfant bilingue</i>	45
4.1.2.4	<i>La dramatisation, une modalité du travail réflexif</i>	46
4.1.2.5	<i>Les réflexions métalinguistiques dans un répertoire unique</i>	47
4.1.3	<i>La forme et le contenu</i>	48
4.1.4	<i>Un jugement d'appartenance à la langue</i>	50
4.1.5	<i>D'autres exemples</i>	51
4.1.6	<i>L'explication spontanée dans un contexte de réflexion métalinguistique</i>	53
4.1.7	<i>Quelques élargissements : le transfert de connaissances</i>	54
4.2	<i>Le marquage du genre : les conséquences de l'observation du français et d'une autre langue romane</i>	55
4.2.1	<i>L'explication provoquée : les séances en grand groupe</i>	55
4.2.2	<i>L'analyse des entretiens en petits groupes</i>	56
4.2.2.1	<i>La sollicitation implicite</i>	57
4.2.2.2	<i>La sollicitation directe d'éclaircissement</i>	57
4.2.2.3	<i>Situation de confrontation entre le français et l'italien</i>	60
4.2.3	<i>Situations de communication spontanée</i>	62
4.2.3.1	<i>L'explication des usages linguistiques</i>	62
4.2.3.2	<i>La biographie langagière des enfants : un terrain pour explorer les faits de langue</i>	63

4.2.3.3 <i>Une situation de communication spontanée : « Est-ce qu'on dit le pétale ou la pétale? »</i>	64
4.2.4 <i>Points pertinents dégagés de l'analyse</i>	65
4.2.4.1 <i>Le rôle de l'enfant dans la co-construction du discours métalinguistique</i>	65
4.2.4.2 <i>Les stratégies des enfants</i>	65
4.2.4.3 <i>Commentaire didactique</i>	66
CHAPITRE V. CONCLUSIONS	68
5.1 <i>Synthèse de quelques résultats</i>	68
5.1.1 <i>L'identification de l'élément grammatical</i>	69
5.1.2 <i>La contextualisation</i>	70
5.1.3 <i>Les verbalisations</i>	70
5.1.4 <i>Remarques sur la nature spontanée des réflexions métalinguistiques</i>	71
5.1.5 <i>Le temps de la réflexion métalinguistique et un espace de négociation</i>	72
5.1.6 <i>L'identification de différents niveaux d'observation</i>	73
5.1.7 <i>Orientation des résultats</i>	73
5.2 <i>Remarques</i>	74
5.2.1 <i>Remarques méthodologiques</i>	74
5.2.2 <i>Indications didactiques</i>	74
5.2.3 <i>Parcours pédagogiques</i>	75
5.3 <i>Élargissements et perspectives de recherche</i>	75
BIBLIOGRAPHIE	77

INTRODUCTION

Directions des recherches en didactique des langues. Bref aperçu.

La situation actuelle sur l'apprentissage des langues, ou plus généralement sur leur appropriation (cf. Castellotti & Moore, 2005), inclut des parcours de recherche différents, soit en contexte scolaire (v. par ex. Ducancel & Simon, 2004, et les projets de recherche d'éveil aux langues), soit en contexte naturel (par ex. les typologies des conversations, cf. Matthey, 2003). Ces recherches vont composer un panorama varié et multiple, de plus en plus orienté vers l'estimation de la dimension multilingue - au sens social, voir les dynamiques d'un monde composite de cultures et leurs langues - et plurilingue, dans la spécificité des approches de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. La dimension plurilingue qui nous intéresse ici est l'espace 'virtuel' décroisé dans lequel les langues parlées ont un statut égal.

En effet, malgré les réticences et les comportements encore liés aux concepts monolithiques des rapports entre langues, la dimension plurilingue s'élargit aujourd'hui, et elle est plus solide dans ses fondements théoriques et pratiques, avec des propositions et des applications concrètes d'activités et de projets d'éducation au plurilinguisme en contexte scolaire (v. par ex Castellotti, Coste & Duverger, 2008).

Au niveau académique des savoirs savants¹, les recherches sur le champ et sa large base de conclusions et de résultats théoriques – ayant mûri dans les débats de ces dernières années - ont désormais établi un ensemble de connaissances et de points de vue très importants qui restent fondés sur plusieurs disciplines, et sur lesquels les futures études peuvent être ancrées (cfr. Dabène, 1992, 1994). Dans le cadre des recherches, surtout françaises, liées à l'appropriation des langues, les années 90 ont été caractérisées, d'un côté par la réflexion centrée sur l'apprenant, ses stratégies d'apprentissage, ainsi que sur l'analyse de l'interlangue, avec un intérêt pour les propositions didactiques concrètes des enseignants et, de l'autre, par la réflexion métalinguistique des locuteurs appliquée à l'apprentissage des langues secondes en relation à l'acquisition de la langue première.

Au début des années 2000 (2000-2005), beaucoup de recherches sont en relation avec la rédaction du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (Conseil de l'Europe, CECRL, 2001). Les approches plurilingues ou plurielles² sont énumérées et décrites par Moore dans sa monographie sur le plurilinguisme (Moore, 2005). Dans son œuvre *Plurilinguisme et école*, l'auteure les présente avec deux autres importants piliers théoriques dans le domaine de la didactique des langues : la didactique intégrée des langues apprises (par ex. Roulet, 1995), et l'intercompréhension des langues parentes, avec les travaux sur les langues romanes (ex. Dabène et

¹ Les concepts de savoirs savants ou académiques, et de savoirs des pratiques sociales sont tirés de Schneuwly, 1995, et du cours de *Méthodologie de l'observation de classes* de Sandra Canelas-Trevisi, a.a. 2008-2009.

² Le terme *plurielle* est utilisé par Candelier, v. Candelier (2003).

Degache, 1996). Ces trois axes s'intéressent au monde linguistique et langagier des parlants d'aujourd'hui, et à la relation entre les langues et leur appropriation.

L'éveil aux langues, considéré comme une approche plurielle dans une période de vie circonscrite (de six à douze ans environ), est l'un des champs de recherche qui explore des possibilités pédagogiques et didactiques nouvelles basées sur le concept d'*awareness* en vue d'atteindre des buts linguistiques, métalinguistiques et culturels (v. Candelier, 2001).

Certains concepts, comme ceux de "compétence plurilingue" et de "répertoire langagier" sont devenus des postulats, d'autres sont désormais reconnus par la majorité, d'autres encore, même s'il y a des marges de différence et de polémique tout à fait justifiées, intéressantes et vivifiantes, font partie intégrante de la réflexion globale sur les langues, avec la constitution d'un ensemble de termes acceptés et acquis. Ensemble, ils participent à la composition d'un cadre épistémologique très vif et dynamique, bien que complexe et parfois non complètement organique. La dichotomie entre approches générativistes et approches fonctionnelles-communicatives en est un exemple (v. par ex. Matthey, 2003).

Problématique.

Les pratiques et les savoir-faire liés à la langue, qui caractérisent les comportements et les connaissances assimilées par les communautés de parlants, forment un ensemble complexe qui demande des solutions à des problématiques d'ordre, soit général soit spécifique, par exemple l'apprentissage des langues à l'école, les interactions entre locuteurs de langues différentes, la demande d'échange et de relation intellectuelle à plusieurs niveaux, et avec des moyens techniques et virtuels adaptés (v. la plateforme Galanet, lieu d'intercompréhension entre équipes universitaires). Ces champs demandent un espace de confrontation, et eux aussi participent à la formation de savoirs plus ou moins partagés, ainsi qu'à la proposition indirecte d'input de recherche, pour répondre à des nécessités idéales, et à des problèmes concrets de communication. Cette richesse de la demande, unie à un mouvement d'appropriation de contenus et de savoir-faire de la part d'une majorité de personnes impliquées et attentives, entre en relation avec le niveau académique. C'est à l'ensemble des linguistes, des didacticiens et des chercheurs qui participent à la construction et à l'organisation du savoir sur le langage et les langues, de continuer à prêter l'oreille à ces demandes qui viennent de la communauté sociale, et d'éclairer sur les capacités déjà acquises, et les potentialités de l'être humain dans ses différentes étapes de vie en terme d'observation, de réflexion et de discrimination.

Les problématiques et les nécessités esquissées ci-dessus pourront-elles être mieux comprises si l'on focalise l'attention sur la description et la connaissance des étapes antécédentes du chemin d'appropriation linguistique que l'on veut prendre en compte ? En particulier, la compréhension de la période de l'enfance avant l'entrée à l'école primaire peut-elle introduire des éléments nouveaux,

ou en confirmer d'autres dans la perspective d'une approche plurielle et de la didactique du plurilinguisme ? Est-il possible de régler les étapes et les modalités de l'apprentissage d'une deuxième langue vivante, à partir de l'école primaire, en faisant appel aux observations des connaissances linguistiques acquises, et des capacités de réflexion métalinguistique d'un public plus jeune ?

La réflexion métalinguistique dans la recherche en didactique.

Dans ce cadre composite, la réflexion métalinguistique semble être un objet de recherche "interdisciplinaire", composé de plusieurs niveaux d'analyse - l'objet « langage », le locuteur-apprenant, l'enseignant. Cet objet est justifié et nourri surtout par deux nécessités fondamentales qui partent de la tradition linguistique de réflexion sur la langue - analyser ses processus et en parler - ainsi que les plus récentes approches plurielles et le développement de compétences langagières plurilingues, qui réclament le renouvellement du point de vue de l'acquisition et des approches pour l'enseignement de la langue maternelle ou étrangère à l'école (v. Dabène, 1992).

Une première nécessité est l'observation directe du déroulement d'une réflexion métalinguistique en termes de repérage et de classification des verbalisations ou d'autres comportements du locuteur, en considérant son répertoire linguistique personnel. Une autre est celle de pouvoir spéculer sur la réflexion pour dire quelque chose de plus sur le système de la langue et les compétences plurielles des parlants. Le point de vue de l'observation part de la réflexion métalinguistique en général - avec un locuteur de type standard – pour aller vers une focalisation sur l'enfant et ses réflexions en termes de capacités et de compétences, et s'élargir vers l'activité métalinguistique et ses multiples composantes et facettes (v. Degache, 1996).

Plusieurs recherches ont été consacrées aux étapes du développement langagier de l'enfant dans différents cycles d'apprentissage et tranches d'âge. Elles ont permis un parcours de recueil des données, d'analyse et de définition de concepts, qui a privilégié l'école primaire élémentaire et, surtout, les enfants de 8 à 11 ans, pour s'intéresser ensuite aux collégiens d'une part, et aux élèves plus jeunes de l'autre, de 6 à 7ans (par ex. De Pietro, 2003, Perregaux et alii, 2003, Candelier, 2001 et 2003) et de 5 ans (v. Feuntein, 2007).

En ce qui concerne la dimension "enfant", la recherche ici présentée s'intéresse à un moment du développement qui correspond à la scolarisation en section maternelle. Le choix du public concerné a été arrêté sur une tranche d'âge proche d'un enfant de trois ans, cet âge étant une étape fondamentale dans l'acquisition du langage (v. chapitre. 2).

Le premier chapitre décrit les hypothèses générales et spécifiques sur lesquelles j'ai construit cette recherche (chapitre 1: hypothèses et objectifs). Les définitions de réflexion métalinguistique, et l'ensemble des références méta ont été abordées dans le deuxième chapitre qui présente les trois piliers théoriques inspirateurs des étapes d'exploration et d'observation chez les enfants scolarisés en

moyenne section de maternelle. Les lignes descriptives du développement langagier de l'enfant entre trois et cinq ans, les concepts propres à la réflexion métalinguistique - cognition, conscience et compétence – ainsi que les éléments théoriques de l'éveil aux langues avec ses buts et ses hypothèses d'ordre métalinguistique forment le cadre de la présente recherche (chapitre 2 : le cadre théorique).

La description de la méthodologie de recueil de données, et son protocole adapté et intégré selon le type de public forment le troisième chapitre, qui explique aussi mon double rôle d'enquêtrice et d'enseignante dans les séances d'éveil, ainsi que le parcours pédagogique envisagé pour solliciter des données d'ordre métalinguistique.

L'analyse des données du chapitre quatre est développée selon deux arguments principaux : la réalisation morphologique du pluriel (par. 4.1), et le marquage du genre (par. 4.2). Le choix de la troisième personne (« l'enquêtrice » c'est toujours moi) dans les descriptions et les commentaires interprétatifs des données suit les paramètres d'objectivité de l'observation et de l'analyse qui sont à la base de mon travail de recherche.

La conclusion (chapitre 5) reprend les étapes d'observation analysées dans le chapitre précédent, et résume les types de verbalisations et de réflexions métalinguistiques repérées, en faisant des propositions finales d'élargissement.

CHAPITRE I

HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS

1.1 Hypothèse générale

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la réflexion métalinguistique, un sujet très débattu dans les années 80 et surtout 90³ et qui fait aujourd'hui partie intégrante des analyses des appropriations langagières et du discours sur les stratégies (O'Malley & Chamot, 1990, Oxford, 1990, Chamot, 2004). Dans l'ample domaine de la didactique des langues, la partie qui s'occupe de l'apprentissage des langues chez un public de plus en plus jeune vient de s'élargir grâce à un ensemble de recherches qui visent l'activité métalangagière dans ses aspects cognitifs et didactiques (par ex. à partir des travaux inspirateurs de Louise Dabène, v. Nagy, 1996). Cette direction de la recherche en didactique s'intéresse à l'univers enfantin pour améliorer les interventions didactiques en orientant l'observation vers l'appropriation globale de la langue première, et de celles qui s'ajoutent au fil des années. Elle pourrait, à terme, tirer partie des bénéfices de l'intérêt croissant pour l'aspect oral de la langue⁴ - compréhension et production orale – car l'observation des comportements langagiers au stade enfantin, peu influencés par l'écrit, ont encore beaucoup de choses à nous apprendre⁵.

L'objectif de notre recherche est de faire une description et une analyse de ce qu'un enfant est capable de faire dans sa langue, grâce à l'ensemble de ses connaissances linguistiques et même métalinguistiques. La période du développement langagier choisie est le moment où l'enfant atteint une connaissance implicite satisfaisante de la grammaire de sa langue maternelle, et une "compétence métalinguistique minimale" (Bialystok, 1990) pour réfléchir sur les différents aspects de la langue.

Le postulat général se base sur le concept selon lequel chaque locuteur possède un ensemble de connaissances implicites, de ressources et de compétences pour l'acquisition, qui lui permet de comprendre les faits de langue, et de les mettre en action dans ses productions.

Les recherches exploratoires et descriptives ont utilisé plusieurs termes pour définir ce dispositif cognitif, selon les différents angles de présentation et d'exploitation. Parmi eux, figurent entre autres « réservoir », « dispositif », « connaissances déjà là », « le connu », « système de représentations portant sur les connaissances linguistiques », « grammaire ».

Les recherches dédiées aux enfants scolarisés en dernière année d'école primaire (9-11 ans) ont permis d'établir que, face à une tâche "d'entrée dans les langues", les apprenants mettent en place leurs connaissances linguistiques « liées à l'approche et/ou à l'éventuelle maîtrise d'une ou

³ Nous faisons référence à Degache, 1996, et au chapitre sur la théorie dédiée au développement du concept de réflexion métalinguistique et de conscience.

⁴ v. les travaux de Goh (1999) et (2002).

⁵ Cf. le CECRL, la section sur les habiletés, à l'oral.

plus langues acquises ou apprises préalablement » (Castellotti et Moore, 2005 : 127). Selon les deux auteures ces connaissances s'appuient sur des modèles métalinguistiques que l'apprenant semble avoir déjà intériorisés. Ce discours est lié à l'école et aux différentes cultures éducatives et métalinguistiques, argument central de l'article de Castellotti et Moore qui critiquent certaines cultures métalinguistiques monolithiques, et plaident en faveur de celles plurilinguistes et pluriculturelles.

Une question se pose : est-ce que la structure théorique, construite à partir des concepts de « réservoir », d'« indices » et de « modèle métalinguistique », esquissée par Castellotti et Moore, a encore un sens dans une période de développement antérieur, *early development* opposé à *later development*, déterminé par les chercheurs en psycholinguistique et acquisition. (v. Fletcher & MacWhinney, 1995)

Le concept de compétences plurilingues, qui est à la base de la théorie des approches plurielles, est aussi très important. Les acquisitions réalisées dans une langue, voire dans la langue maternelle, ne sont pas seulement attachées à l'ensemble des relations intralinguistiques, mais elles sont réemployées et renouvelées dans le contact avec d'autres idiomes, en situations institutionnalisées ou sociales. Le résultat final est une construction polysémique (Simon, 2007) de savoirs et savoir-faire linguistiques "décloisonnés", qui prennent appui sur l'ensemble des compétences et, en particulier, sur sa composante métalinguistique.

Ce deuxième postulat entre en relation étroite avec le précédent, car la disparition des limites conceptuelles entre la description des acquisitions et l'apprentissage des langues, qui devient appropriation, est expliquée et également justifiée, au niveau cognitif, par la présence de ce "réservoir", « ce "gisement" en partie constitué par les capacités de réflexion sur la langue des sujets ». (Degache, 1996 : 25)

L'hypothèse générale à la base du travail d'exploration, ici présentée, est que l'enfant de 4-5 ans, fort de sa compétence acquise de locuteur à part entière, est capable, dans la mesure de ses facultés personnelles, d'activer ses connaissances et compétences implicites en mettant en place sa réflexion métalinguistique, sans l'aide de l'adulte ou avec une aide extérieure minimale.

L'objectif principal de l'étude est d'observer et d'analyser la capacité de réflexion métalinguistique d'un jeune apprenant, et de réussir à décrire à quel degré de développement elle intervient face à différentes situations de contact avec sa langue maternelle, et une ou plusieurs langues étrangères.

La question qui se pose est la suivante : peut-on décrire le type de réflexion sur la langue qu'un locuteur très jeune peut produire, et quelles sont les réflexions métalinguistiques possibles qu'il peut communiquer, après une activité qui l'amène à changer son point de vue, et à verbaliser ses "perceptions".

L'un des buts de l'éveil aux langues est le développement d'une aptitude d'ordre métalinguistique et

métacommunicatif : la question directement liée à l'hypothèse se trouve dans la nature de cette aptitude chez un enfant de quatre-cinq ans.

La description des activités métalinguistiques a besoin d'une méthode d'exploration empirico-inductive adaptée, soit à la nature même des objectifs et des contenus de la recherche, soit à l'âge des apprenants. Il faut expliquer qu'ici ce terme fait référence aux activités cognitives du parlant et non aux activités didactiques d'ordre méta. En adaptant ce qu'a écrit Degache (1996) au contexte infantin, il est important de préciser que « l'activité métalinguistique est l'ensemble des intuitions et des savoirs [*de l'enfant*] sur le système de la langue » (Degache, 1996, p.).

Pour les locuteurs adultes ou les enfants scolarisés depuis plusieurs années, on peut parler d'un « bagage métalinguistique » (Degache, 1996) caractérisé par un ensemble d'apprentissages composites issus des connaissances implicites, de l'ensemble des expériences métalangagières et des savoirs sur les langues. Il s'agit donc de voir si cette situation est la même pour un enfant scolarisé depuis moins d'un an, et pas encore immergé dans l'apprentissage de l'écrit (compréhension et production écrites).

1.2. Hypothèses spécifiques

Certaines questions sont liées à l'hypothèse générale qui figure à la base de cette recherche sur le monde d'appropriation linguistique d'un enfant d'école maternelle. Comment répond-il aux stimulations des activités proposées par l'enseignant qui le met en contact avec des concepts comme le langage, la langue maternelle, et nombre d'autres langues ? Quels sont ses parcours ? Y a-t-il une prise de conscience, et à quel niveau ? (Dabène, 1994, les consciences) Quel est le "positionnement" possible de ce type de locuteur particulier dans la majorité des postulats et conceptions sur les compétences langagières générales qui ont "créé" davantage un parlant-apprenant standard ? Est-il dû principalement à sa capacité de réflexion métalinguistique ?

La majorité des recherches, américaines et européennes (par ex. Bruner, 1983, Fletcher & MacWhinney, 1995), sur l'acquisition de la langue maternelle fixe désormais le socle de la maturation de certaines fonctions psychophysiques liées au langage à l'âge de trois ans. À cet âge les enfants sont de bons utilisateurs de la langue apprise dès leur naissance, ils la connaissent à un niveau suffisamment haut pour communiquer, pour comprendre des interlocuteurs externes, pour reconnaître la "normalité-anormalité" d'une situation de communication. Au-delà de ses caractéristiques personnelles - niveau du vocabulaire, erreur ou non de prononciation, complexité syntaxique plus ou moins grande - et de sa personnalité même - habiletés "affectives" et communicatives d'empathie, de confiance et d'ouverture⁶ - un locuteur de trois ans possède des

⁶ Nous considérons ici un enfant avec un développement de la langue dans la norme. Pour un panorama plus vaste sur les problèmes de développement langagier, v. par ex. Fletcher & MacWhinney, 1995.

atouts d'apprentissage remarquables à observer (v. chapitre 2). Une telle recherche exploratrice et descriptive conduit à se servir des hypothèses comme stimulations et orientations de l'observation.

Dans une perspective un peu plus restreinte, il faudra observer comment l'ensemble des savoirs langagiers d'un enfant de cet âge arrive à se dévoiler dans une situation particulière comme celle décrite dans notre protocole de recueil (v. chapitre 3). Nous ferons aussi en sorte de stimuler la réflexion en nous appuyant sur le désir de communiquer et de dire d'un enfant lorsqu'il est écouté attentivement.

En ce qui concerne la biographie langagière de l'enfant, l'observation et l'analyse des données (productions langagières de chacun), y a-t-il des différences entre enfants monolingues et bilingues ? Quel est le rôle des enfants bilingues ?

1.3 Les connaissances déjà construites

Le terme « réservoir » renvoie à un sens concret d'activation qui se réalise à un stade conscient (ou explicite) des connaissances pour analyser des faits de langue ou des situations de contact entre langues. La construction de cet ensemble de connaissances remonte à l'enfance, mais ce réservoir et ces fonctions peuvent être expliqués aussi en considérant la période de scolarisation élémentaire. Castellotti et Moore⁷, par exemple, centrent leur raisonnement sur ce laps de temps et leur raisonnement y reste attaché. On ne parle pas d'un ensemble de connaissances préalables, mais peut-être le sous-entend-on. Finalement, les types de culture métalinguistique dans lesquels l'enfant a développé ses compétences de réflexion sur la langue maternelle et sur une autre langue sont les arguments qui intéressent les deux chercheuses, qui confirment, en conclusion, la valeur des compétences plurilinguistiques introduites au début de l'article. Les cultures métalinguistiques dépendent à leur tour des cultures éducatives, ensembles variés de traditions éducatives et de types de grammaticalisation. La composante métalinguistique de ces connaissances "déjà construites" est reconnue, soit dans la pratique des expérimentations, soit au niveau théorique quand on parle de "modèles métalinguistiques". Dans le corpus des données enregistrées, les enfants révèlent une "capacité de réflexion métalinguistique" en construction : l'approche *problem-solving* semble stimuler la mobilisation des ressources du répertoire langagier personnel par l'intermédiaire d'une activité métalinguistique (cf. Candelier, 2003 : 49). Les modèles métalinguistiques sont à la base des hypothèses sur la ou les langues premières, mais aussi sur la langue cible, objet de l'observation. Au niveau de l'activation, les connaissances spécifiques et préalables deviennent le "premier réservoir d'indices" à devoir être utilisé par de l'apprenant, quand il doit consciemment affronter des tâches spécifiques d'analyse d'un aspect de la langue en groupe.

⁷ Castellotti & Moore, 2005.

1.4 L'objet de l'observation : les verbalisations

Les interactions enregistrées naissent des activités et des différentes relations entre l'adulte et les enfants, selon que ces derniers sont pris en groupe, en couple ou individuellement.

En grand groupe, les enfants ont la possibilité d'interagir, entre eux et avec l'enseignant, pour construire un chemin de réflexion partagée dans lequel chacun est invité à réfléchir silencieusement ou à communiquer grâce à l'intervention d'un camarade. Ce genre de construction chorale (Simon, 2005) dans les activités méta semble être fréquente dans les recherches sur l'éveil aux langues. Le moment initial de mise en place de la tâche et celui de la discussion finale sont en grand groupe (par exemple De Pietro, 2003, Feat-Feunteun, 2007, Ducancel & Simon (dir.), 2004, Castellotti et Moore, 2005). Le petit groupe de travail est formé de quatre-cinq enfants qui partagent et coopèrent durant l'exécution d'une tâche-problème (cfr. De Pietro, 2003 ; le mécanisme clé de ces démarches didactiques rigoureuses d'éveil aux langues est l'approche par problem-solving). La présentation, et le partage final en classe, des réflexions et des problématiques développées pendant le travail en groupe, favorisent et améliorent la verbalisation orale de l'activité métalinguistique "consciente et délibérée" des élèves scolarisés.

L'interaction adulte-enfant a besoin de supports communicatifs. Il faut avoir des soutiens et des aides pour initier, continuer et clore un dialogue satisfaisant entre les participants. Un soutien affectif et une aide aux niveaux lexical et communicatif initialement donnés par l'adulte s'ajoutent aux supports concrets, évoqués ou réellement présents (v. la séance de réflexion). Par soutien lexical, entendons l'ensemble des expressions verbales métalangagières qui favorisent la communication et la compréhension réciproque : les reformulations, les paraphrases, l'usage de certains termes quotidiens pour s'exprimer sont considérés comme des aides importantes pour les enfants qui cherchent à communiquer des pensées complexes.

L'affectivité résume en soi la confiance, l'ouverture et l'attention qui sont communiquées verbalement - par la parole, la prosodie, le ton de la voix - et non-verbalement - par la mimique du visage, le rire et le sourire (cf. Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid & Foerster, 1990). Il n'y a pas d'enregistrements vidéo pour constater la présence des différents codes communicatifs, mais ce manque n'implique pas une limitation dans le recueil des fruits de ces interactions avec les enfants. Les enregistrements audio sont suffisants pour atteindre l'objectif de recherche, comme première étape exploratrice d'observation et de description. À une étape ultérieure de la recherche, les prises vidéo pourront être nécessaires.

1.4.1 Langage et métalangage de l'enfant.

L'apprentissage du langage chez un enfant de 4-5 ans a abouti à une complexité et à une compétence bien organisée pour communiquer des impressions personnelles qui se détachent déjà

des nécessités pratiques, même si les discours sont encore liés aux expériences directes que l'enfant fait sur le monde qui l'entoure (objets, personnes et actions). Au niveau structural, on est bien au-delà de la "ligne" seuil de trois ans (cf. chapitre 2) ; les progrès acquis un an ou deux après la période de progression rapide du « petit génie grammatical » (Pinker, 1994) permettent d'explorer l'univers méta de ces enfants, sans oublier les variables dues au style linguistique, au tempérament et à la créativité de chacun.

Le discours est différent quand on parle du métalangage enfantin, le langage qui parle de la langue. Les voies de l'expression métalinguistique formée de mots et de structures de la langue sont la partie apparente de l'activité métalangagière, qui possède une dimension très vaste, linguistique et culturelle, qu'il faut obligatoirement délimiter.

L'activité métalangagière concerne non seulement la réflexion sur les composantes d'une langue et les règles qui régissent leur relations, mais aussi les dimensions culturelles et affectives du langage.

(Nagy, 1996 : 28)

Le choix du chercheur, intéressé par l'appropriation des structures de la L1 et de la L2, s'oriente donc vers les réflexions explicites, conscientes, sur le langage ou sur l'activité métalinguistique consciente (cf. Nagy, 1996 : 28 et Degache, 1996 : 103).

La métalangue est considérée comme l'ensemble de tous les termes utilisés pour parler de la langue ; ce terme désigne « la terminologie grammaticale » (Degache, 1996), ou des « termes d'usage plus courant »⁸, et inclut aussi le lexique plus simple, pourtant explicatif, que l'on peut retrouver chez un enfant. Nagy, en citant Gombert, 1990, parle de "termes plus généraux pour parler d'une langue" qui s'ajoutent aux termes scientifiques (Nagy, 1996 : 30). Degache résume en disant qu'« aujourd'hui, on peut parler avec une terminologie colloquiale ». (Degache, 1996)

À l'école maternelle les élèves vont peu à peu s'habituer au vocabulaire spécifique de la découverte du langage écrit et oral (maîtrise de la langue française), et certains termes utilisés principalement par l'enseignant comme « nom », « mot », « lettre », « petite lettre », ou des verbes comme « lire, écrire, écouter, comprendre, repérer » vont entrer dans la composition de la métalangue implicite de l'enfant - en tant connaissance passive - prête à être utilisée comme connaissance active.

L'emploi d'expressions et de paraphrases utilisant ces mots courants et familiers peut servir à exprimer les connaissances de l'enfant (son présent), et à encourager ou accélérer le processus naturel de son développement lexical et syntaxique (son futur). L'interlocuteur adulte - enseignant ou chercheur - est appelé à utiliser des mots ou expressions pris dans le vocabulaire d'usage

⁸ Gombert, 1990, cité par Degache, 1996 et Nagy, 1996.

quotidien de l'enfant, et à les utiliser avec un élargissement du sens: par exemple « mâle », « pour un garçon », ou « pour une fille » servent à introduire et à parler du concept de genre, masculin et féminin. L'enrichissement du sens d'un mot connu avec une qualité métalinguistique est une action complémentaire, et sert de passerelle à l'introduction de termes nouveaux comme « pluriel », « verbe », « masculin ou féminin ». Ce passage intermédiaire est important pour communiquer.

Il ne faut pas oublier que le sujet de l'activité métalinguistique est l'enfant en plein développement langagier. Les verbalisations de son activité métalinguistique deviennent l'objet d'observation, laquelle doit prendre en compte aussi du processus de formation du sens des mots dans l'acquisition d'une langue, qui va du général au particulier et du particulier au général.⁹

Dans le chapitre 3 dédié à la méthodologie, nous verrons les modalités de recueil des productions des élèves de maternelle.

1.4.2 Le passage du contenu à la forme.

Le changement de centration du contenu vers la forme ou, plus simplement, le déplacement de l'attention des enfants du "ce qu'on dit" à "comment on le dit" se manifeste dans les verbalisations, et il dévoile l'activité de réflexion. Ce déplacement dans l'interaction renvoie au niveau plus abstrait de déplacement de l'attention du locuteur, celui du point de vue de l'observation qui est favorisé par l'éveil aux langues ou, plus généralement, par l'*awareness*, l'une des multiples facettes de la conscientisation, « la conscience en tant que *awareness* »¹⁰. Moore parle de distanciation par rapport aux langues (Moore, 2005).

Les "lieux" interactionnels de repérage de ces verbalisations s'appuient exactement sur ce concept de déplacement/détour/décentration (dans l'approche plurilingue "la distanciation par rapport aux langues).

Plusieurs situations sont envisagées pour activer le *déclat* chez l'enfant, déclat provoqué par la distanciation expérimentée dans les séances, qui lui permettra de dévoiler ses considérations en les verbalisant :

- une interaction (de type) exolingue (entre l'enfant, locuteur natif, et le chercheur, allophone) ;
- les contenus de l'interaction liée à une activité d'éveil.

Certains comportements linguistiques peuvent montrer un processus de conscientisation et donc de réflexion chez les enfants. Voici un exemple de cheminement vers la conscientisation : la

⁹ Cf.. Vygotsky quand il parle de concepts de « fleur », et de « rose », Vygotsky, 1934-1985 et Barret, 1995, qui parlent de sous-extension et sur-extension dans l'acquisition de nouveaux mots.

¹⁰ V. Degache, 1996, chap 2.8 *Le caractère conscient de l'activité métalangagière*, une description exhaustive des différents aspects de la conscience dans l'apprentissage de la langue étrangère.

correction des erreurs linguistiques de l'adulte, en donner la forme exacte, expliquer éventuellement la forme française correcte, sous ses aspects phonétique (la prononciation), lexical, morphématique.

Les situations décrites ci-dessus font partie des hypothèses sur le comportement des enfants face à la sollicitation des nouvelles informations méta. Les objectifs d'exploration influencent les choix méthodologiques. L'enquêtrice se tient prête à suivre les propositions de dialogue des enfants et, dans la limite de sa sensibilité, à accueillir chaque "hint" de conversation, puis de le ré-adresser vers son objectif de recherche. Ces intentions préalables, et leur degré de réalisation, seront vérifiées dans la conclusion (v. le chapitre 5).

Chapitre II

LE CADRE THÉORIQUE

2.1. Le développement langagier. Le seuil de la troisième année

Dans ce cadrage théorique, il est important de connaître ce que les recherches sur l'acquisition du langage ont établi. Je voudrais appuyer mon travail de recherche sur cet ensemble de constatations et de connaissances issues des observations et expérimentations sur le champ, qui sont désormais des fondements stables et partagés. Les constructions théoriques qui interprètent et organisent les observables se 'partagent' entre le pôle générativiste innéiste et le pôle acquisitionniste ne concernent pas la description suivante (en laissant le débat ouvert pour une autre occasion, et un autre lieu).

La période du développement linguistique analysée est celle des enfants âgés de 3 à 5 ans. Au début de la troisième année, l'enfant va commencer une période très riche dans l'acquisition du langage, et pas seulement au niveau lexical, dans lequel, effectivement, on rencontre une croissance presque exponentielle du nombre des mots. Les vérifications expérimentales et analytiques s'accordent à dire qu'à cet âge, il y a une acquisition rapide des structures grammaticales de la langue parlée : la phrase s'allonge et devient complexe, les marques morphosyntaxiques se stabilisent, la compréhension des règles phonologiques arrive à maturation et ces dernières se diversifient selon les langues d'appartenance. Avant trois ans, l'enfant a déjà fixé les principes grammaticaux qui gouvernent la langue à tous les niveaux du système. L'élargissement quantitatif, et l'approfondissement qualitatif des habiletés et des compétences de l'enfant dans sa langue maternelle, témoignent d'un grand développement de la grammaire.

Dans son travail descriptif et de synthèse sur la période qui va de la naissance à deux ans, B. de Boysson-Bardies affirme que « *À partir de cette grammaire très incomplète, mais non incorrecte, de la deuxième année, se fonde le développement grammatical rapide qui caractérise les acquis linguistiques de la troisième année* ». (Boysson-Bardies, 1996 : 248)

L'augmentation du vocabulaire de l'enfant, qui passe d'environ mille mots (3-4 ans) à 2500 mots (4-5 ans), avec peu d'erreurs articulatoires, et à la vitesse de quatre-cinq mots par jour (v. de Boysson-Bardies, 1996 et Chade, 2004), intéresse cette recherche, surtout pour ses implications morphosyntaxiques et communicatives de construction de discours plus complexes. Tout en considérant les différences de développement langagier, précocement caractérisées par l'adaptation de l'interlangue de l'enfants apprenant aux structures de sa propre langue maternelle, on remarque des caractéristiques de base. Le schéma pratique proposé par Chade (2004 : 46-49), et basé sur les paramètres évolutifs issus de Piaget et de Gesell, présente un cadre clair de la situation de développement dans la compréhension, l'expression et l'intériorisation du langage.

Au niveau de la compréhension, un enfant de 3-4 ans comprend et exécute des instructions simples.

Il a déjà une notion claire de soi et de la possession (à moi, à toi), il répète des phrases de quatre mots, et il les reconnaît dans leur représentation écrite, tandis qu'entre 4-5 ans, il comprend des questions qui concernent le comportement social et les situations (génériques) de tous les jours, ainsi que des abstractions élémentaires. Le développement du langage intérieur et la manifestation de monologues commencent après l'âge de 2 ans, mais à 4-5 ans un enfant sait verbaliser sa pensée, et il commence à élaborer une pensée objective et symbolique¹¹.

Les intuitions d'un enfant sur les mécanismes de la langue sont considérés comme l'expression d'une « compétence métalinguistique minimale » (Bialystok, 1990) qui est aussi nécessaire pendant le passage à la lecture.

Les performances des enfants à l'oral reposent sur une connaissance implicite de la structure de la langue et des règles de grammaire. Même s'ils ne peuvent énoncer ces règles, ils les respectent dans les énoncés qu'ils emploient. (Bialystok, 1990 : 52)

2.2 Un processus de conscientisation

2.2.1 La connaissance implicite de la langue.

Quand on réfléchit sur l'appropriation d'une langue, que l'on décrit concrètement les parcours des apprenants impliqués dans des activités métalinguistiques, il devient presque nécessaire de se référer, plus ou moins explicitement, à l'ensemble des ressources préalables dans lequel l'apprenant peut puiser. Les descriptions de cette source organisée, et en train de se développer dans le temps, ont bien énuméré ses constituants fondamentaux : la connaissance implicite de la langue première et, plus tard, des langues étrangères, les représentations portant sur les connaissances linguistiques, les savoir-faire d'ordre général et linguistique (v. Bialystok, 1990, Gombert, 1990, Degache, 1996).

Une partie importante de ce qui a été appelé, selon une terminologie variée, « réservoir », « dispositif » ou « ensemble de connaissances » (cf. chapitre 1), est formée par la capacité de réflexion de l'apprenant sur la langue de l'apprenant et les réflexions métalangagières qu'il peut faire (v. chapitre 3).

Le terme « représentation » est issu de la théorie cognitive et, dans un contexte d'apprentissage et d'utilisation d'une langue, il définit un système structuré de descriptions abstraites sur les connaissances linguistiques (v. Bialystok, 1990). Selon la perspective et le focus de l'observation d'une recherche spécifique - le type d'apprenant, la situation d'apprentissage et l'objet langagier de l'apprentissage (compréhension et production, orale ou écrite) - le chercheur tient compte surtout des ressources présentes, « déjà là », et qui sont nécessaires à l'apprenant dans la situation donnée. Ensuite, il identifie une problématique, et formule des hypothèses.

¹¹ La construction théorique des explications de ce qui différencie le pôle générativiste inné et le pôle acquisitionniste ne concerne pas notre description.

Dans le contexte enfantin, la situation que l'on observe est presque similaire, mais il faut faire des distinctions. Chez l'enfant, on peut retrouver la partie implicite des connaissances - sa « grammaire implicite » -, les représentations du monde et de la langue, ainsi qu'une capacité de réflexion métalangagière initiale. La connaissance implicite de la langue (la structure de la langue et les règles de grammaire) est celle de sa langue maternelle, exception faite pour les enfants bilingues ou plurilingues. L'ensemble de toutes les expériences déjà réalisées sur l'usage de la langue dans différents contextes de la vie, et de contacts avec des locuteurs différents (en famille, et en dehors) entrent dans le système de représentations de leur connaissance de l'univers et du langage. On considère les représentations d'un enfant pas encore scolarisé comme un système en formation, dans lequel les expériences du monde ne sont pas séparées en secteurs. Ensuite, « Les enfants doivent ... construire essentiellement deux systèmes de représentations » (Bialystok, 1990), celui du monde et celui de la langue.

2.2.2 Le « détour » comme prise de conscience linguistique.

Dans un article dédié à une réflexion originale sur l'acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère, E. Bialystok explique l'importance du développement de l'analyse des connaissances linguistiques, et celle du contrôle des activités langagières qui décrivent la compétence linguistique. Par cette analyse, la compétence linguistique de l'enfant est explicitée et rendue consciente et visible (Bialystok, 1990 ; cf. Krashen, et ses concepts de implicite-explicite).

L'explicitation des connaissances linguistiques permet aux enfants de connaître clairement ce qui n'est pas encore conscient, et de distinguer les connaissances du monde, les connaissances linguistiques et leurs représentations respectives. Le terme « auto-analyse », dans le sens d'analyse métalinguistique sur sa propre langue, pourrait expliquer le type de recherche introspective du locuteur, mieux que le terme « analyse ». En effet, lorsque l'on observe les faits de langue, on peut parler du début d'un processus de conscientisation métalinguistique : dans le spécifique, un élément de la langue devient l'objet de l'attention du locuteur qui met en œuvre ses **connaissances** (les savoirs), et ses **capacités métalinguistiques** d'explication et de supposition. Cette conscience métalinguistique (*metalinguistic awareness*) est expliquée par Bialystok (Bialystok, 2001) avec deux autres notions fondatrices de la sphère « méta », les connaissances métalinguistiques (*metalinguistic knowledge*), et les capacités métalinguistiques (*metalinguistic ability*).

La notion de « prise de conscience » se développe selon deux axes qui sont liés :

- la prise de conscience "directe" des faits de langue - par exemple expliciter la règle de formation du genre des mots (v. chapitre 4) - qui se réalise dans l'interaction ;
- la prise de conscience de l'activité métalinguistique que le sujet réalise inconsciemment.

À ce propos, il faut distinguer l' « *activité métalinguistique* », et les « *activités métalinguistiques* » :

ces dernières sont l'expression utilisée pour dénommer l'ensemble des activités pédagogiques qui visent à développer les capacités métalinguistiques en manipulant la langue, tandis que la première définit l'activité cognitive sur la langue.

En ce qui concerne la relation entre apprenants et enseignant, à l'instar de Cicurel, on peut affirmer que : « ... *l'activité métalinguistique réside dans ces échanges entre apprenants et enseignant par lesquels s'effectue la recherche du sens...* » (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid & Foerster, 1990 : 35)

Au niveau académique, on est désormais d'accord pour dire que la prise de conscience de l'activité métalinguistique facilite l'appropriation d'une langue étrangère, même si l'on parle encore du caractère plus ou moins nécessaire de ce processus pour l'appropriation d'une langue (cfr. Candelier, 2003, chapitre 5). L'importance de centrer les activités didactiques sur une attention consciente des langues va sans dire, car cette attention fait appel au mécanisme cognitif de déplacement explicite de l'observation. Candelier parle de la « logique du détour » et affirme que : «... *un détour par l'observation de langues non familières renforce la conscience métalinguistique...* » (Candelier, 2003 : 127).

2.2.3 L'enfant et son contexte.

Dans ce raisonnement sur la prise de conscience des connaissances, il faut être précis quant au type de locuteur auquel on se réfère, parce qu'un enfant a souvent besoin d'un changement de point de vue qu'il peut rarement commencer tout seul. Le travail de réflexion fait avec l'aide d'un adulte - les interactions, les supports didactiques, les propositions - aide l'enfant à se rendre compte de ses connaissances linguistiques. Ses connaissances métalinguistiques et sa métalangue sont en voie de construction. La conscience de la réflexion métalinguistique, ou processus de conscientisation de la langue, trouve son point de départ dans une confrontation "provoquée", à laquelle l'enfant est plus ou moins sensible et « participatif ».

Il est important de repérer les situations qui provoquent un "déchaînement" des séquences orales de réflexion métalinguistique dans une conversation entre enfants, ou entre enfant et adulte, au-delà du milieu scolaire. En effet, ce dernier est un environnement idéal, pourtant non exclusif (v. Simon), pour l'analyse des connaissances linguistiques, car l'apprentissage de l'écriture, l'introspection, la relation éducative stable (et sa durée), sont des facteurs de facilitation de la réflexion qui sont ici rassemblés. (cf. Bialystok, 1990)

Les considérations théoriques de Francine Cicurel sur la classe de langue aident à décrire l'activité métalinguistique, en généralisant les observations de l'auteure sur cet environnement spécifique.

La propriété que possède la langue verbale de pouvoir se prendre elle-même comme objet d'étude - ...- trouve dans la classe de langue un lien de réalisation privilégiée.

(Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid & Foerster, 1990 : 32).

2.3. L'éveil aux langues : entre théorie de l'*awareness* et outil de réflexion métalinguistique

2.3.1 Une approche de la réflexion.

L'éveil aux langues peut être l'occasion, pour l'enfant, de s'approcher de la réflexion métalinguistique guidée, au cours d'une période de sa vie dans laquelle il n'est pas encore complètement introduit à l'apprentissage explicite et formel de la langue, à travers l'écriture et la présentation des règles grammaticales.

Dans ce contexte de recherche sur les réflexions métalinguistiques, il est important de rappeler que les expériences d'observation issues de l'approche « éveil aux langues » ont un but didactique. Elles s'intéressent aux ressources *pour l'apprentissage*, mises en œuvre par les apprenants qui sont en train d'acquérir une langue.

Les activités d'éveil proposées aux enfants se basent sur trois dimensions fondamentales qui deviennent les buts finaux de cette approche : la dimension de l'appropriation linguistique, la dimension métacognitive et la dimension culturelle ou pluriculturelle (v. Candelier, 2001). La finalité de l'analyse de la dimension méta est de développer les connaissances et les capacités méta. La conscience (*awareness*), focalisée sur la langue, recherche et réalise une action didactique centrée sur le développement de capacités, voire d'aptitudes, par exemple les aptitudes de repérage, sélection et mémorisation. Observer, manipuler, confronter un groupe de langues non familières, à différents niveaux de données linguistiques favorise le parcours de découverte et d'appropriation des connaissances métalinguistiques.

Par exemple, l'observation et la confrontation de données lexico-morphologiques pour découvrir « une autre manière de classer les noms », utilisent des langues inconnues et très éloignées comme le swahili ou le chinois, pour se tourner, ensuite, vers des langues plus proches. Ce n'est cependant pas une obligation de se référer à l'inconnu et "l'étrange", pour déclencher une prise de conscience : même une langue voisine pourrait servir de levier.

En considérant les conséquences de ce choix d'analyse comparative dans la démarche didactique de l'évlang, De Pietro constate et résume les qualités positives de ce processus de détour, qui sont aussi les qualités générales de l'éveil aux langues. Dans le cas particulier du genre, la confrontation entre systèmes génériques différents permet au chercheur d'affirmer que :

Le détour par une langue telle que le swahili nous paraît ici particulièrement intéressant car il éveille la curiosité des élèves, élargit leurs connaissances sur des langues autres, enrichissant ainsi les

aspects culturels de l'enseignement, **tout en les forçant à reconsidérer et approfondir leurs représentations grammaticales acquises et à construire une représentation plus adéquate de ce qu'est le genre.** (De Pietro, 2003 : 173, les caractères en gras sont les nôtres).

Le concept de détour *par une langue* implique deux niveaux d'explication et de fonction : de manière abstraite, le détour est un changement du point de vue de l'observation, qui révèle des différences linguistiques à décrire ; dans le concret des interactions verbales, il est un passage de la production du sens à la compréhension des structures formelles qui canalisent ce sens. (Bruner, 1983).

2.3.2 Des activités d'éveil appropriées : les tâches à l'oral.

Les travaux d'observation sur l'efficacité des supports didactiques Eulang montrent un développement de la dimension méta. À partir d'hypothèses spécifiques sur la contribution des activités Eulang à développer la prise de conscience, et les capacités d'observation et de raisonnement, les chercheurs ont testé les activités, en visant des tâches à l'oral et à l'écrit.

Au niveau de la langue orale, on a vérifié que le repérage et la mémorisation de données linguistiques apportent une amélioration des capacités métalinguistiques.

Même s'il y a des variables qui influencent les performances, par exemple la durée du curriculum Eulang, la langue maternelle des enfants, et leur environnement, « ... *le curriculum d'activités Eulang semble particulièrement favorable au développement des aptitudes métalinguistiques en matière de repérage et de rétention en mémoire de travail de données linguistiques orales de langues non familières* ». (Candelier, 2003 : 137)

Les tâches à effectuer à l'oral, mais aussi à l'écrit, ont plusieurs objectifs bien qu'elles favorisent un aspect comme étant le plus important, et demandent la mise en place de plusieurs capacités (cf. Besse et Porquier, 1984). Par exemple, le repérage phonétique peut demander aux enfants l'utilisation d'habiletés et de savoir-faire, soit connus soit nouveaux - reconnaître, discriminer, classer, ordonner - de fonctions cognitives primaires - attention, mémorisation, perception auditive - et de compétences communicatives - production, interaction, questionnement.

Les tâches présentées (v. par ex. Candelier, 2003, De Pietro, 2003, Nagy, 1996) sont, pour la plupart, proposées à un public d'enfants de 10-12 ans. Bien sûr, ces expérimentations d'éveil aux langues sur la période finale de la scolarisation primaire (cycle 3) sont à élargir. La perspective que les chercheurs envisagent est de pouvoir anticiper l'âge, pour confronter les résultats, en considérant plusieurs variables (la durée, la tâche, la langue maternelle des élèves).

Il est intéressant de comparer les expérimentations éveil aux langues avec les propositions de démarches pédagogiques spécifiques, dans le cadre des réflexions sur les programmes scolaires (v.

Ducancel et Simon, 2004) qui s'occupent de comparaison des langues. Ces études s'intéressent aux langues vivantes à l'école primaire, et elles analysent les apports à la maîtrise de la langue française ainsi que leurs retombées sur la programmation curriculaire et sur la formation des maîtres. Les deux perspectives - expérimentation Evlang et expérimentation institutionnelle - cherchent, entre autre, à atteindre le même objectif général, travailler l'observation réfléchie de la langue ¹².

2.3.3 L'éveil aux langues dans cette recherche.

Dans la perspective d'observation et de description d'une tranche d'âge particulière, l'éveil aux langues représente en même temps l'ensemble des concepts théoriques qui ont inspiré cette recherche, et celui des pratiques didactiques qui ont été utilisées pour faciliter le recueil des données. Il est présent en amont, au moment du questionnement sur la conscience métalinguistique, et il devient un outil méthodologique dans la construction de l'intervention du chercheur. Le matériau et les activités conçus par les équipes Evlang (v. Peregaux, et alii, 2003, Kervran, 2006) peuvent favoriser les moments de réflexion métalinguistique (v. les hypothèses montrées dans le chapitre 5 sur les aptitudes, Candelier, 2003). La confrontation entre plusieurs langues (une confrontation chorale ou individuelle), et le détour qu'elle provoque, sont un moyen d'activation du processus de réflexion chez les enfants âgés de 4-5 ans, qui se sentent alors incités à faire ressortir leurs connaissances et leurs capacités d'explication. En effet, le but principal n'est pas d'observer les fruits d'une activité d'éveil originelle, mais d'apercevoir l'appropriation de contenus nouveaux (voir les hypothèses).

2.4. La situation de contact.

Le protocole de recueil des données envisage une situation de contact à deux dimensions : le contact (direct) entre langues, c'est-à-dire entre la langue maternelle de l'enfant et les autres langues plus ou moins méconnues, étayé par l'approche d'éveil aux langues, et le contact (indirect) entre les répertoires langagiers de l'enquêtrice et des élèves. Les interactions entre les sujets, adulte et enfant, entrent dans les paramètres qui définissent la conversation exolingue. Matthey en donne une définition claire et significative : « ... le terme « conversation exolingue » désigne... les conversations dans lesquelles la langue utilisée est familière pour un (ou plusieurs) participant(s) et non familière pour l'autre (ou les autres) » (Matthey, 2003 : 54). La conscience des participants¹³ du degré différent de familiarité (un locuteur "fort", et l'autre "faible") les rend sensibles aux

¹² Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues est le titre d'un article de Ober, Garcia-Debanc et Sanz-Lecina de l'IUFM Midi-Pyrénées, v. Ducancel et Simon (2004), pp.81-100.

¹³ À l'instar de Porquier, les participants sont conscients de cet état de fait, v. Porquier, 1984 : 18-19, cité par Matthey, 2003 : 53.

manifestations de ces asymétries linguistiques, et prêts à s'engager dans la construction d'une conversation satisfaisante du point de vue communicatif. La mise en place de stratégies de simplification, reformulation et élucidation va dans le sens de cet objectif à atteindre.

La représentation graphique des types d'interactions montre quatre situations de communication formées par la combinaison de quatre paramètres : unilingue-bilingue en abscisse, endolingue-exolingue en ordonnée.

Typologie des situations de contacts linguistiques

exolingue	(2)	(3)
endolingue	(1)	(4)
	unilingue	bilingue

(De Pietro, 1988 : 72)

- (1) situation unilingue, avec une asymétrie linguistique minimale entre locuteurs
- (2) situation unilingue, avec locuteurs sans langue maternelle commune
- (3) situation où les locuteurs recourent à deux langues, mais pas avec les mêmes compétences
- (4) situation de communication bilingue entre locuteurs qui partagent également les deux langues.

La situation (2) de conversation exolingue (unilingue) présente des traits spécifiques qui servent à placer une situation d'interaction dans le schéma présenté. De la présence de participants avec langues maternelles distinctes (trait 1), et de la conscience de compétences différentes dans la langue de communication choisie - par volonté ou par nécessité - (trait 2) tant en production, qu'en compréhension, vocabulaire, prononciation... on peut induire deux conséquences : la structuration formelle de la conversation est influencée par la conscience et les représentations des interactants participants (trait 3) ; ces derniers adaptent leur comportement et leur façon de parler à la situation particulière (trait 4) (cf. Porquier, 1984 : 18-19).

Dans le contexte de notre recherche, certains éléments permettent de parler de communication exolingue entre adulte-expérimentateur et enfants-sujets. La langue des interactions est la langue maternelle des enfants (trait 1) qui savent que l'enquêtrice est italienne (trait 2). Dans les séances,

les élèves doivent s'habituer et interagir avec une adulte qui a une prononciation et une structuration de discours "étrange" ; « étrangeté » que j'ai décidé d'exagérer un peu à cause de l'objectif général d'investigation. La relation entre natif et alloglotte pose que l'enfant - natif francophone - est le « dépositaire de connaissances sur la langue » alors que l'adulte en est à la fois « le récepteur et l'utilisateur ».

L'analyse des données enregistrées devra tenir compte des éventuelles conduites langagières des enfants (trait 3), et vérifier leur degré de conscience face à la qualité exolingue de l'interaction (trait 4). Plus spécifiquement, il faut considérer la présence et le nombre des séquences de négociation du sens, de collaboration (ou du contraire) et de correction, dans lesquelles l'enfant natif sent la nécessité d'expliquer, et l'enquêtrice alloglotte celle de demander des explications.

Chapitre III

LE RECUEIL DES DONNÉES : MÉTHODOLOGIE ET PROTOCOLE.

3.1. Le public

Le public qui a participé à cette étude est formé par les dix-huit élèves de la classe de Moyenne Section Maternelle de l'École Primaire "Don Bosco" de Gières, dans l'agglomération de Grenoble. Cette classe a été choisie pour la présence d'enfants à la biographie langagière composite. La présentation d'un questionnaire, au début de l'exploration, expliquera mieux les prémisses sur lesquels l'observation et le protocole de recueil vont s'appuyer.

L'enseignante de la classe, madame Brigitte Marcone, est également chargée de la classe de Petite Section. Les deux classes partagent le même espace pédagogique, avec des activités et des moments de la journée programmés pour le groupe entier de 28 élèves, appelés *poussins* (PS) et *écureuils* (MS), (l'accueil et la gymnastique, le début des activités du matin, les récréations).

L'après-midi, entre 13h30 et 15h00, les *écureuils* ont leur classe, la maîtresse et l'assistante à leur entière disposition, pendant que les petits se reposent ailleurs. Ils ont la possibilité de continuer certaines activités du matin, d'en approfondir des aspects, ou d'en commencer d'autres, dans un environnement plus détendu et, ce qui est aussi important, avec leur pairs. C'est dans cet espace-temps, dimension éducative favorable et plus tranquille, que les séances de recherche se sont déroulées.

3.2. Le protocole de recueil des données

Le protocole de recueil des données cherche à suivre la contrainte exploratrice, en donnant des paramètres adaptés à la situation de recherche particulière, les réflexions métalinguistiques, et au terrain concret choisi, les enfants de 4-5 ans.

C'est pour cette raison que nous avons choisi de mener une étude de type qualitatif avec un groupe restreint de 18 enfants.

La méthodologie de recueil appliquée suit trois étapes :

- la proposition d'un simple questionnaire pour connaître la biographie langagière de chaque enfant du point de vue de la famille ;
- l'enregistrement d'une partie des séances d'éveil, l'introduction, le rappel des activités passées, et le moment final de réflexion ;
- l'entretien semi-directif avec deux enfants, à l'aide des supports didactiques utilisés durant les séances, enregistré selon les mêmes modalités que les séances. C'est, premièrement, la dernière partie de la séance que nous avons enregistrée et analysée, mais aussi le moment introductif, au début de la rencontre en grand groupe, durant laquelle les enfants rappellent les activités de la semaine précédente, et s'apprêtent à commencer une nouvelle activité. Les enregistrements sont

réalisés avec un petit magnétophone portable, très semblable à un téléphone mobile. Cette qualité de l'outil d'investigation nous a permis d'enregistrer les enfants sans le leur dire : la possibilité de s'en servir avec discrétion a participé à construire une ambiance détendue pendant les interviews. Les enfants ne savaient pas que l'on enregistrait ce qu'ils disaient.

Au tout début des séances, un simple questionnaire à remplir par les parents est prévu pour connaître les langues parlées en famille (enfants, parents et grand-parents) et pouvoir composer ainsi la biographie langagière de chaque enfant de la classe, dans le but d'utiliser ces informations indirectement pendant les rencontres (v. annexes).

En conclusion du parcours d'éveil, la dernière séance est dédiée à un entretien final semi-directif, durant lequel sont rappelées les activités et les tâches.

Une fois les données enregistrées, il faudra chercher les traces verbales de l'activité métalinguistique. Nagy rappelle que ce repérage n'est pas une action facile, car il demande beaucoup d'attention pour détecter un changement de focalisation du contenu vers la forme, de la part du locuteur « *de la centration sur le contenu sémantique de son discours à la centration sur les signifiants* ». (Nagy, 1996 : 30)

Cicurel précise et explique :

Le niveau métalinguistique est immédiatement discernable s'il y a présence de termes lexicalement métalinguistiques. ...Cependant, l'absence de termes métalinguistiques n'induit pas qu'il n'y a pas d'activité métalinguistique. (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid & Foerster, 1990 : 32)

Une typologie 'a priori' des verbalisations méta à repérer dans l'ensemble des interactions est identifiée avant le recueil des données : les séquences latérales qui se focalisent sur la forme ou sur l'action du locuteur, les réponses aux sollicitations directes et indirectes de l'enquêtrice, les remarques, les traces de métalangue ou métalangage des enfants, sont des éléments importants de la verbalisation recherchés dans les dialogues enregistrés. Le repérage des formes de communication de la réflexion métalinguistique (l'objet à chercher) vont de pair avec le repérage de ses modalités d'expression. Par conséquent, les pauses, les interruptions, les répétitions et les reformulations rencontrées sont les indices d'une réflexion en cours à l'intérieur de la trame discursive. À l'instar de Nagy, il est important de vouloir « ... *déterminer les repères que nous utiliserons pour déceler et analyser l'activité métalangagière des enfants* » (Nagy, 1996 : 29), mais maintenant au niveau spécifique de l'activité métalinguistique.

Matthey donne des exemples très intéressants et explicatifs de séquences latérales en milieu formel et informel (Matthey, 2003).

3.2.1. Le point de vue de l'observation et le rôle de l'enquêtrice

Les interactions des enfants, avec l'adulte et entre eux, sont l'objet d'observation et d'analyse. L'adulte est toujours l'enquêtrice, qui est aussi l'enseignante dans les séances d'éveil aux langues. Les démarches didactiques qui visent à favoriser les réflexions des enfants sont simplement esquissées car elles ne font pas directement partie de l'observation. Lorsque Moore parle de réfléchir sur la langue (Moore, 2005), son point de vue se focalise sur les activités didactiques pour les apprenants, qui deviennent le focus final de tout le cadre de l'approche plurilingue.

D'autres recherches suivent ce développement des pratiques pédagogiques, mais ici le point de vue est un peu différent. La situation de recherche idéale, dans ce cadre d'exploration, aurait pu être d'avoir deux chercheurs différents, ou bien l'enseignante de classe et l'enquêtrice, à chaque moment d'observation - le moment didactique d'activation de connaissances des enfants, et celui de leur prise de conscience. Ces deux possibilités pourraient être envisagées dans un possible élargissement de la recherche, et prendre en compte les conclusions, mais aussi les limites et les erreurs relevées, pour mieux régler le focus de l'observation. Une attention particulière a été portée à l'instauration d'une relation décontractée et spontanée entre l'enquêtrice et les enfants, dans un contexte de classe le plus accueillant possible.

La méthode de recueil des données s'appuie sur le double rôle du chercheur, force de proposition et acteur des séances d'éveil aux langues avec les enfants, et de l'enquêtrice pendant les moments de réflexion. La première situation de recherche (chercheur-enseignant) devrait permettre une observation directe et participante, alors que la seconde (chercheur-enquêteur) pourrait solliciter des réflexions.

Avec ce protocole, la qualité « écologique »¹⁴ de l'observation n'est pas tout à fait mise à l'écart, même si la méthode d'exploration est caractérisée par l'absence d'une relation didactique détachée du point de vue de l'observation, dans laquelle le chercheur est en dehors de la situation, pour observer les dynamiques en jeu.

Le degré de subjectivité est minimisé le plus possible pendant l'enregistrement des verbalisations des enfants, et l'analyse des données qui suit.

Dans une classe de Moyenne Section de Maternelle, le chercheur-enseignant propose des activités ciblées, basées sur des projets d'éveil aux langues, pour entamer un dialogue avec les élèves, et provoquer des réflexions. La typologie des dialogues est variée : ils peuvent suivre un chemin différent à chaque séance, et au sein de la même séance. On vit alors des moments en groupe, des interactions individuelles adulte-enfant, de petites interviews à trois, des entretiens libres en petits groupes dans lesquels l'adulte provoque des sollicitations (simples questions, ou manifestations de doute) en suivant le libre discours des enfants. L'attitude du chercheur est ainsi

¹⁴ Expression de M. Dabène reprise par Degache, 1996 : 28.

celle du botaniste qui crée des conditions pour pouvoir observer un phénomène. Le débat provoqué par les propositions et les encouragements de l'observateur a une finalité spécifiquement adaptée aux objectifs pré-définis, même s'il est orienté aussi vers les productions concrètes des locuteurs pendant une activité pratique (description d'un dessin, apprentissage d'une chanson).

3.3. L'organisation des séances

La recherche sur le champ, et le recueil des données, se basent sur quinze séances d'une heure environ, programmées du 23 février au 22 juin 2009, chaque lundi de 14h00 à 15h00.

Selon l'objectif descriptif de la recherche - rechercher, dans les verbalisations des enfants, des traces de réflexion métalinguistique - et le fait de jouer le double rôle d'observateur-enquêteur et force de proposition-animateur de tâches (input), il a fallu prendre en compte ces deux paramètres de base et les croiser, en projetant pas à pas une situation d'observation particulière. On a envisagé deux moments distincts, qui correspondent, d'une part au rôle particulier du chercheur et, d'autre part à la relation différente qui se crée avec les élèves. Chaque séance a été divisée en une première « séance didactique » d'éveil aux langues, et une « séance de recherche » proprement dite.

Dans la plupart des recherches sur les activités métalinguistiques (liées ou non à l'éveil aux langues), les deux moments font partie de l'ensemble organique de la démarche pédagogique, avec la proposition d'une tâche qui contient, dans son déroulement même, le moment de la réflexion méta. La séance d'éveil aux langues se fait en grand groupe et dure une demi-heure, alors que le moment du recueil des données est organisé individuellement, ou avec deux enfants (trois au maximum), pendant que les autres sont en train de faire une autre activité avec la maîtresse.

3.4. La sollicitation des données : les démarches pédagogiques

3.4.1. La séance d'éveil.

Le caractère des séquences didactiques de *awareness* (Hawkins, 1983) adhère parfaitement à l'intention initiale de présenter comme input des propositions motivantes, aptes à préparer le terrain pour une possible réflexion postérieure, en cherchant à limiter le plus possible une attente pédagogique du chercheur-enseignant envers les élèves, lorsqu'il cherche les fruits de leur apprentissage pour les évaluer. Cette attente, très normale dans la relation didactique enseignant-apprenant, avec toutes ses implications sur l'évaluation des savoirs de chaque élève, ne fait pas partie de la recherche. La relation qui s'instaure durant le processus de transposition des savoirs enseignés, dans sa dimension micro (enseignant-élève), et qui réclame une évaluation des apprentissages, passe au second plan. L'enquêtrice montre tout simplement des choses sur les langues, elle invite les enfants à activer des habilités (dans le cadre de la compréhension ou de la production orales), et leur donne la possibilité de construire une idée sur ce qu'ils ont expérimenté.

Ses seules attentes implicites sont de type communicatif : avoir une confirmation tangible (même non-verbale) de la part de chaque enfant sur la bonne réception du message et son niveau de mémorisation. Les enfants doivent communiquer leurs impressions sur les activités, surtout s'il y a des difficultés. Pour cela, l'enquêtrice utilise un « smile » jaune en plastique, et l'accompagne de la question « C'est facile ou difficile? ». L'attention s'est focalisée sur trois aspects, réputés importants :

- Établir des règles de comportement pour faciliter la compréhension de tous dans l'interaction (focus sur l'élève).

- Adapter la présentation et la communication des input pour que tout soit clair et simple (focus sur l'enseignant).

- Initier et améliorer une relation de confiance entre les enfants, l'enquêtrice et les activités présentées (focus sur la relation didactique).

L'ensemble des contraintes susmentionnées fait partie du contrat pédagogique implicite établi dès la première rencontre.

Des activités stimulantes ont été choisies, en comptant aussi sur la valeur de la nouveauté des propositions pédagogiques, car ni l'équipe enseignante ni les élèves n'ont jamais réalisé ou participé à des activités d'éveil aux langues auparavant.

L'éveil aux langues a un rôle de facilitateur, évocateur et solliciteur d'une réflexion métalinguistique. Il utilise le changement de point de vue qui se réalise au moment du contact avec d'autres langues, et donc avec des structures linguistiques et des usages différents. L'éveil devient un outil d'exploration et de recueil des verbalisations qui naissent plus ou moins spontanément. La qualité "utilitaire" de cette démarche ne limite pas ses implications didactiques. Même si la situation de contact avec d'autres langues est particulière - pour le type d'intervention hors programmation curriculaire, limitée dans le temps et avec un objectif de recherche orienté à l'exploration - on peut dire qu'il y a aussi une appropriation de connaissances linguistiques.

... toute situation de contact (au sens de faisant l'objet d'une attention cognitive quelle qu'elle soit) avec une LE, toute utilisation, quelle que soit sa durée et sa fréquence (ou son étalement dans le temps), peut être considérée comme une situation d'appropriation de LE. (Degache, 1996 : 25)

La confrontation et la prise de conscience de certaines différences phonologiques ou morphosyntaxiques permettent aux enfants d'en parler, d'arriver à se poser des questions, ou simplement de constater la variabilité des performances avec un regard qui privilégie sa langue maternelle. En effet, tout ce que l'enfant déduit des contacts entre langues retombe immédiatement dans la sphère de ses connaissances sur sa propre langue, dans le besoin de recomposer le « déjà-

là ». La première étape de l'éveil chez un enfant de quatre-cinq ans part de sa langue, celle qu'il connaît et qu'il utilise pour communiquer.

3.4.2. *La séance de réflexion.*

La communication possible que l'enfant serait capable de faire sur ses réflexions métalinguistiques est encouragée à l'aide de petites activités de soutien. Le protocole de recueil prévoit d'enregistrer les interactions qui commencent à l'occasion de ces séquences plus détendues durant lesquelles l'enfant entre dans un flux créatif propice (Goleman, 1992-2001).

Les interactions individuelles adulte-enfant ou les entretiens à trois, représentent des relations privilégiées et productives en ce cas. La première est la préférée, et prend en compte les indications pédagogiques de Montessori (Montessori, 1948) sur la relation individuelle entre la maîtresse et ses élèves, ainsi que les expérimentations de Vygotsky avec les enfants et sa théorie de la zone proximale de développement. Bruner analyse aussi la relation exclusive entre mère et enfant, et propose des expérimentations avec un tuteur adulte et des enfants d'âges différents (Bruner, 1983).

Plusieurs types d'interaction se déroulent pendant que les enfants sont en train d'accomplir, ou viennent de terminer une tâche simple et très pratique, comme dessiner, colorier une fiche, faire un collage. Par exemple, pendant que les enfants exécutent une tâche individuellement, ou lorsqu'ils commencent une autre activité avec l'enseignante de classe, l'enquêtrice appelle un ou plusieurs d'entre eux dans un autre coin de la classe ou, au contraire, elle se déplace pour se mettre à côté de l'enfant. L'objectif de ces tâches est d'établir un lien avec la séance immédiatement précédente, et de simplifier la mémorisation des informations données à ce moment-là ; elles servent soit à l'enfant, soit à l'enquêtrice. L'enfant est dans un moment particulier où il est seul avec un support, et il peut s'en servir davantage. Le chercheur doit donc entrer dans cet espace, et instaurer une interaction spontanée avec l'enfant pour solliciter des données¹⁵.

3.5. **À la découverte des règles morphologiques.**

L'ensemble de mots appris et le système de règles morphologiques qui régissent leur usage sont les éléments qui forment peu à peu le bagage linguistique d'un enfant.

L'ordre d'acquisition chez l'enfant montre premièrement l'attention portée aux formes déictiques (cfr. Gaonac'h, 2006 : 35). En ce qui concerne les langues européennes, la distinction entre le singulier et le pluriel s'accompagne du marquage du genre, tandis qu'on assiste à une augmentation du nombre de mots qui entrent dans le vocabulaire d'usage de l'enfant pendant son développement psychophysique (cf. chapitre 2). On est loin d'une réflexion de type générativiste, qui s'intéresse aux universaux du langage, tout autant que d'une description ethnolinguistique du langage, même si ces

¹⁵ Cf. Nagy : « *Les données ont été sollicitées par l'intermédiaire des fiches...* » (Nagy, 1996 :81).

argumentations théoriques ne sont pas exclues à priori.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une L2 en milieu scolaire au niveau A1, la démarche pédagogique semble suivre des étapes de base qui ressemblent à une sorte de processus simplifié parallèle aux premières étapes de l'appropriation de la L1, surtout à l'école primaire ¹⁶. En général, la présentation du lexique en devenir, et l'enseignement des règles morphologiques de genre et nombre accompagnent l'autre partie de savoirs et savoir-faire liés à l'aspect communicatif de l'apprentissage (par exemple les salutations, la vie quotidienne de relation et ses « formats »).

Pour ces raisons, la démarche pédagogique mise en œuvre en amont du recueil des données prévoit des activités de comparaison et de réflexion sur le marquage du genre, ainsi que la réalisation du pluriel, présentées dans les séances finales. Dans ce contexte d'analyse, le détour propice à la réflexion prend appui sur la confrontation entre la langue « maternelle » des enfants, et un nombre très limité de langues : français-anglais, pour l'opposition singulier-pluriel, et français-italien, pour le genre. La démarche comparative devient ainsi une première étape pour aider l'enfant à observer et à réfléchir en choisissant ces deux voies.

3.5.1 La réalisation morphologique du pluriel.

L'un des aspects que l'on souhaitait tester à travers le parcours d'éveil aux langues, était le degré de conscience et de compréhension des marques du pluriel, ainsi que les modalités que chaque langue adopte pour indiquer le nombre. Les enfants entrent dans une situation de description des usages de la langue, soit le français (la langue de l'école et la langue maternelle de la plupart de notre public), soit la langue « cible », avec un parcours inverse, de la langue nouvelle à la langue familière. Après la présentation aux enfants d'un « environnement langagier » particulier, celui de l'anglais, notre analyse a cherché à repérer quelle était la perception de l'enfant sur son univers linguistique personnel.

3.5.1.1 Les démarches pédagogiques : le choix de l'anglais.

Pour simplifier les éléments en jeu, et déclencher la réflexion, l'usage des formes du nombre a été introduit en anglais et, seulement dans un deuxième moment, elles ont été confrontées par simple rapprochement à celles du nombre français. Des questions d'ordre comparatif ont été posées, et la sollicitation des verbalisations des connaissances des enfants en fait partie intégrante. Le choix de l'anglais prend en compte les paramètres d'une langue plus ou moins lointaine au niveau morphosyntaxique, une langue non romane, non apparentée, qui marque phonétiquement la quantité par des éléments phonologiquement et morphologiquement pertinents et significatifs. Au contraire, les marques du pluriel français présentent une homophonie des flexions finales, que seule la

¹⁶ Cf. les programmes sur les langues vivantes et les manuels de soutien.

connaissance de la forme écrite est capable de révéler. Au niveau de la compréhension et de la production orale, la communication de l'information sur la quantité s'élargit à une partie de l'énoncé (on pourrait dire un syntagme) et, sans l'aide d'autres éléments structurels à l'oral, le seul substantif ne peut pas transmettre l'information complète ¹⁷.

3.5.1.2. *Les tâches à l'oral.*

Pour une recherche qui prend appui sur les réflexions d'enfants pas encore lettrés, et qui ne maîtrisent donc pas les supports écrits, l'aspect phonologique est central. Grâce à des tâches d'écoute et de production orales en langue cible, on demande à l'enfant d'appliquer son habileté pour discriminer certains phonèmes, pour voir si leur alternance leur révèle la valeur grammaticale des formes rencontrées. Dans un deuxième temps, l'enfant est appelé à reconnaître ces éléments grammaticaux nécessaires à la transmission du sens pluriel en français.

Dans une situation d'étayage « souple » (cf. Matthey, 2003), l'enfant peut écouter et discriminer des éléments significatifs qui modifient le sens d'un nom, soit en langue cible, soit en français ¹⁸.

La proposition d'une tâche qui met au centre de l'attention des mots individuels avec lesquels jouer est, indubitablement, une situation d'expérimentation artificielle, étrangère à la réalité des situations de communication. On peut rencontrer, dans la vie réelle, un comportement semblable lorsque les enfants s'amuse à jouer spontanément avec les mots et les phrases, seulement pour les entendre et voir comment ça marche ; la signification est neutralisée au bénéfice de la forme. À terme, ces jeux pourraient servir de déclencheurs pour entamer une réflexion sur la langue et sa structure, dans une approche épilinguistique.

3.5.1.3 *Un entretien semi-directif.*

L'entretien (voir la séance numéro 15 dans les annexes, désormais S 15) se passe dans un coin de la classe, près d'une petite table avec tous les dessins et fiches produits par les enfants dans les rencontres d'éveil précédentes. La raison de cette rencontre, présentée aux enfants, est très pratique : il faut décider de la création d'un petit livre qui résume toutes les activités et les productions des enfants durant cette période passée ensemble. L'enquêtrice s'entretient avec deux enfants, et commence à les faire se rappeler les activités d'éveil qu'ils ont faites ensemble les jours passés, alors que le groupe classe suit son activité avec la maîtresse. Elle utilise ce matériel pour faire revenir en mémoire des choses faites, et pour faire entrer les enfants dans une dimension favorable au passage de la mémoire des activités à la reconstruction de leur cheminement, et donc à la possibilité d'y

¹⁷ Voir par ex. la note *Le pluriel au point de vue phonétique* : « ...En général, c'est par l'article ou par l'adjectif accompagnant le nom que l'oreille peut distinguer si ce nom est au singulier ou au pluriel », Grévisse, 1969, p. 67.

¹⁸ Il faut considérer que le fait de prendre le mot comme forme centrale et constitutive d'une langue est propre à une seule partie de l'univers des langues. Le discours change si l'on considère, par exemple, les langues agglutinantes.

réfléchir ultérieurement. Les éléments « déclencheurs » sont, en premier lieu la fleur polyglotte en carton coloré de chacun et les deux fiches- « pluriel » en anglais, la première avec des dessins de ballons et bananes, la deuxième avec des papillons et des abeilles. Elles sont utilisées comme une source de rappel, avec une échelle progressive de stimulation adaptée aux réactions de l'enfant et à ce qu'il dit, en toute liberté. Le point de départ de l'entretien peut être la biographie langagière de l'enfant, la comparaison entre deux comportements linguistiques, ou les deux. Dans la première situation, les enfants sont sollicités pour se rappeler les langues associées aux pétales colorés en rouge, bleu ou mauve : c'est l'occasion de parler de leur langue, de tester le degré de mémorisation des input précédents, et de voir s'il y a quelques modifications de la fleur après la rencontre avec d'autres langues (ajouter d'autres langues, et tester le niveau de leur appropriation). L'entretien semi-directif procède sur des voies libres. Il s'agit d'une interaction entre deux parlants - un natif et un alloglotte - dans laquelle l'enquêtrice donne des idées pour provoquer des réponses de la part de l'enfant sur sa propre langue. Elle sollicite leurs réflexions sans demander le pourquoi.

3.5.2 Le marquage du genre : une approche comparative entre le français et une autre langue romane.

La catégorisation du genre en différentes langues a été une question théorique récemment débattue dans le cadre de la réflexion de l'approche plurielle, et de l'éveil aux langues en particulier.

Dans son article, « La diversité au fondement des activités réflexives », De Pietro synthétise la problématique liée à l'apprentissage des langues et à la compréhension de leur fonctionnement sur laquelle ces recherches prennent appui (De Pietro, 2003). Le chapitre quatre est dédié à l'analyse des démarches didactiques centrées sur le repérage et la réflexion des différents types de marquage générique de plusieurs langues (v. p. 169-175). L'analyse du genre et la proposition d'une démarche comparative dans ce champ deviennent emblématique du passage d'une culture langagière unilingue à une approche plurielle. L'implication n'est pas seulement linguistique, elle s'élargit à une dimension socio-culturelle qui cherche à comprendre la valeur de la diversité, de la pluralité et de la confrontation dans le domaine de l'apprentissage des langues. Ce dernier aspect sociolinguistique reste marginal dans l'analyse des données, pour privilégier – dans l'immédiat – les comportements des enfants, et leurs verbalisations qui sont liées au contact entre deux systèmes linguistiques.

C'est sous cet angle d'observation qu'on retient, comme point de départ, quelques concepts tirés de cet article en essayant de les élargir. L'auteur introduit en particulier deux situations que l'on rencontre face à la découverte d'autres comportements grammaticaux du marquage générique, chez les élèves en classe de langue : une situation plus générale, liée aux élèves qui débutent l'apprentissage d'une deuxième langue à l'école, et une situation plus spécifique liée aux enfants aux biographies langagières multiples.

Dans la première, les élèves se confrontent à un problème "cognitif" - « un véritable "obstacle cognitif" » (De Pietro, 2003 : 169) - provoqué par le changement de sexe dans les mots car, quand les élèves découvrent que le nom étranger correspondant n'est pas du même genre, il y a une réaction, mais ils n'ont pas les moyens pour comprendre et mémoriser. L'auteur parle d'un vrai « malaise » qui atteint les élèves face au constat que les règles qu'ils considèrent comme universelles n'ont qu'un espace limité à leur langue.

La deuxième situation est propre aux jeunes élèves « qui n'ont pas, ou pas seulement, le français comme langue maternelle » (p. 169), et qui restent avec des propositions linguistiques fluides quand ils approchent la langue de l'école. Celles-ci peuvent être partielles, s'il s'agit seulement de certains mots (v. français et autres langues romanes) ou systématiques, si la catégorisation change complètement d'un système à l'autre.

Ce n'est que lorsque l'aspect « naturel » du genre fait problème, et est thématisé (*ça fait bizarre de dire UNE citron*) qu'une véritable compréhension de ce qu'est le genre devient possible et qu'une ouverture à des fonctionnements langagiers différents peut se concrétiser. (De Pietro, 2003 : 170)

L'exemple de la catégorisation du genre aide à voir comment la résolution de ce type de problèmes est abordée, et comment des démarches didactiques sont envisagées « *afin de provoquer l'émergence de conflits sociocognitifs, de résistances, et de favoriser la confrontation des points de vue, l'explication mutuelle et la mise en place de stratégies de résolution plus efficaces* » (De Pietro, 2003 : 170).

De Pietro propose des exemples tirés des activités d'éveil pour des enfants de 7-9 ans et de 10-12 ans dans le cadre du projet *Eole*, mais toujours avec l'aide de l'écriture (v. p. 170 et p. 172). L'activité *Fruits et légumes en tous genres* (Perregaux et al. [Dir.], 2003) est aussi présentée par Candelier dans la réflexion intitulée "*Quel est le 'vrai' genre des choses?*" (Candelier, 2003 : 46).

En reprenant le concept de De Pietro, notre recherche s'appuie sur l'hypothèse que le fait qu'un enfant puisse conscientiser et verbaliser ce qu'il connaît de sa langue, avec ou sans aide, l'amène à la « véritable compréhension » de l'aspect du genre dans sa langue, et à un parcours d'« ouverture à des fonctionnements langagiers différents » (p. 170, v. cit.). En effet, l'objectif de notre recherche est beaucoup plus circonscrit et simple. On pourrait le définir comme un stade préalable d'observation et de conceptualisation propédeutique à l'acquisition d'une langue seconde. En ce qui concerne le point de vue de notre analyse, à l'instar de l'auteur, on pourra adopter la considération finale que le chercheur propose après la description des activités de réflexion.

De telles activités, sont certes avant tout utiles en vue de l'apprentissage d'autres

langues, dans lesquelles le marquage générique diffère du français. Toutefois, la découverte d'autres systèmes de classification peut ouvrir à des réflexions intéressantes à propos d'autres formes de classement à l'œuvre dans le français, mais qui restent généralement peu visibles, peu conscientes, quand bien même elles ont des implications morphosyntaxiques : distinction entre noms comptables et non comptables (cf. choix du déterminant), entre noms + animés ou – animés (cf. choix du pronom interrogatif), entre noms propres et communs... (De Pietro, 2003 : 173)

Le « problème du genre » (cf. De Pietro, 2003 : 169) a été l'idée fondamentale dans l'idéation de la démarche didactique des dernières séances de notre enquête. Nous voulions provoquer une occasion expérimentale programmée pour observer les fruits de la réflexion métalinguistique des enfants âgés de moins de sept ans. Le projet didactique s'appuie sur les mêmes démarches comparatives décrites par le chercheur, mais tout est limité à une approche orale.

L'idée initiale, pour décentrer l'observation des enfants vers les formes de la langue plutôt que sur son contenu sémantique, voulait être ancrée sur la « résistance des élèves à accepter des fonctionnements différents de ceux auxquels ils sont habitués » (Candelier, 2003 : 46), la situation première décrite par De Pietro. La mise en situation, chez les élèves de maternelle, se centre sur l'hypothèse spécifique que le connu dévoilé par le détour opéré sur la catégorisation du genre peut être observé dans un contexte linguistique de conversation exolingue.

Dans cette recherche comparative, le rôle de l'enquêtrice a été celui d'une provocatrice, une allophone qui parle mal le français, et qui a besoin d'aide. L'activité de provocation apparaît surtout dans les moments introductifs en grand groupe pendant la séance d'éveil, mais aussi lors des entretiens. Il y a des moments dans lesquels de véritables erreurs de la part de l'enquêtrice se produisent. Ce genre de sollicitations, certaines voulues, d'autres spontanées, entrent dans les mouvements de l'interaction naturelle entre l'enquêtrice et les enfants. Lorsque celle-ci parle aux enfants, elle fait des erreurs de marquage du genre – article et nom féminins au lieu du masculin et vice-versa, avec ou sans accord (**la tigre, *la papillon, *la papillonne*) – ou des erreurs dans le groupe nominal avec l'adjectif (**le papillon blanche, *la papillonne blanche*). En considérant les dynamiques de la conversation exolingue dans les entretiens en petit groupe, les enfants francophones devaient répondre à des questions directes d'explication de la part d'un adulte allophone sur la base d'un schéma erreur-doute-demande d'élucidation, et en enregistrant leurs réponses. Cette dernière sollicitation est l'occasion recherchée pour que les enfants puissent démontrer leurs connaissances, ou dévoiler le chemin de leur réflexion (v. les annexes, surtout S.15).

Chapitre IV

L'ANALYSE DES DONNÉES

Le questionnaire aux familles, fait pour connaître la biographie langagière des 18 élèves de Moyenne Section, confirme la présence de répertoires linguistiques multiples, avec 11 français, 1 italien, 3 franco-italiens, 1 élève d'origine berbère, 1 avec ses grand-parents d'origine allemande, 1 qui suit un éveil à l'anglais. Ces informations précieuses deviennent la toile de fond sur laquelle s'appuie le travail d'analyse suivant.

4.1 La découverte du nombre: les fruits de la comparaison entre le français et l'anglais.

L'argument du nombre concerne trois séances, dédiées à la rencontre avec l'anglais, et qui forment l'environnement de découverte linguistique focalisé sur cette langue : trois séances de présentation et d'activités (S.10, S.11, S.12), deux séances de rappel et de réflexion (S.13, S.14), et une séance de réflexion finale avec entretien (S.15) (cf. la table des séances et des activités, en annexes : 45-46). L'analyse suivante concerne surtout la séance finale S.15, dédiée exclusivement à l'interview de l'enquêtrice avec deux enfants dans chaque entretien. Les entretiens numérotés ont été analysés et regroupés selon les contenus et les réflexions métalinguistiques détectés. Les paragraphes suivants focalisent l'attention sur un aspect important du nombre observé, en donnant l'abréviation du prénom des enfants concernés. Dans chaque paragraphe, les séquences les plus importantes ont aussi été numérotées.

4.1.1 La contextualisation dans les explications des enfants.

L'entretien 3 se passe avec deux garçons, J-B. et A. (v. annexes, séance 15, entretien 3 : 14-21). On peut discerner trois moments précis, qui forment un tout. Au début, il y a un moment d'éveil à l'activité sur la fleur polyglotte et la couleur des ses pétales (1-62), on reprend ensuite la tâche d'écoute et de compréhension sur le nombre des mots anglais (63-143), tâche demandée par l'enfant et, enfin, se déroule le moment de réflexion métalinguistique sur la réalisation du pluriel en langue maternelle (144-208).

4.1.1.1 La reproduction de la tâche.

L'analyse des données commence avec la description de la tâche d'écoute (v. ligne 63 et les suivantes), pour observer en particulier les comportements et les réponses de l'enfant, avant d'affronter la dernière étape de l'interaction (ligne 144), envisagée comme un éclairage des développements finaux. La présence d'un copain A. pose J.B. en situation d'écouteur attentif et actif. Pendant le dialogue de E. avec A., il écoute les réponses de A. et lui suggère le mot (75), il observe et réfléchit en silence avant d'intervenir avec des commentaires, puis corrige la prononciation de l'enquêtrice.

La proposition de reprendre la tâche d'écoute vient directement de J-B., qui regarde la fiche-pluriel qu'il n'a pas faite, (« *j'ai pas mis les traits sur les ballons* », 19). Il devra attendre jusqu'à (ligne 63) pour que ses sollicitations aient une réponse, et E. invite A. à verbaliser en français et décrire la fiche-pluriel en donnant les formes en anglais (64). E. montre les dessins, et A. dit les mots (« *ça ou ça?* », 70). J.B. est très concerné, il accentue la prononciation (par ex. *bananas*, 79), et il corrige son copain. E. montre alors l'usage linguistique, et donne une simple description « *sans es....* » (77); elle est encore dans la didactique. L'explication de E. est très pratique, elle se cantonne au niveau phonétique, sans utiliser d'autres mots que ceux connus des enfants, en s'aidant avec les gestes et des supports concrets. L'effet immédiat de cet input de l'adulte est que les enfants se concentrent sur les dessins, et appliquent immédiatement ce qu'ils savent déjà, alors que E. vérifie leur compréhension et mémorisation. A. donne la bonne réponse, et J.B. intervient ensuite en prononçant très bien le -s final (84). On peut parler de SPA (séquence potentiellement acquisitionnelle), avec des séquences de donnée-prise (cf. Matthey, 2003). Cette séquence continue avec l'application des acquis à d'autres mots.

Les deux enfants démontrent qu'ils ont compris et appris la forme du nombre en anglais même si, au niveau de la prononciation de l'élément final, le phone [s], il y a encore des incertitudes (v. par ex. 93 et 97). La réalisation de la forme anglaise du pluriel est une information qui n'est pas encore automatisée. Elle est difficile à prononcer, et s'oppose à l'automatisation des solutions phonologiques de leur langue « maternelle », qui n'envisage pas la prononciation du son [s] en position finale. Entre compréhension et production (réalisation sonore) orales il y a un décalage qui ressemble à celui des premières années de développement de l'enfant, même pendant la tâche d'écoute. Les prises de parole de l'enfant sont multiples, mais elles manifestent le même engagement pour bien prononcer : *ba::lon(s)* (119). En effet J-B. prononce [ba'lu:n], mais il veut dire le pluriel avec le -s ; il a compris le mécanisme, mais quand il articule, la consonne ne sort pas, il doit faire un effort. La reformulation est très importante, et permet à l'enfant de se régler sur la forme correcte qu'il a déjà comprise.

Ce dernier parcours d'apprentissage (de 106 à 125), non programmé et développé de façon spontanée, devient une étape préliminaire et facilitatrice du moment explicatif, de la véritable réflexion métalinguistique. Le moment est venu d'approfondir les contenus linguistiques.

4.1.1.2 De la tâche aux sollicitations.

De la ligne 125 (*E.:...et et si je te dis balloons en anglais en français c'est c'est quoi↑*) il y a un déplacement de l'anglais vers la langue française. E. commence à formuler des questions (125, 132, 144) pour trouver les formes correspondantes en français, après avoir testé la compréhension des mots étrangers (*qu'est-ce que ça veut dire en français alors?*, 120, *et si je te dis ballons en anglais,*

en français c'est quoi ?, un ballon ou plusieurs ? 129).

À ce point du parcours, la dimension de réflexion métalinguistique, dans laquelle E. a dirigé le discours, mène l'enfant à répondre en puisant dans le gisement des acquis concrets de sa langue maternelle. Ses interactions sont des "morceaux" de productions pris comme des exemples explicatifs pour communiquer son propre point de vue de parlant natif face à son interlocuteur adulte. Avant d'arriver au centre de l'interview, J-B a un moment critique, de nature émotionnelle, révélateur de son attitude envers les tâches « de langue ». Il s'est trompé et veut reprendre l'activité avec une nouvelle fiche. Cette séquence latérale dévoile la sensibilité de l'enfant face aux résultats positifs qu'il pourrait atteindre ; ce moment de découragement lui suggère de re-exécuter la tâche avec succès. L'atmosphère de compréhension et de confiance, les mots rassurants de l'adulte poussent l'enfant à surmonter l'obstacle, et à continuer son explication.

Séquence 1 :

144. E.: alors↑ eh::↑si un enfant anglais te *dise baloons* tu comprend quoi↑ en français eh↑ que te dit / ça ou ça↑ que t'a dit↑ *baloons* / que t'a dit↑ que sont / /que est-ce que ça veut dire *baloons* en français↑
145. J-B.: plusieurs
146. E.: plusieurs *baloons* / oui / et quand tu dis en français plusieurs *baloon*↑ tu dis↑
147. J-B.: ballons ballons (*il corrige la prononciation de E.*)
148. E.: [ba'lon] ah ballon ballon sans "es" (*E. n'avait pas compris la correction de J-B.*)
149. J-B.: bah oui
150. E.: no↑ / bah oui
151. J-B.: bah oui
152. E.: oui↑ d'accord

Description.

E. pose la question sur la forme correspondante du mot anglais (144), et l'enfant donne la signification « plusieurs » (145).

Les commentaires de son interlocuteur, surtout l'énoncé 147, poussent l'enfant à prendre l'initiative et à continuer son explication. Face à l'insistance d'éclairage de E., J-B. est un peu déçu et étonné.

Commentaire interprétatif.

L'alternance question-réponse se développe au niveau métalinguistique avec le sens « si j'entends X en anglais, je comprends qu'ils sont plusieurs » (145). Ce dernier terme « plusieurs » a la double fonction de marque du pluriel et de terme du métalangage. Il assume la fonction d'expliquer les deux formes grammaticales du pluriel (en L1 et L2), et entre dans le vocabulaire méta des locuteurs ; l'input vient de E. L'information est centrée sur le sens et la forme, mais ensuite on focalise sur la forme articulée en L1:

la deuxième partie (*de bois*, 165) de l'expression donnée et, enfin, il ratifie la pluralité de l'énoncé donné en (163).

Commentaire interprétatif.

L'exemple est tiré de la pratique langagière de l'enfant : pour dire « *prend plusieurs branches de bois* », il faut dire prend des branches de bois, il faut utiliser « des » devant le mot « branches », ça veut dire que c'est plusieurs et donc pluriel. En outre, l'image des branches évoque naturellement le caractère de pluralité de son contenu concret, car il n'existe pas d'arbres avec une seule branche. Le mot « branche de bois » ramène à son référent qui est déjà collectif.

Séquence 4.

166. E.: et et [se] et pour dire:: si [ε] c'est "un" / ah non
167. J-B.: UN ça veut dire UN ballon
168. E.: ah d'accord ah que c'est le seul
169. J-B.: ouais
170. E.: oui ah d'accord
171. J-B.: UN ballon

Description.

Après avoir parlé de la forme au pluriel (article + *des* + nom plur.), l'enfant reprend le déterminant au singulier « un » (167), et la séquence se termine avec sa confirmation de la forme (171), lorsque E. a démontré qu'elle a compris (*d'accord* répété deux fois, 168 et 170).

Commentaire interprétatif.

J-B. cherche à expliquer la forme du singulier et du pluriel en français langue maternelle en utilisant ses moyens d'expression. Son bagage d'expressions métalinguistiques est naturellement très limité : l'enfant souligne avec emphase les sons des mots (par exemple l'article « des » devant le substantif), et il les répète plusieurs fois pour celui qui écoute. Il n'a aucun terme grammatical pour s'aider, mais il a sa créativité et la capacité de prendre des phrases entendues, et de les réutiliser à sa façon, avec un champ sémantique plus large et fluide. C'est avec ces compétences qu'il arrive à se concentrer, et à communiquer l'élément-clé de la réflexion sur le nombre, c'est-à-dire, les marqueurs du singulier et du pluriel. À l'oral, le concept de singularité et pluralité est reconnu et discriminé, surtout par l'article. J-B. Réfléchit, en tant que parlant et utilisateur de la langue exclusivement à l'oral, avec des acquis et des savoirs-faire qui concernent les performances orales de son univers langagier.

À travers son parcours d'explication, il est parti de la proposition de contextes linguistiques, d'usages linguistiques pratiques larges, et il a restreint son champ après chaque exemple trouvé, en arrivant finalement à identifier et proposer l'élément constitutif qui contient la signification demandée (l'article indéfini). Il a réussi à arriver au point central de la question, à identifier l'élément grammatical pertinent, et à communiquer indirectement son expertise. En outre, une fois

parcouru ce chemin, il peut encore le reproduire avec d'autres mots et d'autres contextes grammaticaux (voir les lignes suivantes, 167).

L'enfant n'a pas les moyens de faire abstraction de la forme du nombre au niveau grammatical, ni pour donner les termes généraux de la règle du nombre en français, mais il saura donner les exemples justes qui contiennent les usages acquis de sa langue, et il pourra corriger les erreurs qu'il entendra.

4.1.2 La découverte du nombre et la valeur de la numération.

L'entretien avec G. et H., une fille et un garçon, se développe différemment, soit du fait de la personnalité des deux enfants, soit à cause des dynamiques qui s'instaurent entre les trois participants et l'objet de la rencontre. Néanmoins, on peut observer des éléments intéressants pour la recherche (v. annexes, séance 15, entretien 8 : 28-33).

Après une phase de mise en situation, et une fois vérifié le bon niveau de mémorisation et de compréhension du nombre anglais (avec un double parcours du français à l'anglais, et de l'anglais au français), E. relance le français en changeant définitivement de point de vue et d'objet de réflexion. Une fois établies et vérifiées leurs nouvelles acquisitions dans une langue étrangère, de nouveau l'attention se focalise sur l'habileté de ces enfants à parler français (pour H., il s'agit de sa langue maternelle, pour G., bilingue italo-français, de sa langue de l'école).

L'enquêtrice propose une construction grammaticale hypothétique avec une sorte de calque sur l'anglais vu auparavant. Cette approche continuera tout au long des interactions.

106. E.: ...est-ce que..en français tu ajoutes / tu dis [ba'nans]
107. H.: mhm mhm
108. E.: *no* pour dire plusieurs / tu dis comment↑
109. H.: mhm
110. E.: comment tu dis
111. H.: cinq
112. E.: cinq / ah tu mets tu mets le:::le nombre cinq↑
113. H.: six
114. E.: six ah je veux trois // trois bananes / bananes....

4.1.2.1 Le parcours de réflexion de H.

Pendant que E. pose ses questions, H. ne répond pas, il réfléchit ; il lui faut deux questions, et à la troisième séquence, il répond *cinq* et après *six* sans le substantif qui semble sous-entendu, « bananes ». Il est en train de donner l'équivalent de "plusieurs", comme il l'a fait quelques lignes avant, un peu impulsivement avec le terme *bananas*.

94. E.: Si je dis *baloons* / tu comprends ce que je te dis↑
 95. G.: je ne sais pas
 96. E.: un ou plusieurs↑
 97. H.: bah
 98. E.: eh↑
 99. G.: plusieurs
 100. E.: ils sont plusieurs / si je dis *bananas* c'est un ou plusieurs↑
 101. H.: plusieurs
 102. E.: plusieurs eh↑
 103. H.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 17, 19, / et 30
 104. E.: eh↑
 105. H.: c'est bon↑

Commentaire interprétatif.

Son intervention n'est pas sérieuse, il s'amuse, mais ses conclusions sont intéressantes, quand on commence à présenter des hypothèses, et à lui demander un jugement sur leur exactitude.

Dans la réflexion sur le français, ce concept de numérisation des objets pour en donner la quantité ressort de manière plus sûre. H. donne instinctivement une verbalisation ultérieure de la pluralité. Le concept de base est très concret : il s'agit de dire la quantité, à travers l'énumération des objets. Un nombre mis devant un objet se révèle être l'élément-clé qui contient l'information sur la singularité ou la pluralité. Une banane est « un » objet, tandis qu'un groupe de bananes semble être identifié par sa quantité immédiatement nombrable (cf. Gaonac'h, 2006: 35). Pour H. c'est vraiment là la question fondamentale. L'enquêtrice insiste :

114. E.: ...mais [ba'nan] (*elle indique le dessin d'une banane*) et [ba'nan] (*elle indique le dessin de plusieurs bananes*) tu ne comprends pas↑
 115. H.: no / *bananas*:::
 116. E.: si / si en français je dis [ba'nan]
 117. H.: ça c'est une banane
 118. E.: c'est une banane ou plusieurs↑
 119. H.: c'est une banane

Pour tester le degré d'assurance de l'enfant à propos de ce qu'il dit, E. introduit un doute d'interprétation et de compréhension - singulier ou pluriel ? Le défi est encore au niveau de la compréhension de la forme (du code) et de ses propriétés : l'homophonie des deux formes sonores est claire quand le terme reste seul.

120. E: c'est banane (*je n'ai pas entendu l'article indéfini*) // si si moi je dis je veux banane / est-ce qu'on peut le dire je veux banane↑ no
121. H: no *bananas*
122. E: n no en en français
123. G: banane
124. H: oh / (*il proteste parce que G a répondu à sa place*) oui je peux / je peux le dire↑
125. E: tu peux le dire / tu tu comprends si je te di:s je veu::x banane
126. H: un
127. E: tu comprends quoi↑ qui sont un ou plusieurs↑ tu comprends non↑
128. H: eh un↑
129. E: un c'est un d'accord / /ah oui

Commentaire interprétatif.

Un malentendu de E. (120) - elle n'a pas entendu l'article indéfini (119) - permet de vérifier que H. propose le même parcours d'explication. L'enfant est prêt à répéter, et cette séquence ratifie la précédente. La réponse sur l'interprétation de « *banane » est que le nom est au singulier, et non au pluriel.

4.1.2.2 Les enfants face à une structure linguistique erronée.

En résumé, la phrase proposée sans article n'est pas possible : la seule possibilité est de faire appel à une autre forme, *bananas* (115 et 121), qu'il a apprise (mais qui n'est pas française) comme une nouvelle forme à ajouter à son réservoir, sans distinguer si c'est le français ou une autre langue. Il n'y a pas de séparations, H. peut accéder à deux modalités de marquage du nombre : la première, ajouter un nombre (ou l'article indéfini) avant le mot, la deuxième, ajouter un -s à la fin.

Il est sûr de ses affirmations, car il utilise le même concept deux fois dans deux contextes linguistiques différents. On peut donc reconnaître deux possibilités :

- remplacer la forme incorrecte par la nouvelle acquisition qui répond au requis (posséder un marquage "audible") ;
- continuer son interprétation, malgré la forme incorrecte.

Ensuite, l'enquêtrice propose un énoncé grammaticalement incorrect *je veux [ba'nan]... je peux le dire ?* (124), pour provoquer des jugements de justesse et de compréhension, et stimuler la verbalisation d'autres éléments qui contiennent la marque de la pluralité, comme J-B. l'avait fait auparavant. Les enfants reconnaissent que l'on ne peut pas dire cette phrase (ils utilisent le code non-verbal), mais, malgré cet obstacle, ils sont d'accord pour dire que le mot est au singulier.

H. est sûr que la structure complète est avec *une banane* (117 et 119), l'élément manquant étant

l'article indéfini singulier. Il faut dire que l'interprétation de l'enfant reste douteuse, parce que l'on ne sait pas s'il est encore trop attaché aux dessins de la fiche en traduisant les images qu'il voit.

La proposition de la forme pluriel en anglais « *bananas* » deux fois (115 et 121) peut bien être liée à cela. Cet usage des mots étrangers semble aussi dévoiler un autre comportement : l'enfant utilise des acquis nouveaux pour remplir des espaces vides.

Effectivement, l'énoncé incorrect (**je veux [ba'nan]*) ouvre en même temps aux deux possibilités formelles car, dans la réalité, on peut dire soit « je voudrais une banane », soit « je voudrais des bananes ». Les enfants auraient pu proposer les articles singulier et pluriel ensemble, mais l'énoncé est interprété en français comme « je veux une banane », suivant la logique des interactions quotidiennes parce que, lorsqu'un enfant demande quelque chose, habituellement c'est *une chose* plutôt que *plusieurs*. Cependant, les tours de parole analysés dévoilent la présence de deux formes (pluriel et singulier) qui permettent d'esquisser le schéma suivant :

Niveau métalinguistique		Niveau linguistique
Input	Interprétation	
		<i>singulier</i> → une banane (L1)
je veux *[ba'nan]	*[ba'nan]= singulier/pluriel	
		<i>pluriel</i> → <i>bananas</i> (L2)

Il faudrait plusieurs exemples similaires pour expliquer le choix de la forme plurielle « *bananas* » en L2, en neutralisant la variable « outil de support ».

Les enfants semblent répondre à la proposition de l'énoncé « je veux *[ba'nan] » avec une interprétation influencée par une sollicitation qui les oriente vers l'usage pratique de leur langue. La question qui reste posée, et qu'il faudrait vérifier, est : pourquoi la forme du pluriel – reconnue cependant comme possible – est-elle proposée en langue cible. On pourrait faire l'hypothèse qu'un nom « neutre » oralement est toujours entendu comme singulier.

Commentaire didactique.

H. est dans la découverte de nouvelles structures mais il est aussi, comme les autres enfants de son âge, dans une période de l'acquisition qui est encore fluide. En effet, il utilise ses savoirs acquis sans que ceux-ci soient totalement fixés dans l'acquisition, mais en train de se concrétiser et se stabiliser. Ce n'est pas un cas isolé. Cette oscillation provoque des doutes chez H., mais les deux enfants proposent la forme au singulier, celle qui se rapproche le plus de leur expérience pratique de la réalité. L'aspect important est qu'ils ont dévoilé un autre élément linguistique pour reconnaître le singulier.

4.1.2.3 Les explications d'un enfant bilingue.

Pendant l'entretien, G. se comporte différemment. Lorsque E. fait appel à ses connaissances de

l'italien pour chercher à expliquer le pluriel, et élargir le champ de la confrontation, elle ne répond pas comme on pourrait l'imaginer. Elle reste à l'écoute, et ne communique pas ses connaissances.

Dans un autre contexte, et seule, face à la même sollicitation, elle répond immédiatement, et son italien remonte à la surface pour traduire l'énoncé incorrect, et donner sa clé d'interprétation du terme au singulier. Comprendre semble signifier passer d'un niveau à l'autre des langues que l'enfant connaît.

1. E.: est-ce qu'on peut dire je veux [ba'nan] en français↑
2. G.: no / je veux une banane
3. E.: si je dis en français je veux [ba'nan] tu comprends quoi↑
4. G.: *voglio banana*¹⁹

En conclusion, un nom neutre, sans autres traits de distinction interne ou externe du nombre, est interprété comme singulier, même si incorrect et très particulier pour un parlant natif. La traduction littérale en italien donne la forme correspondante, *banana*, dans une langue romane qui marque le genre par un suffixe. La compréhension du mot comme étant au singulier est confirmée.

4.1.2.4 La dramatisation, une modalité du travail réflexif.

La réflexion guidée suivante montre qu'il y a des moments pendant lesquels la pensée de l'enfant surgit avec des considérations tout à fait inattendues et "immédiates". Ces séquences latérales, qui naissent d'un parcours hétéroconstruit, sont considérées comme les indices d'un travail intérieur de l'enfant qui continue à interagir avec les locuteurs qu'il est en train d'écouter. L'enfant est un écouteur 'actif' dans le sens qu'activement, pendant la communication, il s'apprête à jouer et à tester les mots et les expressions dans sa tête, même s'il semble être ailleurs. H. est très actif, il répond, et il se répond même quand il n'est pas directement concerné dans l'interaction. En l'espace de quelques tours de parole entre l'enquêtrice et G. (135-143), son travail réflexif affleure encore dans la séquence suivante :

144. H.: tu peux nous donner la banane s'il vous plaît↑ / monsieur↑ (*avec une voix d'adulte*)
145. E.: comment tu as dit↑ tu peux nous donner↑
146. H.: la banane
147. E.: la banane↑
148. H.: s'il te plaît, monsieur / la France
149. E.: on peut dire comme ça↑ on on on dit tu peux nous donner une banane↑ qu'est-ce que c'est mieux↑ qu'est-ce que c'est mieux↑

¹⁹ Trad. : *Je veux banane.*

150. H.: une banane une banane
 151. E.: tu peux nous donner la banane ou / tu peux nous donner une banane↑
 152. H.: ah non la moitié de la banane
 153. E.: quoi↑ / quoi↑
 154. H.: mm moitié moitié

Commentaire interprétatif.

Pendant que l'enquêtrice s'adresse à G., H. est en train d'écouter, et il produit cet énoncé en dramatisant un petit jeu de rôle, qu'il joue tout seul pour essayer les sons de sa langue. Ici, il essaie une forme pour voir sa grammaticalité, mais le fait de changer de timbre de voix (comme un adulte), et de contexte situationnel (il semble être un noble qui demande quelque chose à son serviteur) est l'indice d'une situation étrange, et drôle en même temps, pour l'enfant, situation qui n'est donc pas réelle à ses yeux. H. teste à l'écoute ce que l'usage d'un article déterminé peut donner à une expression.

Dans un sens, l'enfant semble imiter ce qu'a fait l'enquêtrice auparavant, en essayant des structures de langues hypothétiques, mais il les teste dans un espace imaginaire en dramatisant un contexte nouveau.

L'insistance et l'obstination exagérées de E. obligent H. à répéter encore la forme correcte avec l'article indéterminé. De plus, H. retrouve un autre contexte linguistique dans lequel l'article défini « la » trouve sa place, *la moitié de la banane* (152), une autre version possible de l'usage de l'article défini au singulier. E. ne comprend pas la valeur formelle de cette proposition, mais elle interprète ces mots au niveau du contenu (*E. ../qu'est-ce que c'est moitié / que la banane c'est↑ / en deux*, 155). À ce moment-là, l'enfant se tourne lui aussi vers le contenu, sans pouvoir expliquer ultérieurement l'usage d'une forme par rapport à l'autre (H. : *ouais c'est en deux et après on la mange*, 156).

4.1.2.5 Les réflexions métalinguistiques dans un répertoire unique.

H. est un enfant enthousiaste, vif et actif ; plusieurs fois, il a démontré que ses comportements sont immédiats, ainsi que sa pensée : il n'attend pas, il se jette dans les réponses impulsivement. Il ne fait pas d'hypothèses, il ne se demande pas pourquoi, mais il est capable de donner le bon usage de la langue. Bien sûr, son style d'apprentissage est différent de celui de J-B. et F. (v par. 4.1.1 et par. 4.1.4). Sa découverte d'une dimension plurilingue - avec d'autres façons d'approcher le singulier et pluriel - l'amène à considérer les nouvelles informations d'usage linguistique comme faisant partie d'un tout qui entend être sa langue. De toute façon, il est capable de réfléchir sur les modalités formelles du français, d'essayer et de choisir les formes de langue en donnant des exemples face aux interrogations de l'adulte. Donner l'exemple convenable, contextualiser des éléments formels

(grammaticaux) dans différents énoncés, ajouter la partie manquante du discours sont des indices importants d'une réflexion métalinguistique, un travail cognitif pour répondre à des sollicitations extérieures ou intérieures.

En résumé, l'ambiguïté sonore des deux noms, privés du déterminant, conduit les enfants à un niveau de réflexion nouveau et difficile : ils ne savent pas que dire. Après quelques tours de parole et quelques sollicitations, ils arrivent à centrer leur attention sur l'article, et à juger si la forme donnée est exacte. Le terme "neutre" à l'oral est interprété comme ayant un sens singulier, alors que la nouvelle forme anglaise nom+s, qui contient l'information du pluriel à l'intérieur du nom, remplace le vide sémantique, et restaure une opposition sonore significative. Même si cette dernière proposition a un saveur plus improvisée que raisonnée, on entre dans des mécanismes inconscients et automatisés profonds, à l'origine de l'interlangue.

4.1.3 La forme et le contenu.

Dans l'entretien avec C. (v. Annexes, séquence 15, entretien 10 : 36-42), la même sollicitation hypothétique de deux termes indistincts provoque une réaction d'émerveillement (*mais c'est le même alors*, 102), qui sollicite sa curiosité, et motive encore plus son ouverture au raisonnement et à l'explication. Sa découverte que l'égalité sonore des deux mots empêche de reconnaître le contenu de la quantité devient un levier pour d'autres découvertes, et donc conscientisations.

101. E: en français eh mais en français mais comme eh mais pour dire qu'ils sont plusieurs ↑ comme tu fais ↑ c'est ba ballon ↑ c'est ba [ba'lon] ↑ [ba'lon] ↑ (*E. montre les deux dessins de la fiche 3*) comment tu fais pour dire ↑
102. C: mais c'est le même alors
103. E: eh en français tu dis comment pour dire plusieurs / quand ils sont plusieurs *baloon* ballons
104. C: e::::h / (bruits) quatre
105. E: ah tu dis le nombre / quatre ballons
106. C: si on a quatre tu choisis quatre ballons / si on a un tu choisis un ballon / l'histoire d'abord de choisir mon [j:'ə] mon choix / parce que si je choisis la capitale des ballo::ns
107. E.: m // m (*elle est en train de réfléchir, en effet elle a compris "mouchoir"!*)
108. C.: ah / comme c'est comme chez moi (*elle regarde les dessins des ballons et leurs couleurs*)
109. E: mhm (*avec attention*)
110. C: je dois choisir un ballon comme chez moi si je veux aller au parc
111. E: mh / si tu vas au parc tu vas avec un ballon
112. C: oui
113. E: ah
114. C.: oui e:t / je dois choisir d'abord comme chez toi (*elle regarde la fiche*) si je veux un un ballon de foot j'ai le petit / si je veux avoir un ballon de:: Hello Kitty [ah]comme je l'ai à la

maison [ah oui] / et un ballon de basket [ah] j'aime bien le basket je sais le faire

Description.

L'enquêtrice reprend son discours, et propose le terme « plusieurs » (lignes 101 et 103) sans élargir. C. répond avec un nombre (*quatre ballons*, 104), ratifié par E. (cf. par. 4.2.2). Dans l'énoncé (106), C. commence à donner ses explications, en utilisant plusieurs fois le verbe choisir : *si on a quatre tu choisis quatre ballons...*(106), *je dois choisir* (110 et 114). Elle se réfère à la fiche et aux dessins qu'elle voit (106), mais de (108) elle compare la situation présente dans laquelle elle doit choisir (*chez toi*, 114) avec un autre contexte, « *comme chez moi* » (108).

Commentaire interprétatif.

Pour suivre le raisonnement de C., il faut traduire le sens de ses énoncés. C. explique que donner un nombre aux objets est une action arbitraire, car elle parle d'un choix à faire : dire la quantité dépend d'un choix pratique qui est aussi un choix linguistique. Ensuite, elle donne des exemples de la pluralité des ballons selon leurs qualités. Pour elle, l'expression linguistique dépend du choix du parlant. Le fait d'avoir un, deux ou quatre ballons est une question de choix personnel – le terme « mon choix » substantivé – à l'intérieur de *la capitale des ballons*, un lieu imaginaire qui traduit, en langage métaphorique, le concept de quantité la plus énorme d'objets, une sorte de catégorie maximale (*la capitale*) qui s'attache au référent « ballon ». On peut interpréter la phrase hypothétique de C. grâce à la paraphrase suivante : « Avant de dire s'ils sont plusieurs ou non, je dois faire mon choix, parce que si je fais le choix de dire le nombre le plus énorme de ballons, ça sera vraiment difficile de le dire parce que ça fait beaucoup, beaucoup de ballons. ». En gardant le nœud central du raisonnement (singulier ou pluriel), C. arrive à dire que la forme singulière ou plurielle d'un nom dépend du choix initial du parlant. Cette réflexion sur le choix se développe à l'intérieur d'une situation concrète. Les énoncés (110), « *je dois choisir un ballon comme chez moi si je veux aller au parc* », et (114), « *je dois choisir d'abord comme chez toi* », montrent ce phénomène où l'enfant se réfère à la vraie vie (cf. Feunteun & Simon, 2009). Le focus du discours change de la forme au sens, de la structure linguistique à l'objet "ballon" et à ses caractéristiques. L'important est de communiquer le choix initial de celui qui parle, qui permet d'identifier l'unicité ou la pluralité d'un objet. Une fois cela établi, on peut se focaliser sur la typologie de choix. C. nous révèle les formes de sa propre langue, *ma langue à moi* (144), avec un exemple de catégorisation du terme « ballon » (114). Avec cette liste de ballons, C. nous donne indirectement les formes françaises du pluriel. La solution préférée est de mettre le nombre devant le nom, selon le choix du parlant (*un, quatre*, jusqu'à un très grand nombre).

4.1.4 Un jugement d'appartenance à la langue.

F. est un garçon très intelligent, un très bon observateur et écouteur. Avec lui tout va plus vite, car c'est lui qui propose les formes, sans attendre d'input explicite de l'adulte (v. annexes, séance 15, entretien 9 : 33-35).

E. et F. regardent la fiche-pluriel. Après avoir rappelé à la mémoire les formes du singulier et du pluriel en anglais, on passe tout de suite au français.

E.: et en français c'est comment↑

F.: banane (*il indique le dessin avec une banane*)

E.: banane

F.: des bananes (*il indique le dessin avec trois bananes*)

E.: ah / des bananes

F.: un ballon et des ballons

E.: et des ballons / si

F.: oh (*il regarde la fiche*) un ballon trois bananes un petit ballon // ce ballon semble énorme

E.: ah et oui
et oui c'est *tu* qui l'a colorié

F.: ouais

Commentaire interprétatif.

Dans cet exemple, on peut noter une évolution dans les explications de F. à l'intérieur d'une interaction communicative où les rôles des interactants sont inversés (cf. l'enfant met en place toutes ses connaissances linguistiques d'expert natif devant un adulte alloglotte en position d'apprenti (v. Dinvaux, 2004). La question de E. marque le début d'un dialogue très serré dans lequel F. ajoute de nouvelles informations manquantes, et des "réglages" de l'usage linguistique sur l'expression du nombre en français à chaque tour de parole. Il suit l'alternance des noms donnée par E. dans la même fiche, et ensuite il s'en libère.

Son parcours d'explication peut être décrit par le schéma suivant :

Proposition de F. pour les formes du nombre en français.

	Singulier	Pluriel
1.	banane	des bananes
2.	un ballon	des ballons
3.	un ballon	trois bananes
4.	un petit ballon	

À l'article indéfini pluriel « des », il ajoute le correspondant au singulier « un »; il donne les

nombres « un » et « trois ».

Les séquences précédentes d'éveil sur l'anglais semblent avoir un rôle de déclencheur ou levier de la performance explicative de F. envers son interlocuteur. Tous les éléments grammaticaux qui construisent un registre communicatif sont là, comme une table grammaticale du français courant.

L'usage de l'article défini (« le », « la » ou « les ») est très limité dans la perspective communicative d'un enfant de cet âge, avec une compétence linguistique uniquement orale et pratique. Il ne revient qu'artificiellement, si E. en parle pour nommer les objets ou les animaux (mais c'est un adulte "lettré" qui propose) ou dans des exemples particuliers comme celui de H., *la moitié de la banane*.

4.1.5 D'autres exemples.

Exemple 1.

Dans l'entretien avec Ed. et M., la question du nombre se développe brièvement, avec peu de tours de parole (v. annexes, séance 15, entretien 2 : 11-14).

16. E.: ...alors si / / / ça en français c'est comme comme eh / / tu dis comment↑ c'est quoi ça↑ (*elle indique le dessin*)
17. Ed.: [banane] [banane]
18. Ed.: une banane
19. E.: une banane / / / Ed. attend / une banane eh↑ et ça::: c'est (*elle indique le dessin*)
20. Ed.: deux bananes

Description.

Dans le chevauchement (17), Ed. dit le mot sans article « banane », mais quand E. indique le dessin et demande « c'est quoi ça ? » (16), il ajoute l'article indéfini. E. ratifie et relance en sollicitant la forme au pluriel (19). Le dessin de la fiche lui sert de support à sa question. Ed. répond en donnant le nombre de bananes (20).

Commentaire interprétatif.

En général, les enfants donnent eux aussi le mot au singulier avec l'article indéfini, et le nombre au pluriel (cf. par. 4.1.2). C'est la forme que l'on retrouve quand on demande de nommer des objets ou des animaux en français (cf. les entretiens sur le genre, avec une comparaison de la nomination en italien, par. 4.2.2.3). Cependant, la première réponse de Ed., le mot singulier sans article (17), semble traiter ce mot comme une étiquette neutre sans indices grammaticaux. Le marquage du nombre semble un élément qui est ajouté après.

Exemple 2.

Dans un contexte un peu plus structuré, M.A., sensible et attentive à l'étayage de l'enquêtrice²⁰, arrive à donner les formes du français par étapes (v. Annexes, séance 15, entretien 6:23-26).

Ce parcours est très simple, et sans explications ni exemples contextualisés, mais sa structure descriptive ressemble à celle de l'entretien avec J-B (cf. par. 4.1.1).

22. M.A.: banan banas banane
23. E.: ba bananas /// ça veut dire quoi en français↑
24. M.A.: la banane et //(et) ça veut dire **la banane** / en français
25. E.: en français eh *banana* ça veut dire la banane / et si je dis en anglais *bananas*↑ tu comprends c'est quoi↑
26. M.A.: c'e::st c'est / e i **plusieurs bananes**
27. E.: et oui et oui
28. M.A.: c'est ban ça veut dire que c'est **des bananes** en
29. E.: m↑m (*elle fait signe que oui*) /// ce sont plusieurs // si si un enfant anglai::s te di::t *baloons*↑ / tu comprends quoi↑
30. M.A.: que c'est plusieurs ballons
31. E.: et oui
32. M.A.: c'est ba plusieurs *baloon* / plusieurs ballons

Description.

L'enquêtrice sollicite l'enfant pour qu'il donne en français la correspondance des mots entendus en anglais (23). M.A. donne le singulier avec l'article défini + substantif (*la banane*, 24). Ensuite, elle propose la forme plurielle dans une première version avec « plusieurs » + substantif (*plusieurs bananes*, 26), plus conforme à l'input de E. (v. 7). En (28) M.A. prend l'initiative sans attendre d'autres sollicitations de E. : l'article défini est remplacé par l'article indéfini pluriel « des » (*des bananes*, 28). M.A. reprend l'expression « ça veut dire » utilisée par E. dans la question *ça veut dire quoi en français* (23).

Commentaire interprétatif.

M.A. montre qu'il y a plusieurs formes pour traduire en français le nombre anglais. Dans son explication, on peut distinguer deux niveaux différents : M.A. cherche à expliquer que « *plusieurs bananes....ça veut dire que c'est des bananes* » (26 et 28). L'article indéfini « des » semble représenter le niveau de l'expression dans la langue courante, la forme d'usage du français, alors que « plusieurs » (adjectif indéfini pluriel) en est le contenu. M.A. semble dire que, pour exprimer la

²⁰ Par exemple, pourquoi dit-elle « la » et non « une » (v. 22) ? Est-ce que M.A. a une sensibilité forte à l'étayage ? On doit dire qu'elle a démontré un attachement très motivant envers l'enquêtrice pendant les séances d'éveil.

quantité - le fait qu'il y ait plusieurs objets - il faut dire « des ». L'enfant a trouvé un élément-clé du pluriel dans sa langue.

En (32), le terme « plusieurs » semble devenir un terme grammatical qui peut accompagner soit un mot anglais, soit un mot français, pour expliquer la quantité. À l'oral, l'énoncé affirme : plusieurs [ba'lun] / plusieurs [ba'lõ]. L'énoncé (32) pourrait être interprété comme une auto-correction, mais cette erreur révèle que, pour un enfant, les limites entre les langues sont très faibles et floues. Le champ d'usage est élargi à d'autres langues. La forme de l'anglais est assimilée à celle du substantif français, les deux noms acquièrent une forme neutre, et « plusieurs » devient la marque du pluriel. L'erreur en anglais dévoile la forme du pluriel français : pour expliquer une forme, on s'aide des nouvelles acquisitions dans un autre système linguistique qui devient une possibilité de comprendre et d'expliquer.

4.1.6 L'explication spontanée dans un contexte de réflexion métalinguistique.

Pendant la discussion en groupe, avec quatre enfants en S.14 (v. annexes, séance 14, entretien 1 : 3-4), Ma., une fillette très attentive et impliquée, parle spontanément du pluriel, manifestant son travail de réflexion précédent. Il faut dire que l'enquêtrice, lorsque elle parle, cherche à ne pas s'appuyer sur un vocabulaire métalinguistique qui est encore méconnu des enfants de cet âge.

On profite de l'absence de trois enfants pendant la séance précédente (S.13), pour entamer un résumé des activités qu'ils ont ratées sur le genre : pour les enfants, c'est l'occasion de se souvenir des activités et d'en parler. Le moment est favorable pour faire affleurer leurs connaissances.

9. Ma.: *baloon un / plusieurs et baloon un et bananà un et bananàs c'est / et bananàs c'est c'est c'est c: plusieurs bananes (elle parle en indiquant les dessins)*
10. E.: ah oui et oui / est-ce que c'est difficile e::t l'anglais↑
11. Ma.: et les bonbons↑
12. E.: les bonbons / *cherry / cherries*
13. Ma.: et plus de bonbons↑
14. E.: et plus de bonbons c'est / *cherries* / qu'est-ce tu fais alors↑
15. Ma.: un bonbon / plus de bonbons
16. e.: une cho:: cho::
17. E.: *cherry*
18. H.: *cherry*↑ / *sweet sweets*
19. E ah ah pardon / non c'est pas ça / je me suis trompée c'est pas *cherry / sweet* / ah tu étais
20. He. des *sweet* / c'est beaucoup plus de bonbons

21. E.: et oui et oui / en français e::n fait on met pas on fait pas comme ça
 22. Ma.: en français en français pour dire bonbon on dit bonbon
 23. E.: on dit bonbon / et quand ils sont plusieurs / des bonbons / comment on dit↑

Description.

Ma. procède par affirmations et auto-corrections : elle rappelle le mot anglais, mais elle le francise (*bananà, bananàs*) en français, après elle donne la forme correcte et la traduction en français (9). À ce moment là elle ajoute immédiatement l'article indéfini, tandis que la répétition de « c'est » (quatre fois) est un indice du travail de recherche de l'expression française « plusieurs bananes », donnée à la fin. Ensuite, Ma. élargit sa connaissance du pluriel français, en proposant *plus [de] bonbons* (13), alors que sa copine He. ajoute l'expression *beaucoup plus [de] bonbons* (20), avec un doute concernant le fait qu'elle prononce « de » ou « des ». En (22) Ma. fait une réflexion sur le français, E. ratifie et sollicite encore l'intervention de Ma. sur la forme du pluriel français.

Commentaire interprétatif.

L'énoncé (22) révèle une réflexion personnelle ultérieure de Ma., qui s'ajoute à la description des objets déjà connus et testés. Le même mot sans article (*bonbon*) est évoqué, soit comme référent, soit comme forme linguistique. Après avoir trouvé les correspondances lexicales et morphologiques de plusieurs mots en anglais et en français dans les tours de parole précédentes, Ma. arrive à séparer la fonction formelle phonétique du contenu référentiel :

22. Ma. : en français pour dire **bonbon** on dit **bonbon**

On considère que le mot au singulier parce que sinon elle aurait dit « plusieurs », « plus de », ou simplement « des bonbons ». Cet énoncé est révélateur et emblématique sous plusieurs aspects :

- le mot sans article évoque un usage abstrait du terme-étiquette, comme dans une explication métalinguistique. L'enfant a fait un pas vers l'abstraction des formes linguistiques ;
- la distinction entre référent et marque formelle est une première étape vers la distinction entre signifiant et signifié et le concept de l'arbitraire du signe ;
- l'ensemble des représentations du monde et des représentations de la langue se séparent (cfr Bialystok, 1996).

4.1.7 Quelques élargissements : le transfert de connaissances.

Pendant la confrontation des genres à l'aide de petits animaux en plastique, une brève séquence latérale émerge (v. Annexes, séance 14, entretien 2 : 5).

He. est en train d'écouter l'entretien d'un autre groupe. Elle donne un élargissement intéressant, en appliquant la règle apprise :

72 He.: mais tu dis //// [ippopota'mos] ça fait beaucoup d'ailleurs

Elle ajoute sa version personnelle à la réflexion de sa copine de groupe, Ma.. Sa déclaration surgit d'un constat tiré de ses réflexions, pendant que ses autres copines dialoguent avec l'adulte.

Elle prend le mot italien [ippo'potamo], prononcé par l'enseignant dans la séance d'éveil, et elle lui applique la règle apprise pour l'anglais, en donnant sa correspondance en français. Le constat de He., entre interaction et discours intériorisé, se déclenche en écoutant la question posée à Ma. sur le mot « ballon ».

Un autre exemple de réflexion similaire surgit dans le récit de G., bilingue italo-français, de sa conversation avec M.-V. à l'école. (Elle est à la maison, et raconte en italien). G. raconte que sa copine lui a demandé comment on dit *canapé* en italien. Lorsque sa copine a eu le terme correspondant au français, [di'vano], elle a appliqué personnellement la règle pour dire plusieurs canapés, [di'vanos]. La règle apprise en anglais a été transférée à l'italien. On a pu être témoin du transfert de connaissances.

Cette dernière donnée aide à comprendre que les réflexions des enfants dépassent le temps des séances d'éveil. Ils essayent seuls, ils commencent à reconnaître les compétences linguistiques des autres, et ils profitent de leur présence pour en parler ensemble. L'important est de ne pas oublier que ce travail réflexif doit s'alimenter d'input plus ou moins significatifs pour l'enfant (un jeu, une image, une phrase entendue qui rappellent à la mémoire quelques activités). La même situation de partage "négocié" peut se produire avec d'autres stimulations qui viennent de l'environnement familial et scolaire.

M.-V. a démontré son savoir-faire : une capacité de confrontation des formes de marquage entre le français et une langue 'autre', et aussi une capacité d'appliquer la règle nouvellement apprise à un mot étranger. Le fait que cette application se passe dans une langue qui n'est pas l'anglais, est compréhensible : les enfants sont encore dans une vision fluide, et il est facile de se tromper de langue quand on en parle (cf. les données sur la fleur polyglotte).

4.2 Le marquage du genre : les conséquences de l'observation entre le français et une autre langue romane.

4.2.1 L'explication provoquée : les séances en grand groupe.

Dans la première séance dédiée au genre (S. 13), le moment du résumé initial des activités, et l'introduction de tâches nouvelles a été l'occasion de mettre en place les stratégies de sollicitation indirecte décrites auparavant. Par exemple, l'introduction de la chanson italienne sur *la farfalla bianca* (un papillon blanc) - avec une activité d'écoute et de production postérieure - a été l'occasion

de dire « Nous avons fait le jeu de l'abeille et de **la papillonne* ».

Pendant cette explication, quelqu'un a corrigé la forme erronée et la prononciation incorrecte, mais seulement quand il n'y avait pas le bon accord entre le nom et l'adjectif. Le fait de prononcer **la papillonne* n'a pas fait réagir les enfants. Au contraire, lorsqu'ils ont entendu prononcer ** un fleur*, une erreur spontanée, un enfant (M.R.) a immédiatement corrigé la forme sans que ni l'adulte ni elle ne demande ou donne des explications (S. 14).

Après les tâches d'écoute et de production, la raison de ces fautes a été expliquée comme due à une confusion entre la forme française et la forme italienne. La différence du genre de l'article a été soulignée comme l'élément principal et identificateur de la confusion entre les deux langues. À l'oral, l'alternance générique des articles « la » italien, et « le » français, justifiait l'articulation douteuse et les fautes de l'enseignant. Ce n'est que dans un deuxième temps, que le comportement de l'adjectif dans les deux langues a été abordé (v. blanc – masculin - et *bianca* – féminin).

Cette réflexion justificatrice de l'adulte, faite oralement, n'a pas eu de soutien concret, fiches ou dessins. L'unique aide pour activer la compréhension et le travail réflexif des enfants a été la chanson du papillon en italien et en français (sa traduction), et une activité d'écoute et de repérage des mots dans les différentes langues (Cd *Eole*, v. annexes). L'effort des enfants a été celui de comprendre et retenir ces fautes de genre et leurs explications en utilisant seulement leurs aptitudes et stratégies orales, pour arriver à mettre en place leurs compétences et connaissances, en sollicitant surtout leur capacité de discrimination auditive.

4.2.2 L'analyse des entretiens en petits groupes.

Dans les entretiens en petits groupes de deux ou quatre enfants, des supports visuels ont été utilisés comme, par exemple, les dessins des abeilles et des papillons (v. annexes), et de petits d'animaux en plastique, un tigre, un zèbre, un hippopotame, un lion, un léopard, animaux qui, lexicalement parlant, sont très proches en italien, mais avec quelques différences de genre (S. 14 et 15). Ils sont considérés comme des aides concrètes qui renvoient aux référents évoqués par les chaînes sonores écoutées, et avec lesquelles les conversations peuvent commencer.

Les données enregistrées suivent deux types de sollicitations de la part de l'enquêtrice : une sollicitation (sonore) indirecte, lorsque les interventions des enfants dérivent des erreurs entendues, et une sollicitation explicite directe qui demande des réponses et des éclairages à travers des questions, déclarations de doutes ou demande sur les choix de formes linguistiques de la part de l'enquêtrice. Dans certains cas, les séquences analysées entraînent une confrontation directe des formes entre le français et l'autre langue romane, l'italien, en reprenant une forme de réflexion de d'éveil aux langues en grand groupe.

4.2.2.1 La sollicitation implicite.

La sollicitation implicite, ou indirecte, se produit spontanément en contexte conversationnel. Une observation, ou une situation rappelée, peut déclencher une séquence latérale qui focalise la forme linguistique.

(M = une élève ; E. = enquêtrice, S.15)

14. E: ah / Maëva qui griffe
15. M: oui griffe
16. E: comme:: comme une tigre comme une tigre
17. M: non un tigre
18. E: ah comme un tigre
19. M: comme un tigre
20. E.: parce que si je dis u une / (M. bouge sa tête négativement) c'est pas bon il faut
21. M.: c'est un tigre

L'erreur de E. pousse M. à identifier, et changer l'élément qui pose problème, l'article indéfini masculin « un » (*non un tigre*, 17). Ensuite, elle confirme la ratification de E. dans l'énoncé initial (*comme un tigre*, 18) et, enfin, elle souligne la règle formelle (*c'est un tigre*, 21), après un jugement sur la forme.

4.2.2.2 La sollicitation directe d'éclaircissement.

La majorité des sollicitations sont de type explicite : l'enquêtrice joue le rôle de quelqu'un qui a besoin de comprendre et d'éclairer les doutes formels en demandant de l'aide à l'enfant natif.

Exemple 1 (E = enquêtrice; F = un élève, S.15)

- 47 E: (...) écoute // /je me suis trompée là:: / l'autre fois j'ai dit un papillon blanche
- 48 F: hem
- 49 E: oui / c'est comment en français↑
- 50 F: un papillon (blanc) un papillon blanc
- 51 E: blanc / si je dis blanche↑
- 52 F: c'est / pas / en français

E. reconnaît son ignorance et évoque une ancienne erreur sans l'expliquer ni la contextualiser (47).

F. réfléchit et répond en répétant deux fois l'énoncé correct (50) : la première fois, il teste l'adjectif au masculin, « blanc » est presque imperceptible, dans la deuxième, il est plus sûr. E. ratifie, mais relance son doute avec une hypothèse (51) qui est bloquée par F. avec une déclaration très claire et tranchante qui termine la séquence (52). L'hypothèse soulevée ne fait pas partie du français, sa langue. L'enfant est conscient de ce qui fait partie de sa langue ou non.

Exemple 2 (J-B = un élève ; E = enquêtrice, S.15)

172. E.: e:t j'ai une question encore parce que quelquefois je me trompe ça en français tu le dis comment↑
173. J-B.: papILLon
174. E.: mais c'est un papillon ou une papillonne
175. J-B.: eh plusieurs papillons ça veut dire DES papillons des papillons
176. E.: ah des papillons ah / ah / écoute / attends si je dis ehm le::le papillon jaune est jaune
177. J-B.: eh↑ ch'ai pas
178. E.: ou pour dire le papillon est blanc / est blanc ou blanche / que je dis est blanc ou blanche↑
179. J-B.: blanche
180. E.: blanche↑ d'accord je dis un papillon blanche / je dis un papillon blanche ou un papillon blanc↑
181. J-B.: papillon blanc
182. E.: blanc
183. J-B.: blanc c'est pour celui la (*il indique quelque chose*) est blanche c'est comme c'est comme c'est comme cette feuille blanche
184. E.: ah / c'est parce que c'est une fo une feuille blanche::: et le papillon c'est pas blanche c'est↑
185. J-B.: blanc
186. E.: ah d'accord
187. J-B.: blanc / blanc / blanc

Commentaire interprétatif.

Au début du dialogue, E. fait un appel explicite aux compétences de l'enfant natif pour qu'il lui éclaire certains doutes linguistiques. Les sollicitations de E. et les réponses de J-B suivent un contrat implicite qui a été établi auparavant, quand il a expliqué les formes du pluriel, dans lesquelles l'adulte donne ses connaissances en langue étrangère, et l'enfant transmet celles de sa

langue maternelle (S. 15).

Les questions de E. s'enchaînent avec la présentation de deux types d'énoncé qui s'opposent à chaque tour de parole : *un papillon – une papillonne* (174), *le papillon est blanc – le papillon est blanche* (178). Au début, l'enfant focalise son attention sur la forme phonétique, donne le nom bien prononcé *papillon* sans article et il n'accède pas à la première question (174 -175), et avoue son ignorance (177) face à une sollicitation de E. qui n'est pas vraiment très claire : E. propose l'accord avec un adjectif (*jaune*) qui n'est pas approprié à cause de son homophonie entre masculin et féminin.

En (179) finalement, l'enfant essaye (*blan-che*) et, avant de ratifier la forme exacte, il fait encore des tentatives imperceptibles (*un papillon bl blanc*). L'attention se focalise sur le genre de l'adjectif et son accord avec le nom, comme sollicité par E.. À la ligne (183), J-B donne un exemple pratique et concret de l'accord des parties du groupe nominal (*cette feuille blanche – un papillon blanc*), en se focalisant sur le genre de l'adjectif. La répétition soignée de l'adjectif, trois fois au genre masculin (187) revient sur la question originelle et met fin à la séquence, ainsi qu'à toutes les hésitations.

L'enfant explique l'alternance du genre masculin et féminin de l'adjectif « blanc » par une contextualisation du terme (183) : le choix de « blanc » ou « blanche » est lié aux qualités génériques de l'objet. Cette dernière explication est le sommet de ce dialogue, avec la verbalisation d'un constat métalinguistique. La réflexion est aussi influencée par le rythme des sollicitations qui semble trop rapide. Le temps pour réfléchir est très limité, même si E. fait des pauses, ratifie la forme, et attend une confirmation (v. 178 et 180). J-B est aussi fatigué, mais il arrive à donner des témoignages intéressants sur ses connaissances du français.

Exemple 3 (M-V = une élève ; Ma = une élève ; E = enquêtrice, S.14)

34. E: alors si je ne me trompe pas le papillon en français c'est le papillon pas la papillonne blanche (*elle hoche la tête affirmativement en disant quelque chose*) oui c'est bon
35. M.V.: oui c'est bien
36. E: c'est bien↑ c'est bien quoi↑ la papillonne blanche↑
37. M.V.: le papillon blanche c'est bon non (*elle est interrompue par sa copine avant de se corriger*)
38. Ma: le papillon / le papillon
39. E.: ah le papillon parce que en fait en fait en italien c'est la [far'falla]
40. e.: la [far'falla]
41. E.: la [far'falla] / et écoute / ah j'ai porté porté ça (*elle montre de petits animaux en plastique*) / alors si je ehm pour pour comprendre / ça en français c'est comment ↑ tu me dis

42. Ma.: oh un lion
 43. E.: non non c'est c'est
 44. M.R.: un tigre
 45. E.: un tigre a::h alors un tigre / parce que en italien est la tigre // non
 46. Ma.: le tigre
 47. E.: le le ah le tigre

Description.

Entre (34) et (38), M-V. est sûre de l'accord article-nom le papillon : sa réponse "non-verbale" (34) fait le choix de la première proposition de E., « le papillon », ratifié en (35). Au contraire, elle a des doutes à propos du genre de l'adjectif (*le papillon blanche*, 37), mais elle n'a pas le temps de se corriger à cause de l'intervention soudaine de Ma. La répétition de l'article et du nom, en insistant sur l'article masculin (38), est un rappel fort de la marque du masculin, et une incitation à accorder l'adjectif au même genre. Accentuer l'article « le » est une façon de suggérer à M-V. de mettre tous les éléments au masculin. Elle laisse sa copine compléter la correction.

Le tentative d'explication de E., qui rapproche simplement le terme français et celui en italien en soulignant l'alternance des articles « la » et « le » (39), sollicite la répétition et la ratification du mot *la* [*far'falla*], plutôt qu'une confrontation spontanée.

Commentaire interprétatif.

Les enfants entrent dans un espace de découverte dans lequel ils jouent avec l'adulte à nommer les animaux et les objets, puis à parler des mots, chacun dans sa propre langue. La nomination naturelle des enfants se fait avec l'article indéfini (44), mais lorsque E. construit la correspondance formelle entre les deux langues, et passe de l'article d'indéfini au défini – de « un » (un tigre) à « la » (*la tigre*), nomination italienne (45), Ma. change elle aussi, et donne la forme correspondante française avec l'article défini « le » (46), ratifiée par E. (47). Cette dernière réponse de Ma. est une déclaration claire de l'usage de sa langue, qui s'oppose à un usage différent de l'italien : en effet, alors qu'en italien on utilise l'article féminin « la », en français l'article « le » est nécessaire. La comparaison entre mots joue aussi sur l'égalité des formes de l'article défini féminin (cf. exemple 5).

4.2.2.3 Situation de confrontation entre français et italien.

Les données suivantes sont le résultat d'une tentative de l'enquêtrice de reprendre le discours fait dans la séance 13 (v. par. p. sur la présentation en grand groupe) pour provoquer la discussion, après avoir testé la compréhension et la mémorisation des enfants. Les deux langues romanes sont proposées ensemble, pour solliciter une confrontation susceptible de déclencher des réflexions chez les enfants.

Exemple 4 (E = enquêtrice; Ed = un élève, S. 15)

25. E.: et ça en français c'est↑
26. Ed.: un papillon
27. E.: un pap un papillon ou une papillon↑
28. Ed.: un papillon
29. E.: un papillon eh parce que en italien c'est ['u:na far'fal:a] c'est
30. Ed.: ['u:na far'fal:a]
31. E.: c'est ['una far'fal:a]c'est différent
32. Ed.: mmh

La focalisation successive sur trois objets d'observation - focus sur le référent (*papillon*, 25-26), sur la forme (*un papillon*, 27-28) et sur la comparaison (*la farfalla*, 29-30) - n'amène à aucun élargissement ni argument sur le genre, ni sur aucune activité. Les réponses de Ed. se maintiennent sur la description, quand on parle du français, et sur l'imitation, quand E. présente le nom correspondant en italien, et que l'enfant le répète.

Exemple 5 (C = une élève, M.R.= une élève, E = enquêtrice, S.14)

55. E.: ça c'est↑
56. C.: un zèbre
57. E.: un zèbre / en italien c'est / [la 'zɛbra] mh / et en français c'est le ['zɛbr]
58. M.R.: la zèbre / j'ai jamais suivi des animaux
59. E.: mh et en français c'est le [zɛbR]
60. C.: le zèbre (*elle corrige la prononciation*)
61. E.: le zèbre ah
62. C.: moi je j'ai pas envie de le dire en français j'aime bien le dire en italien
63. E.: et en italien c'est la [zɛbra] et là / en français c'est↑ // en italien c'est l: la / [tigre]
64. C.: la tigre la tigre la tigre

Ce dialogue est un extrait de l'entretien en petits groupes S. 14. Les participants ont déjà commencé à parler du genre à partir des animaux, et E. a introduit la comparaison avec l'italien (cf. exemple 3). La nomination sollicitée par E., à l'aide de petits animaux en plastique (un zèbre, un tigre et autres), est le début d'une comparaison entre le marquage générique spécifique des deux systèmes linguistiques.

C. donne le terme en français (56), E. ratifie (57) et, pour provoquer un commentaire, rapproche les

deux mots - « la zebra » [la 'zɛbra] et « le zèbre » [lə 'zɛbr] - en opposant les déterminants, après avoir changé l'article de l'indéfini au défini. C. corrige la prononciation de E. (60), dans une séquence donnée-prise, et fait une observation d'ordre affectif (62).

Pendant ces tours de parole, M. entre dans le dialogue, prend le terme italien et l'adapte à sa propre langue, [la 'zɛbr] (58). Elle crée une sorte de forme hybride, en laissant le genre féminin d'origine italien, représenté par l'article, et en ajoutant le nom français.

Ensuite, sa pensée critique affleure dans l'énoncé suivant (*j'ai jamais suivi des animaux*, 58). Le focus de sa réflexion se concentre au niveau de la vie réelle. Dans ce contexte de réflexion comparative, l'énoncé peut être interprété comme « Je ne me suis jamais intéressée aux animaux, et je n'ai jamais parlé d'eux de cette façon », en considérant le participe passé *suivi* de *suivre* au sens abstrait.

4.2.3 Situations de communication spontanée.

Les paragraphes précédents d'analyse des données partent d'une sollicitation directe ou indirecte, à l'intérieur d'un contexte communicatif construit et déjà établi dans ses lignes générales. Élargissons l'observation en explorant des situations de communication exolingue de type « naturel », avec enfant-natif, monolingue ou bilingue, et adulte-alloglotte.

Les exemples de ce type sont vraiment rares, et la majorité a été recueillie par la technique « pris au vol » pour leur nature inattendue. L'enfant a été sollicité pour répéter ce qu'il avait dit afin d'être enregistré, mais quelquefois il n'avait pas envie ou il changeait de discours. Ce sont des séquences latérales qui abandonnent le contenu de la conversation pour se focaliser sur le code. L'élément déclencheur est toujours une erreur de l'alloglotte.

4.2.3.1 L'explication des usages linguistiques.

Séquence 1

A.: adulte italienne e.: enfant de quatre ans (bilingue franco-italienne)

1. A.:parce que toi tu es petit
2. e.: petite petite / non petit petite
3. A.: ah oui petite petite / tu es petite pas petit
4. e.: petit c'est un garçon / une fille c'est petite

Commentaire interprétatif.

L'erreur de genre de A. (*petit*, 1) déclenche la correction et l'explication de e. sur l'usage de la langue française, sa deuxième langue. La familiarité de l'adjectif (*petit-petite*), et le fait que l'interlocuteur, étant appelé directement, est le sujet de l'erreur (1), pourrait être la cause de cette

explication qui n'est pas demandée directement par l'adulte. En outre, on peut faire l'hypothèse que l'enfant a déjà vécu des séquences similaires, dans le rôle d'alloglotte, avec des natifs (adultes ou enfants) qui ont corrigé ses erreurs.

La première hypothèse semble trouver une réponse dans les interventions des enfants en situation de sollicitation externe, lorsque l'on voit qu'ils corrigent les erreurs de termes et de structures qui sont bien connus et utilisés (v. *la fleur*, p. 54), tandis qu'ils montrent une oscillation et une fluidité de jugement et d'application de la règle, ou même de l'incertitude, avec des usages et des formes encore peu nettes pour eux (v. par exemple *le pétale*, p. 62).

Pour la deuxième, un approfondissement plus systématique de la recherche sur les comportements et les réflexions des enfants bilingues/plurilingues, ou des enfants avec des problèmes de retard du langage, serait fort intéressant (v. les conclusions, chapitre 5).

4.2.3.2 La biographie langagière des enfants : un terrain pour explorer les faits de langue.

Séquence 2

A.: adulte italienne G.: une élève, cinq ans (bilingue franco-italienne)

Deux jours après la première séance dédiée au genre (S.13), G. est en train de regarder un livre avec des photos de fleurs. Elle s'arrête sur la photo d'une fleur jaune ; l'adulte intervient :

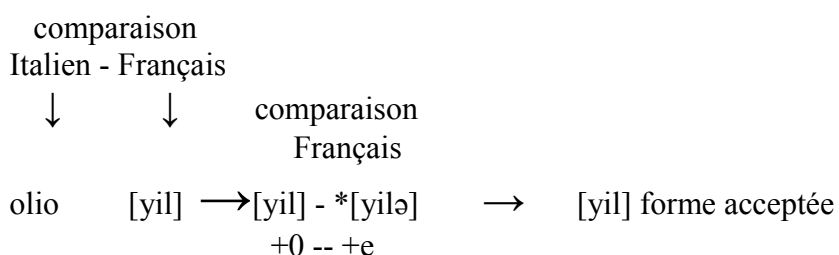
1. A.: *con quei fiori ci si fa l'olio*
2. G.: *in francese è l'huile /// no l'[yilə]* (elle regarde A. pour avoir une confirmation)²¹*

(10.06.2009)

L'enfant commence sa réflexion après l'écoute du mot italien « *olio* », de genre masculin. Il donne son correspondant français « huile », au féminin.

La pause de silence est le seul signe de ce qui se passe dans la tête de G. : son résultat est la négation d'une forme hypothétique du terme français au féminin avec une terminaison en [-ə]. Ce constat final est la dernière étape d'un raisonnement qui prend appui sur une deuxième comparaison à l'intérieur du français. Le résultat nié [yilə] suit un parcours de repérage de la règle qui ressemble à ce que G. a rencontré pendant les séances d'éveil et de réflexion.

Les passages peuvent être décrits par le schéma suivant, mais sans oublier que la réalité est plus complexe et fluide :



²¹ A.: avec ces fleurs-là on fait de l'huile
G.: en français c'est l'huile /// pas l'[uilə]

La comparaison 'hypothétique' suit parfaitement les règles formelles de l'alternance générique du masculin et du féminin français (par ex. *petit-petite*). De plus, elle semble reprendre « le jeu de nommer » réalisé pendant les séances précédentes : les enfants donnent le mot en français, et l'enquêtrice le redonne en italien, avec plusieurs mouvements entre la langue cible et la langue source (v. exemple 3 : 51). Dans le raisonnement de G., elle semble essayer une alternance, qu'elle connaît déjà, entre le genre masculin et féminin, le terme italien « *olio* » et celui, hypothétique, français *[yilə], mais qui n'appartient pas au français.

Français	Italien	
un tigre	la tigre	
un zèbre	la zebra	
Italien	Français	
<i>olio</i>	[*uilə]	[uil]

L'enfante se rend compte que, grâce à ses connaissances, elle peut arriver à dire les formes exactes de la langue française.

4.2.3.3 Une situation de communication spontanée : « Est-ce qu'on dit le pétale ou la pétale ? »

Tout au long des séances de la fleur polyglotte et du petit papillon blanc (v. annexes), nous avons eu l'occasion de parler de fleurs, et de pétales de fleurs. Face aux doutes réels de l'enquêtrice sur le genre des mots, les enfants ont pris la parole pour l'aider. Contrairement aux réponses sûres pour « la fleur », le mot « pétale » au singulier a posé des problèmes. Pour certains enfants, le choix oscille entre masculin et féminin. L'histoire de ce doute linguistique a continué pendant plusieurs séances, jusqu'à la séquence ci-dessous qui a décrété la fin du problème pour l'enquêtrice et les enfants.

Séquence 3

E. =enquêtrice ; M-V. = une élève ; A. = assistante maternelle ; e. = un autre enfant.

1. E.: et là c'est la langue rouge le pétale la pétale je me trompe toujours
2. M-V.: le pétale
3. E.: ah
4. M-V.: le
5. E.: le pétale↑ Mahaut m'a dit la pétale
6. A.: oh beh alors (*rires*)
7. E.: alors c'est elle qui s'est trompée / c'est comment le pétale ou la pétale alors↑
8. e.: le pétale

Description.

La séquence débute avec une auto-correction de E. qui n'est pas exacte (1). Elle a demandé la forme exacte auparavant (5). L'intervention de l'assistante fait comprendre l'erreur, qui est corrigée par un enfant.

Commentaire interprétatif.

Les rires des enfants et des adultes semblent une ratification de la forme exacte du genre du terme « pétale ». Ce comportement douteux des enfants est expliqué au niveau de l'usage linguistique. Dans la vie réelle des enfants, où les fleurs ont toujours plusieurs pétales, les enfants utilisent ce mot surtout au pluriel. Ils ont appris à le dire au pluriel, « les pétales », et lorsqu'ils doivent donner la forme au singulier, peu commune, ils essaient les deux formes, masculin et féminin, sans distinction.

4.2.4 Points pertinents dégagés de l'analyse.

L'analyse des données centrées sur le « problème du genre » a dévoilé des éléments que l'on peut synthétiser dans les paragraphes suivants.

4.2.4.1 Le rôle de l'enfant dans la co-construction du discours métalinguistique.

Les comportements des enfants face aux sollicitations directes ou indirectes du chercheur sont multiples, et ils dépendent de la personnalité et du niveau d'engagement de chacun dans l'immédiat de l'interaction. Cependant, des caractéristiques générales peuvent être esquissées.

L'analyse montre que les enfants corrigent l'erreur entendue, puis ils donnent la forme exacte. S'ils sont sollicités, ils jugent si la forme proposée est exacte ou non, et le bon usage de la règle du genre. Ils savent donc accepter ou refuser un énoncé en disant s'il fait ou non partie du système générique de leur propre langue. La plupart d'entre eux corrigent l'erreur de genre par l'identification de l'élément morphologique faux, parmi les parties du groupe nominal.

Ils répondent aux sollicitations directes et indirectes, mais ils n'élargissent pas l'argument tous seuls, sauf s'il y a des provocations fortes qui les émeuvent. Après quelques pauses, l'enquêtrice doit encore stimuler la conversation, en attendant des développements ultérieurs : quelquefois, elle est obligée de poser d'autres questions, ou de les répéter pour pouvoir continuer le raisonnement. Si les enfants entendent que l'adulte allophone n'a pas toujours compris, ils cherchent des explications, des exemples pratiques, et ils répètent plusieurs fois les mots en cause, en soulignant leur prononciation. Les rôles sont inversés.

4.2.4.2 Les stratégies des enfants.

Dans le cas du genre, l'enfant a besoin de temps pour réfléchir, car il doit se répéter les questions, les comprendre, puis essayer et tester les formes à l'oral avant de répondre. Même s'il s'agit de sa

langue, la conscientisation des automatismes linguistiques demande du temps (v. les exemples 1, 2 et 4). Leur répétition de la forme à l'oral est révélatrice d'une sorte d'auto confirmation des exemples et des réponses données. Le niveau phonologique semble être le plan d'expérimentation et d'appui des réflexions de ces enfants. Leur point de vue et leur sensibilité langagière s'expriment au niveau phonologique qui traduit les contenus sémantiques en chaînes sonores. Le plan sémantique et le plan phonologique sont donc très fortement liés.

La contextualisation des questions d'ordre linguistique, avec des exemples tirés de leur environnement, devient leur ultime moyen d'explication, mais aussi celui qui révèle intégralement leurs connaissances (exemple 2).

Le bon usage du genre, l'exemplification de la forme correcte - nommer les référents, et donner les énoncés en français – ainsi que la contextualisation grammaticale sont les fruits de la réflexion sur le genre tirés des données à notre disposition. L'analyse des verbalisations des enfants dévoile un parcours d'explication sur le genre qui commence par des éléments simples, issus de la nomination des objets ou des animaux. On part d'exemples avec **article + nom**, dans lesquels le déterminant, défini ou indéfini²², est mis en évidence (*un papillon*), et d'un groupe nominal **art. + nom + adjectif**, dans lequel on met en évidence l'adjectif (*un papillon blanc*), comme porteur de la marque du genre. Au niveau phonétique, l'enfant n'arrive pas à identifier ni à extrapoler l'élément à l'intérieur du nom (le suffixe), comme étant celui qui contient sa qualité féminine ou masculine, mais il peut très bien discriminer la différence de phones, opposant les deux formes génériques (*blanc-blanche*), et les attacher aux objets, masculins ou féminins. Effectivement, on n'a pas posé de questions pour savoir quelle est la différence entre « blanc » et « blanche », et on n'a pas demandé explicitement le pourquoi.

4.2.4.3 *Commentaire didactique.*

La confrontation de la langue maternelle avec une deuxième langue n'a pas montré les effets espérés au niveau de la réflexion métalinguistique. Approcher les modalités du genre en français et en italien a amené à un premier stade de conscience chez les enfants, qui ont accepté les nouvelles règles en langue 2 sans poser de questions. Les données récoltées démontrent une disposition des enfants à apprendre les nouvelles formes de l'italien, en imitant les mots et en ratifiant les formes écoutées. Les tours de paroles contiennent (ex. S.14, groupe de Ma.) des alternances de données et prises typiques des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (cf. Matthey, 2003, chap. 3). Les enfants n'ont pas de métalangage élargi pour entamer une confrontation active et naturelle. Certaines interventions sont très condensées, et elles ont besoin d'une interprétation *a posteriori* (v. par ex. l'exemple 3).

²² En général, pour nommer en français on utilise l'article indéfini, alors qu'en italien on préfère l'article défini.

Les résultats de l'interaction, en petits groupes ou individuellement, sur l'argument genre montrent des enfants qui connaissent très bien leur langue et ses règles. Ils ont tous une conscience épilinguistique (Culioli, 1990).

1. Les enfants donnent simplement la forme française correcte du genre en la répétant plusieurs fois ou/et ils corrigent l'article indéfini ;
2. ils jugent la grammaticalité de la forme linguistique que je leur propose en français ;
3. ils donnent d'autres exemples du fonctionnement du genre dans leur propre langue maternelle, seulement s'ils sont sollicités. Certaines explications linguistiques se manifestent après un parcours d'éveil et de réflexion métalinguistique entamée auparavant ;
4. ils s'intéressent à la forme du genre italien, ils répètent spontanément les structures proposées par l'enquêtrice (sans faire de commentaires), en les ratifiant. Pour certains d'entre eux, la découverte d'autres formes expressives « étrangères » les incitent à exprimer leurs préférences par des déclarations d'ordre affectif.

CHAPITRE V

CONCLUSIONS

5.1 Synthèse de quelques résultats

Le protocole de recueil des données m'a permis d'acquérir un corpus que l'on peut diviser en trois grands arguments. Les enregistrements et le matériel produit par les enfants (leurs dessins et les fiches) ont été regroupés, en considérant les contenus suivants :

- les réflexions sur le nombre, issues d'une approche comparative ;
- les réflexions possibles après une enquête exploratoire sur le genre ;
- les considérations des enfants sur les langues et leur biographie langagière, menées à travers la fleur polyglotte et autres activités d'éveil aux langues.

À cause du champ de recherche réduit aux réflexions métalinguistiques, ce dernier groupe a besoin d'un approfondissement ultérieur qui prendrait en compte les représentations linguistiques et culturelles des enfants (v. par. 5.3), ainsi que les démarches pédagogiques correspondantes.

L'analyse des données a dévoilé des aspects que je voudrais résumer, en considérant les caractéristiques générales remarquées pendant les moments des entretiens dédiés à la réflexion sur le genre et le nombre. Les situations, observées à la fin d'un parcours pédagogique d'éveil, ont été stimulées par la comparaison de la langue première avec une autre langue, et par l'interaction instaurée entre les enfants et le chercheur, parlant alloglotte, à l'intérieur d'une conversation exolingue. Une démarche comparative a été privilégiée pendant la réflexion sur le nombre, alors que l'interaction exolingue a marqué les sollicitations, indirectes et directes, de l'enquête sur le genre.

En général, j'ai pu constater ce que Feunteun et Simon observent lorsque les enfants sont confrontés à l'inconnu : « Encouragés vers l'autonomie stratégique, les enfant..., recherchent du semblable ou de l'associable ». (Feunteun & Simon, 2009 : 62)

Au-delà des caractéristiques personnelles, des styles cognitifs et des différents comportements et réactions face aux sollicitations pendant les séances (l'enquêtrice, les activités, les tâches), les enfants ont démontré, dans l'ensemble, qu'ils sont capables de parler et d'expliquer certains faits de langue (leur langue maternelle ou de l'école) en prenant appui sur les connaissances et compétences qui les aident à trouver un chemin d'explication et des mots pour les communiquer immédiatement.

L'analyse et l'interprétation des verbalisations des enfants confirment qu'un enfant d'environ cinq ans peut observer et expliquer des comportements linguistiques, jusqu'à reconnaître et donner l'élément-clé dans un énoncé.

En particulier il est capable de :

- reconnaître, souligner et corriger des erreurs linguistiques entendues, au niveau phonologique et morphosyntaxique, non seulement des erreurs de prononciation, mais aussi

d'accord entre les éléments d'un énoncé (de genre et de nombre) ;

- dire si une forme linguistique entendue fait partie ou non de son système de langue et, dans ce dernier cas, en donner la forme exacte ;
- interpréter et combler des lacunes formelles et de sens si on lui propose des énoncés et des phrases non correctes ou incomplètes et savoir donner l'indice grammatical de la forme qui manque (v. **je veux banane*, par. 4.1.1.2) ;
- expliquer le fonctionnement grammatical de sa propre langue comme système, et identifier l'élément pertinent, la marque morphologique qui contient l'information grammaticale.

5.1.1 L'identification de l'élément grammatical.

Ce dernier point semble être très éclairant et porteur. J'ai pu observer que le mouvement d'explication semble s'engager dans un parcours qui va d'une observation et d'une description globale qui tiennent compte de la forme et du contenu, pour se détacher du sens et arriver, par petites étapes, au particulier, à l'élément de base, le noyau grammatical. On est alors devant un cheminement inverse à celui de la séquence développementale de l'acquisition du langage qui va de la structure la plus simple vers la plus complexe (v. Dulay H.C. et Burt M.K., 1974). On a vu ce processus de réduction avec l'explication du **pluriel** : l'article indéfini pluriel surgit comme marque de base du pluriel car à l'oral le nom ne permet pas de reconnaître le nombre. L'élément linguistique ultime et prégnant, qui communique la signification plurielle à l'oral, est l'article indéfini pluriel « des ».

En outre, les explications des enfants témoignent du passage cognitif de la quantité d'un objet par simple numération (*un, deux, trois bananes*), propre à un stade antérieur de l'acquisition, à la forme standard du pluriel par les déterminants, les articles et les adjectifs indéfinis (*des ballons, plusieurs ballons, plus de bonbons*). Les deux possibilités peuvent cohabiter dans un système de langue au noyau net, mais aux limites floues qui décrivent très bien le monde de la langue encore en devenir d'un enfant de cet âge.

En ce qui concerne **le genre**, le parcours semble le même : la réflexion arrive à identifier les parties marquantes du genre comme étant l'article et l'adjectif qualificatif. Le nom acquiert le rôle de convoyeur du sens, tandis que les marques grammaticales ainsi reconnues (dans l'article et l'adjectif) transmettent les règles formelles, soit celles du nombre, soit celles du genre. L'adjectif devient l'élément formel vérificateur de l'exactitude de l'accord entre l'article et le nom. La qualité fluctuante des descriptions de certaines "procédures" linguistiques est expliquée par le caractère pragmatique de la langue avec la fréquence d'usage des mots et des structures. Par exemple, on a pu constater que le degré d'assurance sur la forme linguistique varie si le terme est connu et fréquent (par exemple, *la fleur, le papillon*), ou s'il est peu employé (par ex. *le pétale*, peut être utilisé au

singulier). Cette différence a plus ou moins influencé l'intervention des enfants pour corriger des erreurs d'accord du genre. Le repérage et la correction d'une erreur entendue sont directement proportionnels à la fréquence d'usage du terme employé, et à sa familiarité. La souplesse semble expliquer aussi les comportements tolérants et compréhensifs des enfants.

5.1.2 *La contextualisation.*

Après avoir identifié et communiqué les éléments formels importants qui contiennent l'information demandée, l'étape suivante consiste à trouver des exemples pour analyser leur fonctionnement dans un contexte donné. Un enfant arrive, alors, à donner des contextes réels d'usage qui sont, en même temps, d'autres contextes grammaticaux dans lesquels les éléments reconnus auparavant sont mis en jeu dans des scénarios linguistiques différents.

Les exemples explicatifs utilisés par les enfants se rapportent à leur monde cognitif familier (par ex. *...des branches de bois*) ou mieux, à des objets ou des situations qui sont présents au moment même de leur explication (par ex. *...une feuille blanche, un papier blanc*). La sollicitation « regarde » de l'enfant (v. par. 4.1.1.3, séquence 1) se réfère soit aux objets concrets, soit aux structures formelles dévoilées grâce au raisonnement antérieur. C'est un appel à être attentif, à bien écouter et à imaginer les éléments proposés pour comprendre.

Contrairement au parcours de réflexion sur l'identification des nœuds formels (marques du genre ou du nombre), qui envisagent des sollicitations de la part de l'enquêtrice, et des réponses de l'enfant, les explications contextualisées naissent spontanément, vers la fin de la conversation. Il faut dire que ces contextualisations spontanées des enfants ne sont pas nombreuses. Elles se déclenchent après des moments "critiques" de sollicitation à l'intérieur de la relation exolingue instaurée entre les interactants, si l'enfant a l'impression que l'enquêtrice n'a pas bien compris son explication (hétérosollicitation), ou qu'il pourrait mieux s'expliquer (autosollicitation).

5.1.3 *Les verbalisations.*

Le chapitre III esquisse une typologie des verbalisations des enfants qui dévoilent une activité métalinguistique consciente. Ces considérations anticipaient les intentions de recherche, en orientant l'observation vers le repérage de certains éléments ou comportements verbaux. En confrontant la liste de ces indices (par. 1.4) à la réalité des données, certains aspects sont confirmés, et d'autres s'ajoutent. Les séquences latérales et les réponses aux sollicitations, directes ou indirectes, sont les formes de verbalisation rencontrées dans les transcriptions des enregistrements, et elles font partie intégrante du développement d'un raisonnement pendant les interviews. Leur quantité et la facilité de repérage sont la conséquence directe du type de conversation entre les enfants et l'enquêtrice.

Les remarques rencontrées ressemblent au parler intériorisé, avec un caractère plus marqué de réflexion introspective parlée et d'essai personnel, que d'observations consciemment communicatives. L'enfant les prononce à haute voix pendant les conversations auxquelles il participe en silence ou activement. On trouve des remarques sur la confrontation des formes entre deux systèmes de langue (v. le marquage du pluriel), mais seulement pour englober les nouvelles acquisitions manquantes dans l'ensemble de leurs connaissances linguistiques (v. le pluriel anglais en -s), et retenir inconsciemment les similitudes. Il y a aussi des verbalisations qui manifestent des idées très claires et précises sur leurs représentations de la langue et des langues.

Le langage de ces enfants s'enrichit de néologismes (ex. *monchoix*, par. 4.1.3), ou de phrases structurées de façon originale contenant des verbes utilisés avec un sens impropre ou élargi (ex. *ça veut dire* ou le verbe *entendre*), lorsque l'enfant entre dans un discours nouveau, avec des concepts abstraits qui ne ressemblent plus aux formats usuels. Il construit un discours métalinguistique idiosyncrasique.

On rencontre aussi des jeux de rôle pour tester la « justesse » de certaines formes linguistiques. Plus généralement, les séances contiennent aussi des traces des jeux de mots ou des essais à voix haute pour s'approprier des formes nouvelles, ou vérifier leurs connaissances.

Les types de réflexions communiquées par les verbalisations se focalisent sur l'appartenance à des formes rencontrées, et sur la description des phénomènes linguistiques observés : savoir identifier les éléments importants, et dire s'ils sont pertinents et si leur usage est propre ou impropre.

5.1.4 Remarques sur la nature spontanée des réflexions métalinguistiques.

Les interventions spontanées des enfants arrivent de manière subite et imprévisible. Elles sont, en général, des interventions inattendues - par leur caractère immédiat et urgent - ou pas faciles à détecter, et découvertes seulement pendant l'analyse des données. Les premières naissent, pour la plupart, d'une urgence peu consciente, épilinguistique, à corriger des erreurs entendues, et elles se terminent par une explication pragmatique (v. par ex. *petit-petite*, par. 4.3.3, séquence 1). La plupart des interventions spontanées de ce type sont prises au vol. Les secondes sont des séquences latérales ou des remarques à part, "attrapées" par l'enregistrement : normalement elles sont les affirmations d'un enfant qui a le rôle d'écouteur actif (par ex. He.), ou des explications qui viennent après un malentendu (cf. par. 4.1.6).

Ce que l'on a pu observer est qu'une amorce spontanée de ces réflexions est rare, et qu'elle est liée à des situations particulières de conversations dans lesquelles l'enfant se sent sollicité fortement pour donner des réponses sur le fonctionnement de certaines structures des langues. La simple exposition aux conversations ne crée pas de réactions chez les enfants. Les causes déclenchantes rencontrées sont toujours des erreurs linguistiques de contenu et de forme (cf. Castellotti & Moore,

2005). Pour ces enfants, une erreur est considérée comme une lacune du continuum sonore à combler, un blocage de sens et de forme qui nécessite une intervention.

Il est important de voir comment les simples erreurs de forme - par ex. la faute de prononciation de certains phones (ou de certains traits phonétiques, comme la nasalité) - n'ont pas les mêmes conséquences, et qu'elles sont relativement tolérées. On a rencontré surtout des remarques sur les erreurs de marquage de genre et de nombre, mais aussi des corrections de fautes de prononciation de phonèmes (ex. /r/ et /R/). Dans ces cas, les enfants sont capables de reconnaître et identifier l'erreur, de juger de sa grammaticalité, et d'en donner l'explication formelle (cf. les étapes dans le par. précédent).

Le corpus des données recueillies présente peu d'exemples de ce type, mais ils sont intéressants, parce qu'ils confirment que la compétence d'usage des formes des langues est à la base de la reconnaissance plus ou moins grande d'une erreur (v. l'opposition la/le fleur, et la/le pétale, par. 4.2.3.3, p. 64).

5.1.5 Le temps de la réflexion métalinguistique, et un espace de négociation.

En ce qui concerne les indices spécifiques d'une activité métalinguistique en construction, on a pu constater que la présence de répétitions, de pauses et de silences (par ex. les silences de G. ou Ed.), babillages et autocorrections, est un révélateur très important du travail réflexif enfantin, de sa composition et de ses difficultés. Ces sont des tentatives de penser pour focaliser le sujet, ou de penser pour conscientiser leurs savoirs et chercher à les communiquer avec des mots convenables. Leur présence aiguise l'observation du chercheur lors de l'analyse des données, car ils sont les prémisses d'une verbalisation des réflexions. Cependant, il peut arriver que les fruits de cette activité métalinguistique arrivent plus tard, dans le temps et dans l'espace, quand nous ne sommes pas là pour les recueillir. Le développement des réflexions sur la langue se réalise à l'intérieur de cette dimension spatio-temporelle plus large que les séances d'activité et de recueil des données.

Ce déplacement possible de constats conscientisés est lié à des moments spécifiques d'interaction, dans lesquels l'enfant résume les acquis, ou il recueille ses pensées pour les communiquer. Par exemple, un enfant peut poursuivre chez lui les réflexions commencées en classe, inconsciemment ou quelques jours après, sollicité par des situations ou des conversations avec ses copains ou d'autres adultes (par ex. G. qui raconte son dialogue avec M-V. Par. 4.1.7). Ensuite, dans des tâches ultérieures faites en classe ou pendant un entretien avec l'enquêtrice, ces mêmes pensées reviennent conscientisées.

C'est pour cette raison que j'ai pris en compte cette nécessité pour l'enfant d'avoir un temps de "maturation" de ses considérations, de compréhension et de mémorisation des input différents, dans l'organisation préalable des séances. Pendant l'observation, le relevé et l'analyse des données, la

création d'un espace de réflexion partagé bien programmé, et non occasionnel, a été de plus en plus ressenti comme important et nécessaire. À ce propos, la théorisation d'un espace de négociation perceptif (ENP) issue de la recherche-action de Anne Feunteun avec des enfants de 5-7 ans, aide à projeter des voies nouvelles (v. Feunteun A., 2007 et aussi Feunteun A. & Simon D-L, 2009).

5.1.6 L'identification de différents niveaux d'observation.

L'interaction enfant-adulte montre les allers-retours entre les différents niveaux du raisonnement : du contenu à la forme, de la langue cible à la langue source, de la description linguistique à l'explication métalinguistique (v. Moore & Simon, 2002). Ces derniers passages semblent être les plus intéressants, parce qu'ils ne sont ni très fréquents, ni usuels dans les données.

Un exemple révélateur est le cas du terme « plusieurs », qui devient un terme du métalangage en formation de l'enfant pour traduire « pluriel », avec une fonction métalinguistique qui affleure lorsque l'on compare les formes du pluriel de l'anglais et du français (par ex.: « pour dire plusieurs *ballons* on dit des *ballons* »). Le champ sémantique s'élargit lorsque l'enfant explique la quantité avec une fonction clairement métalinguistique. Cette transformation est opérée presque inconsciemment par les enfants et par l'adulte lors de la confrontation des deux langues, parce que les termes grammaticaux manquent, et que les supports concrets n'arrivent plus à communiquer cette idée.

5.1.7 Orientation des résultats.

Les résultats de l'analyse des données semblent s'orienter vers une confirmation de l'hypothèse générale décrite au début de la recherche. Elle peut être reformulée ainsi : un enfant de cinq ans est capable d'activer ses connaissances et ses compétences implicites grâce à la mise en place de démarches pédagogiques qui aident à dégager une réflexion métalinguistique (cf. chapitre 1).

La majorité des réflexions repérées sont issues des entretiens semi-directif dans lesquels l'articulation des questions de l'enquêtrice augmentaient en relation avec la longueur des silences de l'enfant. En outre, on peut constater que les explications des enfants, ou d'autres types d'intervention, étaient favorisées par le processus de rappel des activités faites, ou par l'exécution de petites tâches proposées juste avant. Par exemple, les explications de J-B. suivent une activité d'écoute et de compréhension sollicitée par lui-même, dans laquelle il vérifie et comprend mieux les mécanismes du marquage du nombre en anglais. La conversation sur le nombre élargi par Ma., en petit groupe, arrive après le résumé de la séance précédente, fait pour les absents. Dans certains cas, le départ de la réflexion est bien repérable, car elle débute après une question ou une hypothèse proposée par l'enquêtrice.

5.2 Remarques

5.2.1 Remarques méthodologiques.

Le but descriptif de cette recherche a permis de découvrir des comportements, et de donner quelques exemples de réflexion, malgré les faiblesses méthodologiques qui ont été découvertes pendant l'analyse, et qui rendent nécessaires des réajustements au niveau du protocole de recueil de données.

Les résultats de l'analyse des données semblent s'orienter vers une confirmation de l'hypothèse générale décrite au début de la recherche, mais il faudrait faire des modifications pour solliciter les données. Il faudrait souligner quel type de réflexion surgit, et expliquer dans quelles conditions on pourrait avoir des échantillons intéressants, car le concept de réflexion métalinguistique apparaît de plus en plus multiforme et complexe dans la réalité de l'observation.

En ce qui concerne les conditions plus ou moins favorables à l'activité métalinguistique, la nature spontanée (sans l'aide d'un adulte) anticipée dans l'hypothèse de recherche a besoin d'une explication. Dans les objectifs d'observation établis a priori, la recherche avait privilégié l'observation des activités réflexives spontanées, mais on a pu recueillir peu d'exemples de ce type, surtout avec la technique de la prise au vol. Il est aussi rare de pouvoir reproduire des situations semblables de façon artificielle, en introduisant des erreurs dans la conversation.

L'échec des démarches comparatives établies pour introduire la forme du genre est dû en grande partie à cette difficulté originelle et à une approche exclusivement orale et peu structurée.

5.2.2 Indications didactiques.

En comparant les deux démarches didactiques qui sont à la base des parcours de réflexion sur le nombre et sur le genre, il est bien évident qu'une longue période de temps, avec plusieurs étapes, des tâches d'écoute et de production ciblées et graduées, ainsi que des supports visuels ont préparé le terrain aux discussions successives, surtout pour la réflexion sur le nombre. Les résultats très limités rencontrés pour le genre (v. par. 4.3), et certains comportements des enfants - silence, incompréhension, manque de questionnement, conversation gênée – viennent de ce manque, mais ils ne signifient pas pour autant qu'il y a eu inactivité. Le peu d'efficacité est dû au nombre limité de séances dédiées au genre pour focaliser l'attention sur la confrontation et la correction des erreurs dans le passage du français à l'italien. La situation de recherche-action pourrait être améliorée grâce à plus de séances, à l'aide de supports ciblés, à des tâches bien programmées d'écoute et de repérage. En général, un parcours didactique d'activation et de sensibilisation sur des aspects formels précis pourrait se révéler utile.

5.2.3 *Parcours pédagogiques.*

La conversation exolingue et l'approche d'éveil ont été des occasions importantes qui ont permis aux enfants de conscientiser leurs connaissances sur leur langue maternelle. Cette dernière s'est révélée être un déclencheur de réflexions métalinguistiques plus systématique, alors que les propositions pédagogiques basées sur une interaction exolingue (v. les erreurs de l'enquêtrice), et le procès de « détour » enchaîné, a besoin d'une expérimentation plus ponctuelle. Les sollicitations indirectes de ces activités d'éveil aux langues et celles, directes, de l'enquêtrice ont été les conditions les plus favorables pour obtenir des verbalisations. Les résultats les plus évidents ont été possibles lorsque les enfants ont eu cette aide extérieure minimale. Ma position particulière d'enquêtrice - évidemment pas très compétente en français - a permis que les enfants acceptent toutes les questions que je leur posais, et s'efforcent de m'expliquer le fonctionnement de leur langue. On parle ici d'une aide extérieure minimale, ou d'étayage souple de la part de l'adulte, en raison du rôle d'acteur central de l'enfant dans une situation de recherche qui n'est pas directement concernée par l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde.

Le point central à retenir est que la zone proche de développement est un concept fondateur pour exploiter les potentialités cognitives et communicatives des enfants de cinq ans. Les savoir-faire et les savoirs-être de ces enfants - capacités d'écouter, d'observer, d'imiter- les qualités affectives (spontanéité, curiosité), et la maturation des fonctions psychiques supérieures, mémorisation, attention, sont là pour aider ce processus de conscientisation qui est à la base des connaissances successives.

5.3 Élargissements et perspectives de recherche

L'analyse des données a montré qu'un enfant pré-scolarisé peut arriver à dévoiler des compétences à l'intérieur d'un espace réflexif co-construit, un lieu à la fois concret et abstrait dans lequel l'adulte et les enfants entrent en relation. Le champ de ses potentialités est assez large pour pouvoir proposer des activités aptes à découvrir et élargir ses aptitudes. Tout ce discours peut être validé seulement si l'on tient toujours compte des étapes évolutives des enfants, de leurs particularités, y compris les limitations du lexique. Il faut prendre aussi les précautions nécessaires lorsque l'on programme les dispositifs de recueil, et les démarches pédagogiques : les aspects négatifs reconnus dans l'exploration du genre poussent à améliorer les parcours didactiques en amont.

À court terme, la poursuite de la recherche pourrait s'élargir sur trois niveaux, mis à jour pendant les séances :

- la reprise de l'enquête sur le genre, avec des activités, et en ajoutant l'observation d'enfants avec des formes de retard du langage, centrées sur les erreurs d'accord et les stratégies employées

pour les corriger ;

- l'observation plus approfondie des comportements et des réflexions des enfants bilingues, avec l'analyse de l'écart entre leur degré de conscience, au début et à la fin des séances d'éveil et de sollicitation ;
- l'analyse des représentations que les enfants ont déjà ou sont en train de former, et les dynamiques activées par leur biographies langagières.

Le corpus de données récolté permet d'avoir différents types d'analyse, selon les points de vue visés. L'approche expérimentale m'a permis d'observer les enfants et leurs verbalisations, centre de la recherche, mais un élargissement de la perspective d'observation pourrait considérer tous les participants à l'interaction (enfants et adulte), et tous les types d'interactions. L'analyse des interactions, avec les occurrences donnée-prise, la nature des séquences latérales et les types de format reconnus, serait un moyen d'inscrire plus clairement les réflexions métalinguistiques dans le discours plus large de l'apprentissage des langues et de ses démarches didactiques, qui a été la toile de fond de cette recherche.

En effet, le type de réflexion métalinguistique détectée semble être la conséquence, ou le "symptôme", d'un processus d'apprentissage chez l'enfant : le « déjà là » est appelé lors d'un contact avec une autre langue, par confrontation (les séances d'éveil), ou par des situations « naturelles » d'échanges langagiers (cf. Matthey, 2003, chapitre 3). Pour cette raison, la recherche pourrait s'orienter vers l'observation de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) et de leur relation avec une appropriation réelle.

J'ai vu que les enfants, même petits, construisent leurs représentations : c'est pour cette raison qu'il faut élargir le champ à d'autres niveaux qui ne sont pas, à proprement parler, linguistiques mais qui éclaircissent les faits de langue. Connaître les représentations linguistiques, et comment l'affectivité des enfants participe à la vie communicative, doit permettre d'envisager des pistes d'intervention sur la relation enseignement-apprentissage.

La connaissance des compétences, des potentialités et des représentations linguistiques des enfants de l'école maternelle, offriront la possibilité de concrétiser ces acquisitions dans de futurs projets de didactique des langues pour l'école primaire. Les démarches pédagogiques intégrées entre langues de l'école, langue étrangère et éveil aux langues et au langage, évoquées par les dernières recherches, pourront être améliorées avec la description du monde linguistique de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIN, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinentes dès le cycle 3. In *Repères*, 29, 63-80.

BEACCO, J-C., CHISS, J-L., CICUREL, F. & VÉRONIQUE, D. (Dir.) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier/Crédif (LAL).

BIALYSTOK, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. In D. Gaonac'h (coord.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Paris : Hachette: 50-58.

BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

BILLIEZ, J. (Ed.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble CDL-LIDILEM.

BRUNER, J (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

CANDELIER, M. (Ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (dir.) (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB/DYNAVIV.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2005). Répertoires pluriels, cultures métalinguistiques et usages d'appropriation. In Beacco, J-C., Chiss, J-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (Dir.) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

CECRL, Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier,
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

CHAMOT, A.U. (1995). Learning Strategies and Listening Comprehension . In Mendelsohn, D.J & Rubin, J. (dir.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego : Dominic Press, 13-25.

CHAMOT, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 14-26,
<http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>

DABÈNE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 17, 13-21.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette FLE.

DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID & FOERSTER, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. LAL. Paris Hatier/Credif.

DEGACHE, C. (1996). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble 3.

DE PIETRO, J-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.

DINVAUT, A-M. (2004). Enfants tuteurs, enfants en progrès. *Repères*, 29, 43-62.

DUCANCEL, G. & SIMON, D.-L. (Ed.) (2004). *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions?.* *Repères*, 29, INRP.

FEAT-FEUNTEUN, Anne-Claude (2007). *S'approprier des langues à l'école. Une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*. Thèse de doctorat, Université François Rabelais, Tours.

GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Éducation.

GOH, M.C. (1999). How Much Do Learners Know About The Factors That Influence Their

- Listening Comprehension?. *Hong kong Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 17-41.
- GOH, M.C. (2002). Exploring Listening Comprehension Tactics And Their Interaction Patterns. *System*, 30, 185-206.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF, Paris.
- KERVAN, M. (dir.) (2006). *Les langues du monde au quotidien*. Cycle 2 et Cycle 3. CRDP Bretagne : Scéren.
- MATTHEY, M. (2000). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. *Ela*, 120, 487-496.
- MATTHEY, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale: sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne : Peter Lang.
- MATTHEY, M. & MOORE, D. (200) Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 27, 63-82.
- MONTESSORI, M. (1948). *La scoperta del bambino*. Milano : Garzanti.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier-CREDIF, collection LAL.
- MOORE, D. & SIMON, D-L. (2002). Déritualization et identité d'apprenants. *AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), 16, 121-144.
- NAGY, C. (1996). *L' « éveil au langage »: contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble 3.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston,

Massachusetts, USA : Heinle&Heinle Publishers.

PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.

PERREGAUX, C., DE PIETRO, J.-F., DE GOUMOËNS, C. & JEANNOT, D. (Dir.) (2003). *EOLE, Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*, Neuchâtel, CIIP, 2 voll.

SCHNEUWLY, Bernard (1995). De l'utilité de la "transposition didactique". In CHISS J-L., DAVID J. & REUTER Y. (Dir.). *Didactique du Français. État d'une discipline*. Collection "Perspectives didactiques", Nathan, 47-62.

SIMON, D.-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité, un nouveau défi pour l'école. In Mochet M.-A. & al. (Dir.). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, 133-141.

SIMON, D.-L. & SANDOZ, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. In BAURENS, M. & , *Langues-cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence?* Paris : Didier érudition : Klincksieck.

SIMON, D.-L. & SABATIER, C. (Dir.) (2003). *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes-dispositifs-acteurs. Lidil Hors-Série*, septembre 2003. Grenoble : Lidilem.

VYGOTSKY, L.S. (1934, 1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.

ANNEXES

Tables des Annexes

Conventions de transcriptions.....	p. 83
Transcriptions: séance n. 14.....	p. 84
Entretien 1.....	p. 84
Entretien 2.....	p. 85
Entretien 3.....	p. 86
Entretien 4.....	p. 87
Entretien 5.....	p. 88
Transcriptions: séance n. 15.....	p. 90
Entretien 1.....	p. 90
Entretien 2.....	p. 92
Entretien 3.....	p. 95
Entretien 4.....	p. 102
Entretien 5.....	p. 102
Entretien 6.....	p. 104
Entretien 7.....	p. 106
Entretien 8.....	p. 108
Entretien 9.....	p. 113
Entretien 10.....	p. 116
Entretien 11.....	p. 122
Entretien 12.....	p. 123
Questionnaire.....	p. 124
Séances en classe de Moyenne Section.....	p. 125
Supports didactiques	
La fiche-pluriel n. 1.....	p.
La fiche-pluriel n. 2.....	p.

TRANSCRIPTION

Conventions de transcription.

/	pause courte
//	pause longue
:	allongement vocalique court
::	allongement vocalique long
x	incompréhensible (x = 1 syllabe)
↓	intonation descendante notable
↑	intonation montante (questions, demandes de confirmation,...)
-	division d'un mot en syllabes
MAJUSCULES	augmentation d'intensité sonore (emphase, incises,...)
PETITES MAJUSCULES	diminution d'intensité sonore (apartés, incises,...)
<u>mot</u>	prononciation soignée
(mot)	intensité sonore très faible
<i>mot</i>	forme en langue étrangère
[mot]	transcription en alphabet phonétique
(<i>phrase</i>)	didascalie
[<i>mot</i>]	chevauchement

[11:00]

Entretien 1

E. = enquêtrice; e. = enfant; Ma. = une élève; He. = une élève.

1. E.: a::h ah avec a ou a u
2. Ma.: c'était deux / a et u: (*Ma. est en train d'expliquer comment s'écrit son prénom*)
3. E.: ah je me suis trompée Ma (*rires*) alors e::t Chiar Chiara tu n'était pas là:: le le le jours là le lundi alors nous avons fait e::t moi je disait / qu'est-ce que je disait / / / le
4. e.: papillon
5. E.: *bananas* et c'était↑ / ça: qu'est-ce ça veut dire (*elle prend la fiche-pluriel*)
6. e.: *balloon*
7. E.: et *balloon* / c'était↑ / un
8. e.: *balloon* [ah] ballon / *balloon*
9. e.: *balloon* un / plusieurs et *balloon* un et *bananà* un et *bananàs* c'est / et *bananàs* c'est c'est c'est c: plusieurs bananes (*elle parle en indiquant les dessins*)
10. E.: ah oui et oui / est-ce que c'est difficile e::t l'anglais↑
11. Ma.: et les bonbons↑
12. E.: les bonbons / *cherry* / *cherries*
13. Ma.: et plus de bonbons↑
14. E.: et plus de bonbons c'est / *cherries* / qu'est-ce tu fais alors↑
15. Ma.: un bonbon / plus de bonbons
16. e.: une cho:: cho::
17. E.: *cherry*
18. He.: *cherry*↑ / *sweet sweets*
19. E. ah ah pardon / no c'est pas ça / je me suis trompée c'est pas *cherry* / *sweet* / ah tu étais
20. He.: des *sweet* / c'est beaucoup plus de bonbons
21. E.: et oui et oui / en français e::n fait on met pas on fait pas comme ça
22. Ma.: en français en français pour dire bonbon on dit bonbon
23. E.: on dit bonbon / et quand ils sont plusieurs / des bonbons / comment on dit↑
24. e.: *balloons*
25. E.: non ça ça c'est en anglais
26. Ma.: en français↑
27. E.: en français comment tu dis pour dire plusieurs:::s bonbons

28. Ma.: des bon(bons)
 29. E.: ah des ↑
 30. Ma.: des bonbons↑
 31. E.: ah / et si est un↑
 32. Ma.: un /bonbon↑
 33. E.: un bonbon / ah d'accord / ça c'est le groupe de Chiara Marie R. Mahaut et Héroïse
 [13:01]

[13:02]

Entretien 2

E. = enquêtrice ; M-V. = une élève ; Ma. = une élève ; M.R. = une élève ; C. = une élève franco-italienne.

34. E.: la chose / oui / alors qu'est-ce que c'est↑ // u // alors si je ne me trompe pas le papillon en français c'est le papillon pas la papillonne blanche /// oui c'est bon
 35. M-V.: oui c'est bien
 36. E.: c'est bien↑ c'est bien quoi↑ la papillonne blanche↑
 37. M-V.: le papillon blanche c'est bon / non
 38. Ma.: le papillon le papillon
 39. E.: ah le papillon parce que en fait en fait en italien c'est la [far'falla]
 40. e.: la [far'falla] ↑
 41. E.: la [far'falla] / et écoute / ah j'ai porté porté ça (*elle montre des petits animaux en plastique*) / alors si je ehm pour pour comprendre / ça en français c'est comment ↑ tu me dis
 42. Ma.: oh un lion
 43. E.: non non c'est c'est
 44. M.R.: un tigre
 45. E.: un tigre a:h alors un tigre / parce que en italien est la tigre // no
 46. Ma.: le tigre
 47. E.: le le ah le tigre
 48. M.R.: oh un petit [hippopotame] hibou↑ (*bruits*)
 49. E.: et alors
 50. M.R.: l'hippopotame
 51. E.: l'hippopotame eh ah oui / en italien on dit l'[ip:o'potamo] oui et ça ↑
 52. Ma.: un zèbre
 53. E.: un zèbre c'est // attend attend
 54. C.: un hippopotame / le tigre /

55. E.: ça c'est ↑
56. C.: un zèbre
57. E.: un zèbre / en italien c'est / la [zebra]
58. M.R.: la zèbre / j'ai jamais suivi des animaux
59. E.: mh et en français c'est le [zebr]
60. C.: le zèbre (*elle corrige la prononciation*)
61. E.: le zèbre ah
62. C.: moi je j'ai pas envie de le dire en français j'aime bien le dire en italien
63. E.: et en italien c'est la ['zebra] et là / en français c'est↑ // en italien c'est l: la / ['tigre]
64. C.: la tigre la tigre la tigre
65. M.R.: aidez-moi (*elle joue avec le tigre*)
66. E.: et en français c'est comment ↑
67. C.: la tigre
68. E.: la tigre↑ ou le tigre
69. He. Claudia elle veut pas les rendre et en plus elle les avale (*elle se réfère aux animaux en plastique que M.R. a pris*)
70. E.: mais m Marie tu peux e: attendre un peu et tu fais les bal les balles ou ballons / ça c'est la balle↑ ou la ballon / comment tu dis ↑
71. Ma.: le ballon
72. He.: mais tu dis /// [ip:opota'mos] / ça fait beaucoup d'ailleurs
73. E.: je vous laisse ça: // et je vais là [15:15]

[15:16]

Entretien 3

E. = enquêtrice; e.: enfant, M-V. = une élève

1. E.: alors / ça c'est le groupe Jean-Baptiste Marie-Victoria Mathis et Imane alors / e::t
2. e.: un groupe de quatre↑
3. E.: oui si et si:: Marie-Victoria si tu veux expliquer à Jean-Baptiste qu'est-ce qu'on avait fait / tu te rappelle↑ / non c'était trop l: ça
4. M-V.: c'était le jeu de la banane↑
5. E.: oui le jeu de la banane / moi je disais *banana* ou *bananas* /
6. M-V.: et *bananas*
7. E.: et et ba *balloons* ou ou *balloon* pardon / *balloons*
8. M-V.: *balloon*
9. M-V.: mais les / il faut là il faut mettre les traits (*elle se réfère à la fiche pluriel et à la*

tâche d'écoute où il faut mettre des traits)

10. E.: et oui / alors si je te dis fait attention m si je te dis *bananas* c'est laquelle // si tu dis / eh↑
11. M-V.: *bananas*
12. M-V.: *bananas* c'est mm plusieurs
13. E.: oui oui c'est ça oui oui oui / alors tu fais un un trait / là là oui c'est *bananas* ou une croix comment on dit↑ // la croix oui / et si on dit ballon qu'est-ce que c'est ça ou ça ↑ //
14. M-V.: je pense que c'est ça
15. E.: et oui et oui tu as f fait bien / tu avait fait bien e::t // / alors qu'est-ce qu'on peut dire ↑ / e::t [ke] / si c'est un tu dis banana et si c'est plusieurs↑
16. M-V.: [bana'nas]
17. E.: tu dis [bana'nas] e:t en français si tu di::s
18. M-V.: bananes
19. E.: bananes et
20. M-V.: ou [bana'nas]
21. E.: en français / c'est comment
22. M-V.: *bananas* c'est en anglais
23. E.: c'est en anglais *bananas* oui
24. e.: c'est un anglais et c'est pour ça qu'il parle anglais
25. E.: eh↑
26. e.: mais je
27. M-V.: en anglais / c'est elle qui parle anglais
28. E.: moi je suis anglaise↑
29. M-V.: ouais c'est pour ça qu'il parle anglais
30. E.: ah m moi j'ai appris l'anglais
31. e.: j'ai fini
32. E.: ah / tu as fini / d'accord
33. e.: moi aussi j'ai fini

Entretien 4

E. = enquêtrice, Ed. = un élève; M. = un élève;

1. E.: non // / on explique à Marius une chose et et à Maëva // eh↑ / qu'est-ce qu'est-ce on avait fai::t Edouard / tu veux expliquer à Marius qu'est-ce si je dis *banana* c'est / ça ou ça ↑ *banana*

2. Ed.: *banana*
3. E.: *banana* c'est ça ↑ oui / et si je dis *baloons*↑ // *balloons*
4. Ed.: *balloons* ↑
5. E.: oui / j'ai changé j'ai changé /alors ↑ / que comment c'est en anglais ↑ et et en français c'est comment↑
6. Ed.: *ba-na-na*
7. E.: en français ↑
8. Ed.: banane
9. E.: et ça c'est↑
10. M.: oh ma Meggy oh moi petite bulle / mais na:::
11. E.: en français comment tu dis ↑
12. Ed.: beaucoup des bananes
13. E.: ah beaucoup de banane a:::h d'accord
14. Ed.: beaucoup de bananes
15. E.: beaucoup de bananes // ah alors et là tu dis en français↑
16. Ed.: et moi en français je dis
17. M.: beaucoup de ballons
18. Ed.: un ballon
19. E.: un ballon ah / et là ↑
20. M.: et moi en français je dis beaucoup de ballons
21. Ed.: des ballons
22. E.: des ballons / et là ↑ la ba la banane oui oui c'est bien
23. M.: voilà / c'est la banane
24. E.: voilà merci [18:30]

Entretien 5

E. = enquêtrice; F. = un élève; H. = un élève

1. E.: e:::t écoute // tu as terminé↑ eh ↑ alors je te je te donne ça et tu / si je dis bana-na-
s::: / si je dis une banane je dis *banana*
2. F.: j'ai terminé de colorier
3. E.: *bananas* c'est plusieurs / tu as fini↑
4. F.: oui
5. E.: oui d'accord merci // alors un deux // (*bruits*) / mm↑ Florentin alors es écoute moi //
tu dis alors le papillon / blanc
6. F.: m (*il hoche sa tête*)

7. E.: pas le la pap papillonne blanche
8. F.: on dit pas la papillonne blanche
9. E.: on dit pas comme ça / et écoute si je te fais oui viens avec moi //

[19:27]

10. E.: alors tu as terminé↑ // vous avez terminé↑ donne-moi
11. H.: oui mais pourquoi tu fais ça↓
12. E.: ah je fais voire à Florentin c'était la même chose mais donne moi donne moi après je te le donne // en français ça c'est comment↓ / tu l'appelle↑ tu
13. F.: un tigre
14. E.: un tigre a::: ce:: alors c'est en en italien c'est / c'est la tigre

Entretien 1

E = enquêtrice M-V. = une élève I = une élève d'origine berbère

1. E: colorie oui d'accord alors ça eh ça eh Marie Victoria ça c'est ta fleur le la fleur oui↑
ça c'est à toi et ça après on fait
2. M-V.: d'Imane
3. E: Imane Imane oui d'accord et là c'est ta fleur eh ici tu choisis alors Imane a déjà fait
parce que
4. M-V.: voila
5. E: on fait un petit livret avec tous les dessins que vous avait faits eh d'accord eh↑
comme ça je
6. M-V.: ah d'accord
7. E: vous vous les donnez alors pour faire eh oui Imane tu as choisis le vert et [tu] et toi
qu'est-ce que voudrais↑ orange↑ bleu↑ pour faire le livret
8. M-V.: eh pareil qu'Imane
9. E: pareil d'accord et après à:: chez chez moi je prends tous les dessins eh et comme ça
demain ou ou jeudi je vous apporterai le le petit livret qu'on a fait eh↑ avec la fleur avec
toutes les choses alors ça Marie Victoria// voilà e::t et là↑ est-ce que tu te rappelle↑ eh↑
10. M-V.: Je me rappelle de la fleur
11. E.: tu te rappelle de la fleur/ c'est le rouge c'était les langues que je parle
12. M-V.: l'anglais
13. E: eh↑ les la langue que je parle
14. M-V.: pas l'anglais↑
15. E: chez chez toi tu parle le français
16. M-V.: oui français
17. E: français et et et toi↑ tu as mis deux c'est le qu'est-ce que c'est↑ c'est le français et tu
parle
18. M-V.: à Imane
19. E: parle aussi avec la maman quoi↑
20. I.: français
21. M-V.: tu sais qu'on parle comme elle aussi
22. E: tu as mis deux pétales
23. M-V.: c'est parce que on est dans le pays de la France
24. E: ah / et toi tu parle français c'est comme ça et et là↑ et là c'est la langue que tu: eh tu
connais que que on a fait ici par exemple

25. M-V.: oui
26. E: oui tu avais mis l'anglais tu ne e rappelle plus↑ mais maintenant mais si je te dis quelle est la
27. M-V.: je me rappelle que
28. E: langue que tu as entendu
29. M-V.: ahi quoi
30. E: qu'on qu'on a fait eh avec moi que que tu connais déj des autres eh↑
31. M-V.: je ne connais pas d'autres
32. E: mais des mots↑ quelques mots↑
33. M-V.: et bah *goodbye*
34. E: oui / c'est quoi *goodbye*
35. M-V.: et bah c'est anglais
36. E: c'est en anglais / alors ici je mets l'anglais est-ce qu'il y a des autres langues que tu:
37. M-V.: que je connais↑
38. E: oui
39. M-V.: ehm // mm
40. E: comme ça on peut ajouter un autre petale eh↑ comme ça la fleur tu aj
41. M-V.: ça c'est violet c'est quoi↑
42. E: ça c'est quoi ↑c'était e:h une langue que tu:: as entendu même avec moi on on qu'est-ce que c'est↑
43. M-V.: est-ce que les gens ont entendu des anglais qu'ils parlaient↑ oui↑ oui ou non↑ou
44. E: qu'est-ce qu'on a fait des jeux des jeux
45. M-V.: ah oui on a fait le jeu du chat en anglais
46. E: ah oui tu te rappelle des mots↑ quelque chose↑
47. M-V.: no un peu
48. M-V.: est-ce que je peux aller faire mon travail↑
49. E: oui alors alors ça d'accord tu as terminé merci alors et toi ça c'est le français le// tu connais↑ un autre langue oui↑ c'est quoi↑
50. I: [gubai]
51. E: be
52. I: *goodbye*
53. E: *goodbye* / alors alors ça c'est l'anglais anglais après tu te rappelle voi regarde regarde là le *buenos dias buon giorno* les les drapeaux toutes les choses quel est le drapeau que tu aime que tu as colorie↑ tu tu te rappelle↑ comme a on on le colle là c'était l'It l'Italie d'accord alors je je marque Italie Italie comme ça je le mets ici eh↑ d'accord↑ et là la France /// alors

tu sais quelque chose en italien↑ des mots↑ tu te rappelle alors *goodbye* c'est anglais je mets anglais a.:nglais et et ça c'est↑ tu parle↑ avec ta maman ton papa↑ quelle langue eh parles-tu↑ eh

54. I: *buenos dias*

55. E: quoi↑

56. I: *buenos dias*

57. E: *buenos dias* a:h alors tu connais aussi l'espagnol↑ e-spa-gnol alors on ajoute un autre un autre pétale eh↑ une pétale c'est une langue alors le pétale de l'anglais le pétale de *buenos dias* eh oui eh qu'est-ce que tu te rappelle là quand quand on a fait là c'était lundi be lundi ehm qu'on a fait // les le les petits contes m↑ eh↑ qu'on a fait qu'on a entendu dans le cd te rappelle le *papagei* le *papagei* qui parle: qui qui dit les mots m tu te rappelle pas / et avec ta maman↑ tu parle français↑ oui↑ // et ton avec ton papa↑ tu parle français

58. I: [oui]

59. E: oui et tu parle une autre langue aussi avec ta maman↑

60. I: [non]

61. E: no / alors alors ça c'est ta fleur merci alors tu peux aller [06:09]

[06:12]

Entretien 2

Ed. = un élève M. = une élève

1. E.: eh même la fleur alors al babababa Edouard et

2. M.: et Melody

3. E.: et Melody

4. Ed.: alors

5. M.: alors

6. E.: et oui

7. Ed.: il faut l'enlever↑

8. E.: no no c'est bon c'est bon oui↑ no ça fait rien / alors a c'est la fleur après tu veux choisir la couleur ↑ (*Ed. indique la couleur rouge*) rouge

9. Ed.: et la mienne↑

10. E.: la tienne tu l'as déjà je l'ai déjà mise

11. Ed.: bleu

12. E.: tu veux bleu attend ça c'est à Melody no ça c'est à Imane/bleu

13. Ed.: oui

14. E.: d'accord alors et là aussi / et Melody et Edouard

15. A.: et c'est pas c'est pas colorié
16. E.: après no c'est pas colorié / après tu la colorie / alors ici je mettrai les dessins que vous avez faits là avec le pa le papillon *et cætera* e::t écoute je vous fait une question eh↑ j'ai une question alors si (*bruit de feuilles, E. cherche la fiche n. 3 et elle la montre aux enfants*) ça en français c'est com com eh /// tu dis comment↑ c'est quoi ça↓
17. Ed.: [banane] [banane]
18. Ed.: une banane
19. E.: une banane // Édouard attend une banane eh↑ et ça c'est (*je indique le dessin avec plusieurs bananes*)
20. Ed.: deux bananes
21. E.: mh d'accord en italien c'est ['una ba-'na-na]
22. Ed.: [u'na bana'na]
23. E.: ['una ba'nana] / ['del:e ba'nane] (rires)
24. Ed.: ['del:e ba'nane]
25. E.: eh [u'na bana'na] /// et ça en français c'est↑
26. Ed.: un papillon
27. E.: un pap un papillon ou une papillonne
28. Ed.: un papillon
29. E.: un papillon eh↑ parce que en italien c'est ['una far'fal:a] c'est
30. Ed.: ['una far'fal:a]
31. E.: c'est ['una far'fal:a] c'est différent
32. Ed.: mh
33. E.: eh↑ tu sais c'e:st c'est pas c'est comme si en français c'est une papillon-ne / eh↑ c'est drôle / alo::rs et ça c'était les les bananes / en anglais tu dis com eh↑com eh↑ comment [ba'nanas] pour dire plusieurs no↑ tu dis [ba'nanas]
34. Ed.: la [ba'nanas]
35. E.: eh eh [ba'nana] [ba'nana]
36. Ed.: [bana'na]
37. E.: [ba'nana] c'est sans es / si tu veux dire plusieurs c'est [bana'na s:] eh↑
38. Ed.: tu en as fait quatre
39. E.: quatre tu en as fait quatre et ça tu te rappelle↑
40. Ed.: j'en ai fait deux
41. E.: deux [tu] deux / mais maintenant on peut ajouter des autres pétales si tu s: le rouge c'est la langue que je parle et la langue que tu parle c'est↑ /// le le français

42. Ed.: ah ah (regarde) c'est la rouge
43. E.: oui la rouge c'est c'est le français eh et a toi aussi tu parle le français
44. Ed.: le français
45. E.: et ça le bleu c'est la langue que je connais alors tu m'as dit que tu connais c'est↑ / que tu connais // des autres langues / on a fait eh↑ on a fait des autres langues tu avais mis avant tu avais mis tu te rappelle qu'est-ce que c'était ça↑
46. Ed.: (non)
47. E.: non / mais mais maintenant tu peux dire tu connais des autres langues maintenant /// tu sais des mots des mots en des autres langues no↑ /// tu sais pas des mots tu tu l'as dit maintenant le la le avec le jeu qu'on a fait
48. Ed.: non
49. E.: no↑ / alors tu te ne tu ne rappelle plus qu'est-ce que c'était ça
50. Ed.: non
51. E.: est-ce que tu te rappelle / les langues que tu as mis là↑ no / mais tu peux les dire maintenant↑
52. Ed.: (pourquoi) oh on il y en a plein si tu veux
53. E.: (il y en a plein) parce que tu avait aussi la:: fait la fleur eh tu te rappelle tu m'as dit que ça c'était l le tu connais des mots↑ dans quelle langue // eh↑ eh ↑ on a pl [] tu ne te rappelle plus oui
54. Ed.: (non) deux (il faut) les coller
55. E.: m:h et oui alors tu n'a mis trois tu peu::x on a fait même avec moi on a dit bonjour en plusieurs langues ehm on a fait qu'est-ce qu'on a fait↑ qu'est-ce que tu as coloré ces les drapeaux↑ qu'est-ce que tu avait colorié↑
56. Ed.: ça c'est le mien
57. E.: ça c'est le tien↑ ah alors tu tu as choisi l'Angleterre eh↑ l'anglais
58. Ed.: je ne sais plus
59. E.: tu ne sais plus / mais // ça c'est la France eh↑ le drapeau et alors tu te rappelle encore↑ les langues no↑
60. Ed.: attend (je ne sais pas si) c'est la France pour moi
61. E.: ça ça c'est oui la France ça c'est l'Italie le drapeau italien avec le vert
62. M.: ah c'est à moi
63. E.: c'est à toi:: Melody ah tu l'as fait (*rires*) c'est à toi qui l'as fait là
64. M.: oui
65. E.: (*à Melody*) alors on le colle ici eh↑ (*à Édouard*) comme ça oui tu as choisi la France

et tu tu ne me dis / pas qu'est-ce que c'était les langue que je sais que je sais quelque mot no↑

66. Ed.: no

67. E.: oh beh d'accord alors aurevoir [11:56]

[11:57]

Entretien 3

E. = enquêtrice; A. = un élève ; J-B. = un élève

1. E.: *allora* après demain je met le livret avec / mais tu as mis tu as mis trois pétales

2. A.: non

3. E.: no↑

4. A.: quatre

5. E.: eh oui / quatre c'est le français et les autres↑ /// no↑ / après tu me le dira eh↑ tu me le dira près d'accord là l'autre jour qu'il parlait des autres langues tu te rappelle quelque eh quelques unes no d'accord / alors ch

6. A.: le téléphone

7. E.: oui c'est mon téléphone

8. A.: on e / je peux // aussi↑

9. E.: et là alors / tu m'as dit déjà oui le le la couleur /

10. J-B.: je t'avait dit jaune

11. E.: jaune oui voilà jaune et toi tu m'as dit r:ouge

12. A.: comme elle

13. E.: voilà oui

14. A.: rouge rouge

15. J-B.: c'est du blanc↑

16. E.: et ça les fleurs tu te rappelle↑

17. J-B.: oui

18. E.: alors Jean -Baptiste comme ça et Alexis alors

19. J-B.: et moi je pas mis les traits sur les ballons

20. E.: oui voilà

21. A.: Jean-Baptiste et Alexis

22. E.: a toi et maint avec ça on fait un petit livret // et eh↑ d'accord↑ comme ça et /// [] et si Alexis voilà voilà // tuc

23. A.: [] la patafix tu l'a::s [] (*il a vu que la fleur est attaché avec de la patafix*)

24. E.: oui eh je l'ai m / d'accord ap après je / /mh↑ [oua] et a c'est les pétales de la fleur

- [] / /le rouge c'est la langue que je parle / tu parle quelle langue Alexis↑
25. A.: français
26. E.: oui:::/ et toi↑
27. J-B.: italien
28. E.: ç ça c'est la langue que tu parle avec la maitresse à à chez toi / c'est quelle langue↑
29. J-B.: je ne sais pas
30. E.: tu ne sais pas↑ tu parle oh oh oh maintenant avec quelle langue↑
31. A.: oh mon [?] qui veut
32. J-B.: it italien
33. E.: italien↑ no ça c'est c'est quoi ça le rouge
34. J-B.: oh français
35. A.: italien
36. E.: français / voilà c'est français et tu as ajouté le pétale bleu c'est la langue que tu les langues que tu connais
37. J-B.: italien
38. E.: ital alors je marque alors ça c'est i↑
39. A.: Jean-Baptiste
40. E.: italien
41. J-B.: no italien
42. E.: et ça↑
43. A.: italien
44. E.: ah et un autre langue / tu m'as dit deux langues mais je ne me rappelle plus / tu connais une autre langue↑ un italien
45. A.: o o on anglais ['onag]
46. J-B.: l'anglais (*à voix basse*)
47. A.: un anglais
48. J-B.: oui je sais un suisse
49. E.: un suisse↑
50. J-B.: ouais
51. E.: mais le suisse parle quelle langue↑ il parle il parle il parle il parle
JE NE SAIS PAS
52. J-B.: ah
53. E.: ah tu et tu as dit tu connais l'anglais↑ on peut ajouter on ajoute un pétale↑
54. A.: ouais
55. E.: oui l lequel le bleu le pétale pur l'anglais

56. A.: ah français
57. E.: français↑ il est déjà la
58. A.: ouais
59. E.: et alors↑ on peut ajouter un pétale bleu bleu la langue une langue que tu connais tu connais quelle langue↑
60. A.: eh anglais
61. E.: l'anglais voilà [] j'ajoute c'est moi qui ajoute anglais j'écris anglais Alexis ? eh↑tu connais des mots en anglais oui eh↑ oui
62. A.: oui
63. A.: c'était quoi ça↑
64. E.: c'est quoi ça↑ tu te rappelle↑
65. A.: un ballon
66. E.: ah oui
67. A.: ah une banane mm trois bananes eh un ballon quatre ballons baloons
68. E.: quatre ballons et tu tu sais en anglais comment on dit↑
69. A.: *bananas*
70. E.: oui *bananas* c'est quoi↑ ça ou ça↑ (E. montre la photocopie avec les dessins)
71. A.: c'est ça
72. E.: ç ça c'est *banana*
73. A.: ba
74. E.: *banana*
75. J-B.: *bananas* (il suggère à voix basse)
76. A.: [ba'nanas]
77. E.: sans es / tu ajoute une es c'est // b /*bananas*
78. A.: *bananas*
79. J-B.: *bananas*
80. A.: et et *balloon*
81. E.: *balloon*↑ bravo
82. A.: *balloon*
83. E.: plusieurs c'est↑
84. J-B.: *balloon-s*
85. A.: balong
86. E.: c'est comme //si tu ajoute//alors je dis *banana*
87. A.: *balloon*
88. E.: *bananas*

89. A.: *bananas*
90. E.: *ici balloon*
91. J-B.: *balloon*
92. A.: [banana]
93. A.: bal balong
94. E.: *balloon* si si ça c'est *banana bananas* ça c'est ba
95. J-B.: *balloons*
96. E.: *balloon* comme ça↑...../ balloons
97. J-B.: *ba(lloon)* oui *balloons*
98. E.: *balloons:::*
99. J-B.: maintenant je vais le faire avec un stylo↑
100. E.: pardon↑
101. J-B.: je vais faire avec un stylo↑
102. E.: tu fais avec un stylo↑oui alors je (je) ah tu n'est pas terminé oui c'est vrai
103. A.: ici c'est pas terminé
104. J-B.: eh oui il est fait rouge (*il regarde la fiche avec un trait rouge*)
105. E.: j'ai pas le stylo rouge / en fait attend alors je te dis ça ou ça:: eh↑ tu mets un trait si je te dis ça ou ça / tu es prêt↑
106. J-B.: oui
107. E.: oui / alors:: *balloons*
108. A.: ben eh eh elle est là
109. E.: fais attention ba j'ai dis *balloons* oui c'est là / eh↑ alors c'est pas ça ça c'est comment↑
110. J-B.: *balloon*
111. E.: oui / et ça c'est↑
112. J-B.: *balloons*
113. E.: et moi j'ai dis quoi↑
114. J-B.: bal
115. A.: j'ai pas fait moi
116. E.: j'ai dis↑
117. J-B.: *balloon*
118. E.: *balloons*
119. J-B.: ba::'lon(s)
120. E.: oui j'ai dis *balloons* s qu'est-ce que ça veut dire en français alors↑
121. J-B.: anglais il va au pas↑
122. A.: je

123. E.: eh↑ no no attend
124. A.: je vais finir mon poisson je non non je vais
125. E.: [c'est pas ça] c'est *balloons* et et si je te dis *baloons* en anglais en français c'est c'est quoi↑
126. J-B.: bbal:::
127. E.: *balloon*
128. J-B.: eh balou ballon
129. E.: un ballon o plusieurs↑
130. A.: je et je je xxx à mon ballon
131. E.: oui d'accord alors tu as terminé tu peux colorier le le le poisson (*Alexis s'en va et E. reste avec Jean-Baptiste*) [17:47]
132. E.: si je te dis en anglais *balloon baloons* eh↑ *balloons* en français tu en tu comprends tu entend quoi en français↑
133. J-B.: moi ça je le veux jeter dans la poubelle
134. E.: tu le veux jeter dans la poubelle↑ ah pourquoi ça c'est ah tu veux le refaire tu veux le oh refaire↑oui↑ c'est tout nouveau tout nouveaux attend eh↑
135. J-B.: quand on est tous un travail tout nouveau↑
136. E.: no no je te donne:: comme ça tu peux le faire oh il est où il est où↑ (*E. cherche la photocopie, bruit de feuilles*)
137. J-B.: un nouveau↑ il n'est pas encore passé
138. E.: eh eh il y avait les bananes là // attend eh↑
139. J-B.: ah oui les bananes
140. E.: peut-être ici / attend
141. J-B.: attend [] ah non saies ils sont là
142. E.: ils sont là mais je cherche eh:: un papier voilà *pape* tiens / ah mais ca je l'ai j'ai une seulement si tu veux je te le met dans ton livret tu peut le faire / tu peux le colorier si non je te met ca // tu n'aime pas ca↑ / oui↑ je peux les ajouter avec tes dessins oui d'accord
143. J-B.: si oui
144. E.: alors↑ eh::↑si un enfant anglais te dise *balloons* tu comprend quoi↑ en français eh↑ que te dit / ça ou ça↑ que t'a dit↑ *balloons* / que t'a dit↑ que sont / /que est-ce que ça veut dire *balloons* en français↑
145. J-B.: plusieurs
146. E.: plusieurs *balloons* / oui / et quand tu dis en français plusieurs *balloon*↑ tu dis↑
147. J-B.: ballons ballons (*il corrige la prononciation de E.*)
148. E.: [ba'lon] ah ballon ballon sans "es" (*E. n'avait pas compris la*

correction de J-B.)

149. J-B.: bah oui
150. E.: no↑ / bah oui
151. J-B.: ben oui
152. E.: oui↑ d'accord
153. J-B.: des / no / regarde DES ballon des ballons
154. E.: ah alo::rs
155. J-B.: DES ballons
156. E.: des ballons / il faut dire
157. J-B.: parce que si non si non si tu dis ballon ça veut dire UN ballon
158. E.: ah
159. J-B.: un ballon
160. E.: alors alors si je parle:: à un français si je veut dire un ballon je dois dire UN ballon
ou ballon / si je veut dire plusieurs il faut dire [dε] ballons
161. J-B.: ouais [de:] ballons
162. E.: et si je dis seulement // [ba'lõ] ↑qu'est-ce qui se
163. J.B.: et si tu di::s et si tu dis prend plusieurs de branches de bois ca veut dire de::s
164. E.: ah il faut dire des branches de bois et il sont plusieurs
165. J.B.: de bois bah oui on a
plusieurs
166. E.: et et [se] et pour dire:: si [ε] c'est "un" / ah non
167. J-B.: UN ça veut dire UN ballon
168. E.: ah d'accord ah que c'est le seul
169. J-B.: ouais
170. E.: oui ah d'accord
171. J-B.: UN ballon
172. E.: e:h j'ai une question encore parce que quelque fois je me trompe ca en français tu le
dis comment↑
173. J-B.: papILLon
174. E.: mais c'est un papillon ou une papillonne
175. J-B.: eh plusieurs papillons ca veut dire DES papillons des papillons
176. E.: ah des papillons ah / ah / écoute / attend si je dis ehm le::le papillon jaune est jaune
177. J-B.: eh↑ ch'ai pas
178. E.: ou pour dire le papillon est blanc / est blanc ou blanche / que je dis est blanc ou
blanche↑

me le dis d'accord↑ oui↑ (*il fait signe que oui*) okei / merci

[23:39]

[23:40]

Entretien 4

E. =enquêtrice; e.= enfant

1. E.: alors alors la la fleure // anglais et italien oh tu veux ajouter↑ e::h↑ un pétale un autre pétale bleu↑ tu connais un autre langue↑ ital tu m'as dit / alors / i-ta-lien (*E. est en train d'écrire les langues*) et an anglais
2. e.: et français
3. E.: et français / tu veux ajouter u:::n un autre pétale↑ no / d'accord
4. e.: et *sui* c'est la même pétale violet
5. E.: ah ah
6. e.: parce que si on veut on peut ajouter xxx / je l'ai moi
7. E.: des violets↑ le violet c'était la langue que j'entends mais que je ne parle pas
8. e.: ouais
9. E.: ah / tu entend par exemple s'il y a une maman hem avec un un garçon si son fils / la maman parle en espagnol son fils il entend mais il ne parle pas espagnol alors tu mets tu ajoute la la pétale violet eh↑
10. e.: oui mais moi je ne parle pas espagnol / je veux aller jouer
11. E.: oui va aller jouer merci
12. e.: je dois aller faire pipi
13. E.: ah oui d'accord

[24:47]

Entretien 5

Ma. = une élève franco-italienne

Me. = une élève

1. Me.: et le drapeau comme ça
2. E.: l'espagnol Espagne eh d'accord orange alors je mets
3. Ma.: oui le prénom
4. E.: Ma-e-va mh orange tu avait fait le drapeau↑ d'Espagne l'Espagne / Meggy et toi↑ tu avait colorie↑ //quoi↑ quel drapeau
5. Ma.: e:::h // /j' voudrais
6. E.: Italie↑ no↑
7. Ma.: non / non non celui là

8. E.: cel ça↑ comme Meggy↑ m:: Ma-e-va comme ça on l'ajoute là eh↑ on fait un petit livret↑ eh↑ et la et la be::h la alors Meggy / /la et Maeva M no ah toi tu n'as pas la (*elle cherche entre les fiches des enfant en lisant leur prénoms*) Marie, Marie, Mathis, Mahaut / /ah / alors il n'y a pas ta fleur alors on la fera ah on va faire la fleur mais tu me dis alors les pétales / tu te rappelle↑ // Meggy↑ le pétale rouge c'est la langue que je parle // et tu parle quel langue↑
9. Me.: français
10. E.: alors je / tu le alors Me / ggy Maeva et tu↑ alors // e:t le pétale rouge c'est le pé l / tu parle français chez toi↑
11. Ma.: (oui)
12. E.: oui alors c'est français alors je j'écris / français et tu avait un pétale bleu c'est la langue que je / connais / par exemple je connais des mots / /des mots ah dans une autre langue eh↑
13. Ma.: (je::)
14. E.: eh tu connais pas mais tu tu me m'as chanté la chansons l quoi↑
15. Ma.: en Italie
16. E.: eh / en italien eh alors tu connais l'italien↑ eh tu connais des mots / les chansons / alors // on ajoute un pétale bleu c'est pour l'italien
17. Ma.: oui
18. Me.: mais elle aussi rouge c'est le français
19. E.: eh oui mais oui alors le pétale rouge m même Maëva
20. Me.: même rouge e::t c'est
21. E.: et ca c'était quoi↑ tu te rappelle bl le le bleu↑
22. Ma.: m!
23. E.: alors tu tu connais quelle langue↑ tu eh connais des mots dans quelle langue↑
24. Me.: français que le français
25. E.: que le français↑ mais avec moi qu'est-ce que tu as fait↑
26. Me.: j'ai fait des mots
27. E.: tu connais des autres mots↑
28. Me.: oui
29. E.: par exemple comme o::n dit bonjour dans des autres langues // // // tu te rap rappelle plus↑ on a on a fait le voyage dans eh en tapis volant
30. Me.: no mais ça il ne volait pas
31. Ma.: et non c'est c'était e::t un peu un peu
32. Me.: la mousse / la mousse pour se coucher normalement quand il mousse pour dormir /

quand quand beh le jour que que tu viens en uniforme eh // /quand tu mousse et se peut suivre

33. E.: mais quand on a fait le voyage en tapis volant j'ai fait des jeux on a parlé dans quelle langue↑ // tu te rappelle quelque chose↑
34. Me.: no::n
35. E.: no↑ alors ça tu tu ne te rappelle plus la
36. Me.: no [28:12]

[28:13]

Entretien 6

e. = enfant; M.A. = une élève; M.R. = une élève

1. E.: et ça↑ c'est la langue violet la langue le pétale violet c'est la langue que:: e:::h j'entends mais je que je ne parle pas
2. e.: c'est quoi alors↑
3. E.: eh↑ c'est la langue j'a j'ai entendu je sais qu'il y a:: une autre langue mais je ne le parle pas / c'était quoi ça↑
4. e.: je n sais plu::s
5. E.: tu tu ne sais plus↑ mais par exemple si je te di::s *good morning* tu le connais *good morning*↑
6. e.: eh oui
7. E.: oui / c'est quelle langue↑
8. e.: c'est italien
9. E.: italien ↑ alors tu connais italien tu tu sais qu'il y a::italien alors c'est peut-être ça↑ c'est *buon giorno* // m d'accord oui oui je met italien je met italien italien d'accord
10. e.: ehi je veut aller faire mon poisson
11. E.: alors après ***
12. M.A.: à moi
13. E.: et ç ça par exemple alors j'ai une question
14. M.A.: moi je l'ai fait (*il voit la fiche pluriel*)
15. E.: ah tu toi toi aussi tu l'a fait eh↑ ça c'est à Jean Baptiste il c'est trompé là eh alors il fau::t e / il a ajouté ça parce que j'ai dit e:::h *balloons* elle a mis
16. M.A.: ban et banis
17. E.: eh j'ai dit *balloons* m'a dit ça (*elle indique le dessin de la fiche*) mais c'est pas vrai c'est plusieurs eh↑
18. M.A.: c'est c'est celui là (*elle indique le dessin correct*)

19. E.: c'est celui là
20. M.A.: c'est *balloons*
21. E.: et ç ça c'est en anglais en anglais // si tu dis / *banana*
22. M.A.: banan banas banane
23. E.: ba *bananas* /// ça veut dire quoi↑ en français
25. M.A.: la banane et //(et) ça veut dire la banane / en français
26. E. en français eh *banana* ça veut dire la banane / et si je dis en anglais *bananas*↑ tu comprend c'est quoi↑
27. M.A.: c'e::st c'est / e i plusieurs bananes
28. E.: et oui et oui
29. M.A.: c'est ban ça veut dire que c'est des bananes en
30. E.: m↑m (*elle fait signe que oui*) /// ces sont plusieurs // si si un enfant anglais te di::t *balloons*↑ / tu comprend quoi↑
31. M.A.: que c'est plusieurs ballons
32. E.: et oui
33. M.A.: c'est ba plusieurs *balloon* / plusieurs ballons
34. E.: *balloon* // que tu sais si tu veut dire
35. M.A.: pourquoi on colorie pa::s le::sticht
36. E.: quoi↑
37. M.A.: le temps pour y avait le truc comme ça comme ça
38. E.: le l la fleur↑ non non il y a: / alors ça ça vous l'avez déjà colorié
39. M.A.: c'est lequel le mien↑
40. E.: le tie:n il il est dedans là // après je l'ajoute eh↑ on fait un petit livret comme ça // tac (*elle fait semblant de coller*) / ici ton prénom eh↑ la fleur là
41. M.R.: et mais et comme on verra notre dessin en arrière
42. E.: eh↑ no on fait un livret comme ça // ou peut-être comme ça je ferme ici / tac et tu:: tourne les pages // eh↑ je mets même je mets même eh
43. M.A.: le mien↑ et le mien il est où↑
44. E.: frère jacques là
45. M.A.: mais pour qui frère jacques↑
46. M.R.: frère jacques frère jacques (*elle chante*)
47. E.: là ah oui
48. M.R.: sonnez les matines sonnez les matines din dan don din dan don (*elle chante*)
49. E.: la les drapeaux // on ajoute toutes les choses ici je mets ça

50. M.R.: frère jacques frère jacques (*elle chante encore*)
51. E.: eh↑ on fait un petit livret eh↑ avec fra' martino / fra' martino campanaro / eh↑ []
d'accord (*bruits*) c'est bon↑ (*bruits*) et ça c'est↑ ah Meggy Meggy Meggy
52. M.R.: c'était qui / qui l'a collé↑
53. E.: no après on le colle eh↑ on / pas les coller là
54. M.R.: non mais c'est qui↑ qui a eh collé↑ les trucs / c'était moi↑
55. E.: et oui on a collé / oui c'était toi
56. M.R.: c'est moi qui va le faire / on
57. E.: eh / eh↑ peut peut-e oui peut-être:: je te le donne puis après tu le feras mais pas mais
je ne le pas maintenant / tu es fatigué↑ [] ah
58. M.A.: toute à l'heure elle pleurait parce qu'elle était très fatiguée
59. E.: a::h
60. M.A.: non mais cette xxxx non eh tout à l'heure / /quand on faisait la gy::m
61. E.: mais tu te sent bien↑ oui↑ ah oui d'accord /
eh↑ on l'ajoute / tu peux le mettre là comme ça:: je je // eh↑ je met comme ça / m↑ et et toi↑
62. M.R.: je vais faire / je vais faire mon poisson (*elles parlent ensemble toutes les deux*)
63. E.: oui oui tu peux faire le poisson vous pouvez faire les poissons / ah ça c'est Alexis
Alexis a mis seulement le français // mais on ajoute l'anglais parce que il c'est / rappelé
que / il connaît des mots en anglais alors je ajoute un pétale bleu // eh↑ et pour toi c'est bon↑
j'ajoute un pétale bleu↑
64. M.A.: non
65. E.: non d'accord au revoir [33:29]

[33:30]

Entretien 7

H. = une élève; M. = une élève; e. = enfant

1. e.: encore
2. E.: alors tu m'as dit la la couleur↑ alors Mahaut et Heloïse on fait un petit livret avec les
dessins qu'on a fait le tapis et les drapeaux eh↑
3. H.: moi je suis xxx
4. E.: par exemple là
5. H.: là je connais [] connais les langues
6. E.: alors attend // on / on met les drapeaux tu avait // dessiné quoi↑
7. H.: ... (*bruits*)
8. E.: non / non si non il est trop chaud (*elle a pris le petit enregistreur et elle veut le mettre*)

dans sa poche) ah Melody Marie Marie A. et toi tu avait colorié quoi↑

9. e.: français
10. E.: france
11. e.: eh
12. E.: oh là là je t'ai fait oh là là
13. e.: ça c'est Maëva
14. E.: ah Maëva qui griffe
15. e.: oui griffe
16. E.: commã:: comme une tigre comme une tigre
17. e.: non un tigre
18. E.: ah comme un tigre
19. e.: comme un tigre
20. E.: parce que si je dis u une / c'est pas bon (elle e: non-verbal) il faut
21. e.: c'est un tigre
22. E.: pars parce que ah je me suis tr en italien c'est / l une tigre en italien je dis *u-na ti-gre* alors je me suis trompée // eh↑ en français c'est pas f s féminin↑ c'est pas // c'est c'est un /
23. e.: sais pas
24. E.: c'est / attend que je avec ces je vais te les mettre / eh
25. G.: *alora*↑
26. E.: explique moi
27. e.: mm (*rires*) dit tu tu allo allo allo allo c'est moi le français (*elle a pris l'enregistreur en le croyant un téléphone mobile*)
28. e.: j'ai pris mon chaussette pour mettre les (*elle prend la petit couverture du portable*)
29. e.: la france / halo
30. E.: no no ne touche pas parce que c'est c'est vraiment attend attend attend donne moi donne moi (*rires*) donne moi donne moi attend voilà eh ça (*rires*) les drapeaux Marie alors dis moi maintenant la fleur / on a fait la fleur Marie Marie ça c'est à toi attend
31. e.: ohi↑
32. E.: ça c'est la tienne / eh non ça c'est / non la tienne c'est / ça / alors
33. Ma.: c'est décollée la fleur c'est décollée
34. M.A.: ah c'est décollée laisse laisse la laisse
35. M.R.: dis c'est pas décollée ma petite fleur
36. E.: est-ce que tu te rappelle alors là / le pétale non touche pas Marie // att fait attention fait attention (*rires*) alors écoute si non si non je::alors ça c'est Alexis ne fait pas des on mélange pas la les fleurs où est / la ta petite fleur et ça ↑ c'est à qui ↑ / tu m'as dit la couleur↑

que tu as choisit ↑

37. M.A.: moi j'ai rien choisi
38. E.: tu n'as rien choisi et alors dis-moi [] Marie Marie arrête (*rires*) tu as choisit ↑
39. e.: non j'ai pas choisi
40. E.: non alors dis-moi orange:: jau::ne
41. M.A.: ah mais je veux jaune
42. E.: jaune↑ m d'accord Marie
43. M.R.: regarde moi j'ai pris ton téléphone (*bruits*)
44. E.: et toi↑ et toi↑ / et toi tu choisit quoi↑
45. M.R.: moi j'ai rien du tout
46. E.: tu m'avait dit non non touche pas / si no::n orange rouge eh
47. M.R.: uf uf
48. E.: no touche pas
49. M.A.: rouge
50. E.: rouge
51. M.R.: eh eh eh (*elle rit*)
52. E.: c'est c'est sérieux // c'est sérieux
53. E.: rouge↑ () alors rouge Marie oh alors dis dis-moi maintenant dis-moi Marie alors // la pétale cch le pétale rouge c'est la langue que je parle alors tu as mis↑
54. M.R.: la [pe'tal:ə]
55. E.: non e::t je fais stop eh↑/ je fais stop / non ↑ / alors // donne moi

[40:47]

Entretien 8

G. = une élève italienne H. = un élève

1. E.: alors // Hugo / e::t on on fera un livret avec tous les dessins qu'on / que tu as fait / eh↑
2. H.: dit là x
3. E.: les bananes *et cætera* e:t e:t e:t quel couleur tu tu veux
4. H.: bleu
5. E.: bleu d'accord / et toi Giulia↑
6. G.: orange
7. E.: orange / alors Hugo::
8. G.: orange comme Meggy
9. E.: et orange Giulia // voilà no ap après je ajoute tous les dessins que tu as fait je l'ai je

l'ai chez moi et / et maintenant on regarde les fleurs

10. H.: ouaou c'est un monstre
11. E.: alors Hugo
12. H.: di::s tu les décroche
13. E.: parce que comme ça je les / colle là
14. H.: tu as tout collé ce qu'on a fait / tout collé ce qu'on a fait
15. E.: oui::: oui oui oui tu as bien compris et Giulia /
alors
16. H.: ah je veu:x ces yeux là (*il voit que les yeux du papillon ne sont pas dessinés*)
17. E.: quoi↑ ses œil on l'a vite fait
18. H.: ses œil
19. E.: ah oui (*rires*) et et dis moi/ le le pétale rouge e::st
20. G.: moi je sais aussi l'anglais
21. E.: ah oui // *no* attend / le pétale rouge c'est la langue que je parle // alors↑ c'est quoi↑ tu
as le pétale rou:ge / je parle /
22. H.: e::h //
23. E.: le
24. H.: français
25. E.: français et tu as ajouté la le le pétale bleu c'est la langue que j'entends / que je
connais
26. H.: e:t anglais
27. E.: ah tu as mis l'anglais
28. H.: l'anglais
29. E.: et toi↑
30. H.: l'anglais
31. E.: c'est quoi ça / l'anglais↑
32. H.: l'anglais
33. E.: comme ça (*elle écrit*)// e::t tu veux ajouter un autre pétale↑ tu connais maintenant /
un autre langue en plus que l'anglais↑ des mots ↑ qu'on a fait par exemple dans les jeux
qu'on a fai::t // et le le le voyage en tapis volant / eh↑ / tu te rappelle ↑ / comme on dit
bonjour dans
34. H.: *buon giorno*
35. E.: e::t voilà / c'est quoi ça *buon giorno*
36. H.: anglais
37. E.: anglais↑ angl anglais c'est *good*

38. H.: français
39. E.: français c'est bonjour //
40. H.: e:t / e:t
41. E.: *buon giorno* c'est↑
42. H.: m m xx espaniel
43. E.: *buon giorno*
44. H.: espagnol
45. E.: espagnol c'est *buenos dias*
46. H.: et (*il rit*)
47. E.: eh↑ je ve
48. G.: chinois
49. E.: chinois↑ *buon giorno*↑ (*rires*) alors tu as mis deux pétales
50. H.: *buon giorno*
51. E.: italien / italien c'est italien *buon giorno*
52. H.: italien je veux ajouter
53. E.: alors↑ tu veux ajouter italien↑ tu connais encore des mots↑ comme on dit un deux trois↑
54. H.: it italien
55. H.: italien
56. E.: italien↑ tu connais comme comme on dit un deux trois
57. H.: un
58. E.: *uno*
59. H.: uno
60. E.: *due / e tre* (*rires*) eh↑ un peu alors // peut-être qu'on va / ajouter espagn italien eh↑ tu l'as entendu italien oui↑ mais même dans le cd avec les chanso: :ns *fra martino campanaro* (*elle chante la musique*) / eh↑ et toi (*à Giulia*) tu as mis deux pétales rouges / c'est quoi↑ deux pétales rouges
61. G.: mm c'est italien et français
62. E.: oui et le bleu↑
63. H.: bleu anglais / *bleuanglais* ell eh (*rires*) non
64. E.: eh↑ / c'est
65. H.: anglais
66. E.: c'est
67. G.: anglais
68. E.: anglais / et tu veux ajouter un autre eh des autre pétales ↑

69. G.: non
70. H.: eh
71. E.: tu connais des autres langues que tu as entendu↑
72. H.: c'est à Hugo
73. G.: non
74. E.: d'accord alors / voilà écoutez (*bruits de feuilles*)
75. H.: aide moi
76. E.: nous avons fait ça
77. G.: aide moi
78. E.: tu te rappelle↑
79. H.: oui
80. E.: si si je dis en anglais en anglais *banana* en anglais↑ (*ensemble ils observent la fiche*)
81. H.: *bbanana / bbananas*
82. E.: bravo: alors et ici↑/ tu te rappelle ↑
83. H.: [ba'lu:n]-d / [ba'lu:nd]
84. E.: *balloons* ::(*elle fait entendre la es*)
85. H.: *ballons*
86. E.: *balloons* alors tu te rappelle Giulia↑
87. H.: *bballoons* ::/ *balloon*
88. E.: tu te rappelle alors↑ / si je dis *balloons* :::si je dis *balloons*
89. H.: *banana* *bananas*
90. E.: en anglais↑
91. G.: bananas
92. E.: qu'est-ce que ça veut [dire] / qu'est-ce que ça veut dire ↑
93. G.: mm
94. E.: Si je dis *balloons* / tu comprend que je te dis↑
95. G.: je ne sais pas
96. E.: un ou plusieurs↑
97. H.: bah
98. E.: eh↑
99. G.: plusieurs
100. E.: ils sont plusieurs / si je dis *bananas* c'est un ou plusieurs↑
101. H.: plusieurs
102. E.: plusieurs eh↑
103. H.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 17, 19, / et 30

104. E.: eh↑
105. H.: c'est bon↑
106. E.: et c'est bon // et eu::/ u:n // /est ce que on a mis / en français tu ajoute / tu dis
[ba'nans]
107. H.: mhm mhm
108. E.: *no* pour dire plusieurs / tu dis comment↑
109. H.: mhm
110. E.: comment tu dis
111. H.: cinq
112. E.: cinq / ah tu met tu met le:::le nombre cinq↑
113. H.: six
114. E.: six / ah je veux trois // trois bananes / bananes/ mais [ba'nan] (*elle indique le dessin d'une banane*) et [ba'nan] (*elle indique le dessin de plusieurs bananes*) tu ne comprend pas↑
115. H.: *no / bananas:::*
116. E.: si / si en français je dis [ba'nan]
117. H.: ça c'est une banane
118. E.: c'est une banane ou plusieurs↑
119. H.: c'est une banane
120. E.: c'est banane (E. *n'a pas entendu l'article indéfini*) // si si moi je dis je veux banane / est-ce qu'on peut le dire je veux banane↑ *no*
121. H.: *no bananas*
122. E.: n no en en français
123. G.: banane
124. H.: oh / (*il proteste parce que G a répondu à sa place*) oui je peux / je peux le dire↑
125. E.: tu peux le dire / tu tu comprend si je te di:s je veu::x banane
126. H.: un
127. E.: tu comprend quoi↑ qui sont un ou plusieurs↑ tu comprend *no*↑
128. H.: eh un↑
129. E.: un c'est un d'accord / /ah oui (E. *se rend compte qu'il m'a déjà dit un*) et pour dire plusieurs↑ plusieurs // // comment tu dis en français↑ eh↑ et en italien tu ç tu connais l'italien eh↑ (*à Giulia*) tu dis comment quand ils sont plusieurs ah tu ajoute::: un deux trois ban bananes
130. H.: un deux trois quatre ballons *balloons*
131. E.: en italien tu dis comment ↑
132. H.: moi je pas

133. E.: eh↑
134. H.: *bananas*
135. E.: ah non il le sais / eh↑ tu sais en italien plusieurs bananes tu dis comment
136. G.: *bananas*
137. E.: en italien
138. H.: anglais
139. E.: ça c'est l'anglais ///
140. G.: banana
141. E.: *bana / banana* ↑
142. H.: s'il te plaît
143. E.: si si tu dis *banana* en italien ça veut dire quoi ↓/ plu / un ou plusieurs↑
144. H.: tu peux nous donner la banane s'il vous plaît↑ / monsieur↑ (*avec une voix d'adulte*)
145. E.: comment tu as dit↑ tu peux nous donner↑
146. H.: la banane
147. E.: la banane↑
148. H.: s'il te plaît, monsieur / la france
149. E.: on peut dire comme ça↑ on on on dit tu peux nous donner une banane↑ qu'est-ce que c'est mieux↑ qu'est-ce que c'est mieux↑
150. H.: une banane une banane
151. E.: tu peux nous donner la banane ou / tu peux nous donner une banane↑
152. H.: ah non la moitié de la banane
153. E.: quoi↑ / quoi↑
154. H.: mm moitié moitié
155. E.: la moitié de la banane↑ /// une / qu'est-ce que c'est moitié / que la banane c'est ↑ un en deux
156. H.: ouais c'est en deux et après on la mange
157. E.: ah d'accord / ah voilà merci [48:23]

[48:27]

Entretien 9

E. = enquêtrice; F. = un élève

1. F.: bleu
2. E.: bleu / alors d'accord // alors Florentin
3. F.: et tous les dessins ↑
4. E.: les dessins que tu as fait du tapis des choses on les met ici pour faire un petit livret

5. F.: tou tou tous les sept dessins tu sais dans ma boîte
6. E.: non non pas les dessins dans la boîte / on ajoute la fleur / et la fleur tu avais un / e::h
le rouge c'est la langue que je parle et tu m'as dit tu parle↑ quelle langue↑
7. e.: d'accord
8. F.: l'anglais
9. E.: et mais chez toi / tu parle quelle langue↑
10. F.: chez moi↑ / français
11. E.: français alors / là c'est la langue français et tu as ajouté e::t le pétale bleu c'est la
langue que je connais / je connais des mots je connais / tu m'as dit↑
12. F.: espagno::l
13. E.: espagnol alors je met espagnol / / (*elle écrit*) et après↑ tu veux ajouter des autres
pétales↑ tu m'as dit tu m'as dit l'anglais maintenant / je peux ajouter là
14. F.: si
15. E.: eh↑ je ajoute un pétale bleu
16. F.: si
17. E.: pour l'anglais m↑ d'accord / anglais / est-ce qu'il y a une autre langue que tu e::h as
connu↑
18. F.: non non
19. E.: avec des jeux / des mots qu'on a fait e::t avec le le voyage du tapis volant
20. F.: non non
21. E.: ok
22. F.: non
23. E.: d'accord et la le:: (*bruits de feuilles*) ça tu te rappelle ↑ / eh↑
24. F.: oui oui
25. E.: si te disait *banan / bananas* eh↑ ça c'est l'anglais / anglais
26. F.: ouais
27. E.: *banana bananas::* / tu te rappelle ça↑
28. F.: *balloon*
29. E.: et ça↑
30. F.: *balloons*
31. E.: em:: eh↑ / alors l'anglais↑ l'anglais pou pour dire plusieurs comment ils font / ils font
comment ↑ [] eh↑ / les angl en anglais / pour dire plusieurs ou pour dire / un
32. F.: *balloons / balloon*
33. E.: *balloon* et / en français↑

34. F.: *ba-na-na / bananas*
35. E.: et en français c'est comment↑
36. F.: bananes
37. E.: bananes
38. F.: des bananes
39. E.: ah des bananes
40. F.: un ballon et des ballons
41. E.: et des ballons si je
42. F.: oh un ballon / trois bananes
43. E.: ah
44. F.: un petit ballon / ce ballon semble énorme je
45. E.: et oui et oui c'est *tu* qui l'as colorié par contre
46. F.: ouais
47. E.: tu aime / orange
48. F.: oui puis c'est / oui / comme j'ai néanmoins débordé
49. E.: et oui / c'est c'est c'est bien comme ça / et tu avait fait m même le drapeau tu avait choisi quel drapeau /là↑ eh↑
50. F.: un de france
51. E.: le france a alors
52. F.: ouais
53. E.: Florentin tu avait fait la france d'accord et et écoute / / alors/ ça c'est la banane / attend eh↑ / la banane / ah e:::t / / ça c'est / tu avais colorié ça non↑
54. F.: ouais
55. E.: oui↑
56. F.: oui
57. E.: aussi
58. F.: oui
59. E.: et ça c'est c'est la drapeau↑ tu te rappelle↑ // anglais ça c'est l'anglais
60. F.: ouais ouais eh↑
61. E.: mm / eh↑ / les drapeaux anglais / e:::t ah la voilà // écoute / / je me suis trompée la:: l'autre fois j'ai dit un papillon blanche
62. F.: m
63. E.: oui / c'est comment en français
64. F.: un papillon (blanc) (*à voix basse*) un papillon blanc
65. E.: blanc / si je dis blanche↑

66. F.: c'est / pas / en français
67. E.: a::h je / mais m m // parce que en italien en italien je dis / a i *una ffarfalla / bianca* / c'est comme blanche / alors je me suis trompée un papillon blanc alors je dois dire qu'est-ce
68. F.: oui // c'est bon↑
69. E.: c'est bon
70. F.: je peux y aller↑
71. E.: oui / on a terminé

Entretien 10

E. = enquêtrice C. = une élève franco-italienne

1. E.: ah on fait un petit livret avec les dessins ehm qu'on a colorie le drapeau tu avait mis quel drapeau↑ tu te rappelle↑ la France / /anglais espagnol italien / Italie eh // il n'y a pas (*bruits*) et la↑ la fleur
2. C.: e::h
3. E.: m↑ qu'est-ce / c'est ce
4. C.: moi je ne me rappelle plus
5. E.: tu ne te rappelle plus d'accord alors je j peux mettre quel drapeau je peux mettre *dan* dans le livret tu préfère quelque quel //ça↑ la France alors choisi un couleur orange bleu jaune bleu↑ azur comment on dit bleu↑
6. C.: bleu↑
7. E.: alors Chi-a-[r]à (*elle écrit son prénom sur le drapeau choisi*)
8. C.: Chia[]a
9. E.: si je t'appelle [ki'ara]
10. C.: oui
11. E.: oui↑ tu aime↑ qu'est-ce que tu préfère Chiarà ou Chiàra↑ [] Chiàra Chiara en italien c'est Chiàra
12. C.: oui
13. E.: oui↑
14. C.: parce que parce que elle m'appelle comme ça ma maman
15. E.: ah // ah ah
16. C.: comme ça alors
17. E.: ça alors c'est la fleur //et ton frère s'appelle comment↑
18. C.: il s'appelle Andréa
19. E.: Andrèa / tu sais en italien c'est Andrèa / ehm si tu vas en Italie ils t'appellent Chiàra

et à ton frère Andrèa

20. C.: et si je vais à / en français
21. E.: en France↑ Chiarà Andréa
22. C.: et si je vais en anglais↑
23. E.: en anglais↑ / en anglais Chiara c'est Claire Claire et Andrew
24. C.: Andréa c'est Andrew
25. E.: Andrew / yes / eh
26. C.: eh eh si:: / en italien c'est Chia[r]à
27. E.: eh↑ quoi↑
28. C.: en français c'est eh Chia[R]a et en italien Chia[r]a aussi
29. E.: Chià[r]a // Chia::[r]a
30. C.: et ça veut dire que en anglais Claire e::t
31. E.: Claire
32. C.: Claire
33. E.: Claire
34. C.: et
35. E.: c'est mieux en français↑ [] oui c'est mieux an français
36. C.: oui
37. E.: en anglais c'est Claire si je t'appelle / ehi Claire / no c'est pas toi (*rires*) // alors attend la fleur je te rappelle rouge c'est la langue que je parle
38. C.: avec maman papa la maitresse // /eh
39. E.: c'est le // quelle langue↑
40. C.: rouge↑
41. E.: rouge c'est le rouge quelle langue la // /tu parle quelle langue e::↑h
42. C.: one ↑ two ↑ ehm non trois↑ italien je crois en italien
43. E.: en italien↑ tu parle en italien avec ta maman↑
44. C.: oui mais je peux parler italien je crois mais je crois pas italien↑ / oui c'est juste c'est juste dire [*ioabitoa*] Gières
45. E.: ah↑ ah c'est juste *io abito a Gières*²³
46. C.: oui / c'est maman qui doit m'apprendre
47. E.: ah // / c'est maman qui doit t'apprendre quoi↑ l'italien↑
48. C.: [mais] et non mais
49. E.: le↑
50. C.: je crois que mon papa est comme moi mais il / ehm *abito a Giè::res*

²³ Trad.: *J'habite à Gières.*

51. E.: et // *abito a* Gières c'est italien alors ça c'est italien alors la pétale bleu c'est le::
52. C.: italien
53. E.: italien alors oui italien et rouge c'est le::
54. C.: français
55. E.: français d'accord français et tu as mis↑ là c'est↑ alors / je crois que m
56. C.: l'anglais
57. E.: l'anglais l'anglais et
58. C.: et à [o] [o] c'est que
59. E.: oui c'est français le rouge rouge c'est la langue que je parle chez moi / avec la maîtresse avec maman papa/ et tu / tu parle en italien↑ et maintenant tu connais des autres mots↑
60. C.: oui
61. E.: pas seulement *io abito a Gières*
62. C.: oui
63. E.: tu connais *Buon giorno*
64. C.: oui
65. E.: oui↑ [] et encore↑
66. C.: e::t / et maman elle m'a dit ça↑ [plu] / et comment ça se fait↑
67. E.: eh↑ tu veut apprendre encore des mots↑ en italien↑
68. C.: mmm
69. E.: eh↑
70. C.: *abito a Gièr:::es*
71. E.: *ciao*
72. C.: *ciao e::t*
73. E.: et si / ton papi↑ il habite où↑ T ton papi ta mami
74. C.: il habite il habite pas très / juste à coté de chez nous / Marie Victoria et chez moi aussi
75. E.: et en Italie il y a qui↑ en Italie
76. C.: beh je sais
77. E.: tu sais↑
78. C.: oui en Italie
79. E.: tu est allée en Italie↑ tu as visité / tu as visité Rome↑
80. C.: oui ma::is
81. E.: tu te rappelle↑
82. C.: je pas / je pas peut-être que je de moi mais mais

83. E.: ah / ah mais tu est déjà allée en Italie eh↑
84. C.: je pas
85. E.: ah Maëva aussi elle est allée en Italie chez son / papi / tu sais↑
86. C.: et mais moi je je pas maman elle m'a pas dit qui si j'étais en Italie ou non
87. E.: a:h mais mais tu est allée en voiture tu as fait un long voyage eh↑ c'est vrai↑
88. C.: mais non
89. E.: non↑
90. C.: aller en voiture
91. E.: eh↑
92. C.: je ne me rappelle plus
93. E.: tu ne te rappelle plus / alors tu le demande a ta maman e:t maman est-ce que je suis allée en Italie déjà↑où pas↑eh↑ tu le lui demande et après tu me le diras eh↑ si non je t'envoie ma carte postale tu la veux la carte postale de l'Italie↑ eh↑
94. C.: oui
95. E.: mh d'accord // et et toi tu l'avait fait là c'était en anglais si je dis *banana bananas balloon*
96. C.: *balloon / balloon et balloon*
97. E.: *balloons*
98. C.: balon et *ba / lloon*
99. E.: *baloons* / ah oui
100. C.: c'est balon / ça c'est balon / ça c'est banane ça c'est mh baloon c'est mh et là
101. E.: en français eh mais en français mais comme eh mais pour dire qu'ils sont plusieurs↑ comme tu fait↑ c'est ba balon↑ c'est ba [ba'lon]↑ [ba'lon]↑ (*E. montre les deux dessins de la fiche n. 3*) comment tu fais pour dire↑
102. C.: mais c'est le même alors
103. E.: eh en français tu dis comment pour dire plusieurs / quand ils sont plusieurs *baloon balons*
104. C.: e:::::h / (bruits) quatre
105. E.: ah tu dis le nombre / quatre ballons
106. C.: si on a quatre tu choisis quatre ballons / si on a un tu choisis un ballon / l'histoire d'abord de choisir mon [j:'ə] mon choix / parce que si je choisis la capitale des ballo::ns
107. E.: m // m (*elle est en train de réfléchir, en effet elle a compris "mouchoir"!*)
108. C.: ah / comme c'est comme chez moi (*elle regarde les dessins des ballons et ses couleurs*)
109. E.: mhm (*avec attention*)

110. C: je dois choisir un ballon comme chez moi si je veux aller au parc
111. E: mh / si tu vas au parc tu vas avec un ballon
112. C: oui
113. E: ah
114. C.: oui e::t / je dois choisir d'abord comme chez toi (*elle regarde la fiche*) si je veux un un ballon de foot j'ai le petit / si je veux avoir un ballon de:: Hello Kitty [ah] comme je l'ai à la maison [ah oui] / et un ballon de basket [ah] j'aime bien le basket je sais le faire
115. E.: tu as plusieurs ballons chez toi
116. C.: non pas beaucoup
117. E.: pas beaucoup
118. C.: non j' n'ai pas / je n'ai pas je en n'ai pas en basket par exemple
119. E.: ah ah d'accord
120. C.: je de football et pingouin et et e::t en football
121. E.: ah j'ai compris / et et / écoute (*elle prend la fiche avec le papillon*)
122. C.: oui
123. E.: tu sais comment comment se ehm / se dit en italien / le la le
124. C.: oui je sais le papillon
125. E.: papillon c'est en français mh↑ en italien on dit la [far'fal:a] la [far'fal:a bi'anka]
126. C.: oui c'est comme c'est comme ma cousine bianca
127. E.: ah ah oui↑ tu as une cousine qui s'appelle bianca ah↑
128. C.: bianca
129. E.: et et / et le papillon c'est la papillonne c'est comme la papillonne [bi'anka]
130. C.: oui
131. E.: a::h // oui
132. C.: j'ai une cousine bianca aussi
133. E.: ah
134. C.: elle habite loin (*sa voix est triste*)
135. E.: elle habite lon loin↑ tu est allé::e la visiter↑ tu est allée chez elle↑
136. C.: oui // des fois je vais chez elle
137. E.: mais elle parle quelle langue↑ elle parle comment↑
138. C.: je peut m'en parl // ehm // elle m'en parle comme son papa mais //
139. E.: il elle parle comme son papa mais tu comprend ↑ qu'est-ce ehm les choses qu'elle te dit↑
140. C.: oui
141. E.: tu comprend ↑

142. C.: oui je comprend
143. E.: ah
144. C.: je comprend (peu) ah mais de trucs / beh elle ne parle pas comme ma langue à moi
145. E.: ah d'accord il ne parle pas comme ta langue français / elle ne parle pas français
146. C.: oui
147. E.: ah / mais tu entends qu'est-ce qu'elle dit / /eh↑
148. C.: qu'elle dit↑ (*elle n'a pas compris*)
149. E.: eh↑
150. C.: elle ne parle pas français
151. E.: ah et comme tu fais à à à parler
152. C.: bah::::
153. E.: comment tu fais à à à dire viens avec moi je veux jouer avec toi à
154. C.: bah / si elle a / la même langue elle me comprend
155. E.: ah tu dis quoi↑ la la langue↑ / tu parle / tu parle quoi↑
156. C.: par exemple si je dis viens avec moi elle vient
157. E.: ah
158. C.: même même quand je parle mm la même langue
159. E.: ah / même même si tu si tu parle si tu dis en français viens avec moi↑
160. C.: oui
161. E.: eh ↑ elle vient avec toi / elle t'entend
162. C.: oui elle m'entend elle est partout
163. E.: ah ah elle n'est pas sourde / même si elle ne parle pas français
164. C.: oui
165. E.: ah d'accord // elle a quelle age↑
166. C.: elle ne m'a pas dit
167. E.: et pe et que est-ce qu'elle va à la maternelle ou elle est un peu plus grand grande↑
168. C.: bah est grand
169. E.: elle est grandcomme comme le le l'école primaire
170. C.: non
171. E.: non
172. C.: non j' sais plus / elle ne m'a pas dit
173. E.: mais est-ce qu'elle est grande comme / comme elle↑ (*elle indique une fille*)
174. C.: non
175. E.: ou est petit / /un peu plus petite↑

176. C.: un peu
 177. E.: un peu / comme elle
 178. C.: est ma cousine / moi j'ai pas mais que une cousine mais / c'est pas bien qui a parti
 179. E.: ah d'accord / oh merci

[11:40]

Entretien 11

He= une élève Mel. = une élève

1. E.: et là c'est la langue que je connais que j'ai entendu que je connaissance
2. He.: italien
3. E.: italien ↑ je mets italien ↑ alors attend eh↑ i-ta-lien (*elle écrit*) / écoute Éloïse attend
est-ce qu'il y a eh↑ tu peux ajouter un autre pétale eh si tu connais des autres langues tu peux
aj
4. He.: je connais espagnol
5. E.: oui d'accord alors j'ajoute espagnol et après↑
6. He.: ehm
7. E.: c'est tout ↑ / alors je mets bleu / italien et en bleu et en bleu espagnol et tu as dit↑
chinois↑
8. He.: non pas chinois
9. E.: pas chinois d'accord
10. He.: on n'habite pas en chine quand même
11. E.: tu n'habite pas en chine tu habite en france oui
12. He.: oui
13. E.: mais en france on peut // écouter des autres langues / eh↑ des chansons dans d'autres
langues // d'accord tu habite en france pas en chine alors là [12:48]
14. E.: ça comme ta sœur
15. Mel.: ehm
16. E.: eh↑ elle est petite comme ça↑
17. Mel.: non encore plus petite
18. E.: encore plus petite / et elle s'appelle comment ↑
19. Mel.: Florine
20. E.: [florinə] [florin] Florine
21. Mel.: Florine
22. E.: ah d'accord / eh↑ elle ne parle pas encore
23. Mel.: des fois elle dit aué ga-ga

24. E.: ah aué ga-ga (*rires*) elle doit apprendre le français
25. Mel.: mh
26. E.: e::t c'est toi qui qui dit les les mots↑ bo↑ / tu dis à ta sœur bonjour répète bonjour / non↑
27. Mel.: des fois j'oublie
28. E.: eh / ah Marius // attend un moment //

Entretien 12

M-V. = une élève; A. = assistente; e. = un enfant

1. E.: et là c'est la langue / rouge le pétale la pétale je me trompe toujours
2. M-V.: le pétale
3. E.: ah
4. M-V.: le
5. E.: le pétale↑ Mahaut m'a dit la pétale
6. A.: oh beh alors (*rires*)
7. E.: alors c'est elle qui c'est trompée / c'est comment le pétale ou la pétale alors↑
8. e.: le pétale
9. E.: ah le pétale ah bon et le pétale rouge c'est la langue que tu parle chez toi / c'est quoi↑ la langue que tu parle↑
10. e.: mm français
11. E.: français / mh et le bleu c'est les langues que je connais / je connais des mots ↑ tu connais des mots↑ en quelle langue
12. e.: anglais français
13. E.: anglais // an
14. e.: français anglais e::t italie
15. E.: italien
16. e.: it italien
17. E.: italien alors j'ajoute un autre pétale comme ça tu connais anglais et italien je mets un autre eh↑
18. e.: oui
19. E.: d'accord (*l'enfant hoche sa tête*) oui
20. e.: et la pétale et tu la vais coller où↑
21. E.: oui il faut coller les oui la pétale non mais chez moi après je te le donne d'accord eh↑

QUESTIONNAIRE

Les langues en famille

Prénom de votre enfant.....

Classe.....

VOTRE ENFANT.

- les langues qu'il/elle parle:

.....

- les langue qu'il/elle ne parle pas mais qu'il/elle comprend:

.....

EN FAMILLE.

- Quelle/s langue/s parlez-vous avec vos enfants?

.....

- Les langues qu'on parle:

Maman

Grand-mère.....

.....

Grand-père.....

Papa

.....

Grand-mère.....

Grand-père.....

(janvier 2009)

Séances en classe de Moyenne Section Maternelle - du 23 février au 22 juin 2009.

Date		Description de l'activité
22 février 2009	R.	Présentation de l'activité evlang introduction des règles. Se présenter Se saluer en plusieurs langues. Faire un dessin de ses mains pour se saluer, préparation d'un poster.
2 mars 2009	R.	Se saluer. Comptine des salutations (CD Eole) Tâche d'écoute en groupe: <i>Frère Jacques</i> (CD Eole, 3 audio 1, 3-5).
9 mars 2009		Tâche d'écoute en groupe: <i>Frère Jacques-Fra' Martino</i> Apprendre la chanson en italien.
16 mars 2009	R.	Conversation en grand groupe: les mots que je connais dans d'autres langues. Tâche d'écoute: en groupe <i>Frère Jacques</i> en plusieurs langues (CD Eole, 3 audio 2, 6-10). Fiche n. 2: repérer les prénoms dans la chanson écrite (Jacques, Martino, John,..) et les colorier.
23 mars 2009		La fleur polyglotte. Dessiner ma fleur.
30 mars 2009		La fleur polyglotte. Construire ma fleur.
20 avril 2009		Voyage en tapis volant: introduction du voyage. <i>Le voyage de François et Julie</i> (6, CD Eole, audio 2/3, 4/5, 6/7) Récit oral de la première partie du conte. Chanson: <i>Le tapis volant</i> .
27 avril 2009		Voyage en tapis volant: italien. Salutations. Nombres: jeu du ballon (<i>Un, deux, trois - uno, due, tre</i>). Jeu du chat.
4 mai 2009		Voyage en tapis volant: espagnol. Salutations Chanter une danse Nombres: jeu du ballon
11 mai 2009		Voyage en tapis volant: anglais I. Nombres: chanson " <i>One banana</i> " Salutations: jeu " <i>Have you seen Mrs Bee</i> ". Jeu du chat en anglais et jeu du ballon. Dessiner le jeu que j'ai apprécié le plus.
18 mai 2009	R.	Voyage en tapis volant: anglais II. Chanson en anglais. Tâche d'écoute et production: apprendre des mots en anglais. Jeu de Mrs Bee et du papillon Butterfly. Les enfants choisissent l'image de leur personnage préféré (l'abeille ou le papillon) et ils la colorient. Tâche d'écoute individuelle français-anglais. Fiche n. 3, <i>Un et plusieurs</i> (banane-bananes/balon-balons).
25 mai 2009		Résumé du voyage: écoute du récit (CD Eole) Coloriage des dessins de chaque étape du voyage en petits groups. Tâche d'écoute individuelle français-anglais. Le nombre. Fiche n. 4, <i>Un et plusieurs</i> (abeille-s/papillon-s)

8 juin 2009	R.	Reappel des activités précédentes. Chanson: <i>Farfallina bella e bianca</i> (italien). Tâche d'écoute en groupe: <i>Le papagei</i> (CD Eole 4 audio 1, 13-14). Tâche d'écoute en groupe: réperer le genre des mots , le papillon ou <i>*la papillonne?</i> , confrontation français-italien. Tâche d'écoute individuelle
15 juin 2009	R.	Tâche d'écoute en groupe: <i>Le papagei</i> (CD Eole 4). Interview en petit groupe de quatre enfants: le genre des mots (français-italien).
22 juin 2009	R.	Entretien individuel. Reprise de la fleur polyglotte. Tâche: projet de composition d'un petit cahier d'éveil avec leurs productions (dessins, fiches, coloriages).

R.: séances enregistrées.