

CONCEPTUALISATION ET STRUCTURATION DE TEXTE DANS L'ACTIVITE NARRATIVE CHEZ UN ENFANT BILINGUE FRANÇAIS-ALLEMAND. UNE ETUDE LONGITUDINALE

Ricarda Schneider¹
Université Paris X et
Groupement de Recherche 0113 du CNRS

1. Présentation

Cette communication porte sur l'acquisition simultanée de deux langues par un enfant ayant actuellement 5 ans et demi, vivant en France et né d'une mère allemande et d'un père français. Il s'agit donc d'un cas de bilinguisme familial où les parents pratiquent le principe connu sous le nom de "une personne-une langue"².

L'aspect qui nous intéressera plus particulièrement dans l'acquisition bilingue de notre sujet bilingue français-allemand est la façon dont il conceptualise et met en mots des procès à partir d'une suite d'images. On examinera ce travail de conceptualisation et de représentation linguistique longitudinalement (entre 2;8 et 5;2) à partir de productions narratives en allemand et en français, en utilisant comme support le livre d'images de Mercer Mayer *Frog, Where Are You?*³. On analysera notamment le matériel lexical des procès dans les deux langues pour en dégager un éventuel impact du répertoire linguistique disponible –notamment celui des procès– sur la structuration des récits et pour vérifier l'hypothèse d'une influence de ce répertoire, à chaque étape du développement, sur une structuration plus ou moins détaillée des productions narratives ainsi que sur le degré de granularité⁴ au cours du développement linguistique.

¹ Université Paris X, UFR de Langues, 200, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex; E-mail: Ricarda.Schneider@u-paris10.fr

² C'est le principe que le linguiste Grammont a conseillé à Jules Ronjat pour l'acquisition bilingue du français et de l'allemand par le fils de ce dernier (cf. Ronjat, 1913: 3). Dans le classement des différents types d'acquisition bilingue dans l'enfance selon S. Romaine notre cas correspond au type I (cf. Romaine, 1995: 183).

³ Ce livre d'images, que Berman et Slobin (1994) ont été les premiers à avoir utilisé pour des études translinguistiques sur le développement de la capacité narrative, sert toujours de support à des projets de recherche portant sur différentes langues. Il raconte l'histoire d'une grenouille qui s'échappe du bocal où la gardait un petit garçon. Celui-ci se met à sa recherche avec l'aide de son chien.

⁴ Du point de vue de la constitution temporelle des procès on entend par granularité "le degré de différenciation du macro-événement en micro-procès auxquels renvoient les propositions constituant le texte" (Noyau, 1997: 1). Il s'agit pour le locuteur d'une part de faire un choix au niveau du découpage du texte et de sélectionner des procès pour la mise en texte. D'autre part, on peut relever un type de granularité d'ordre sémantique, déterminé par le choix du matériel lexical des procès qu'effectue un locuteur obtenant ainsi une granularité plus ou moins fine (ex.: manger # avaler ou grignoter).

Dans ce contexte nous analyserons également les phénomènes relevant des procédés de condensation⁵ tels que la subordination comme moyen privilégié de hiérarchiser les informations fournies.

Par ailleurs on s'intéressera aux aspects spécifiques des phénomènes de conceptualisation dans le contexte bilingue auquel l'enfant est confronté. Existe-t-il des traces dans les productions narratives, particulièrement dans le domaine du lexique des procès, qui démontrent que l'une des langues détermine davantage la conceptualisation des procès que l'autre? Est-ce qu'il y a des transferts d'organisations conceptuelles d'une langue à l'autre?

En ce qui concerne l'acquisition de la compétence narrative, on tentera de déterminer en quoi consistent les progrès qui rendent les récits produits par l'enfant de moins en moins linéaires et de plus en plus hiérarchisés (développement lexical, apparition de la subordination, référence aux protagonistes, mais aussi facteurs liés au développement cognitif tel que la conceptualisation de la tâche).

Mais pour commencer on évoquera quelques particularités concernant les modalités du recueil des données et les étapes de l'évolution des productions narratives qui en découlent.

2. Les étapes de l'évolution des productions narratives du point de vue interactionnel

Nos données⁶ ont été recueillies dans un contexte familial où l'interlocuteur/l'auditeur était le plus souvent la mère ou le père de l'enfant. Étant donné le caractère peu expérimental, mais plutôt privé, voire intime de cette situation, il allait de soi de ne pas imposer de contraintes à l'enfant et de le laisser s'investir librement dans la tâche très complexe que constitue l'élaboration d'un récit à partir d'une suite d'images. Au fil des mois et des années on peut observer plusieurs étapes quant à l'évolution des interactions enfant/parent autour de la tâche et à quant à l'autonomie grandissante de l'enfant dans la narration⁷.

⁵ On entend par condensation l'empaquetage de "plusieurs propositions dans un même énoncé, seule l'une d'elles étant assertée, les autres lui étant rattachées de diverses façons" (Noyau, 1997: 1).

⁶ 12 productions narratives ont été analysées pour la présente étude, les enregistrements s'étendant sur une période allant de l'âge de 2;8 à l'âge de 5;2.

⁷ Notre démarche se distingue quelque peu de celle adoptée par les auteurs des travaux disponibles sur les récits produits à partir du même livre d'image, dans la mesure où ces études analysent des récits produits dans une situation expérimentale où les interactions verbales entre enquêteur et sujet lors du recueil des données étaient exclues.

2.1. À l'âge de 2 ans 8 mois

Nos données les plus précoces de *Frog, Where Are You?* ont été recueillies lorsque l'enfant avait 2;8. À cet âge l'enfant s'est familiarisé avec les images en interaction avec la mère. La conceptualisation et la représentation linguistique de l'histoire par l'enfant commencent à se construire par le biais des questions qu'il pose au sujet des événements observables. Ceux qui interpellent le plus l'attention de l'enfant sont les événements impliquant un changement d'état, tels que par exemple les chutes des différents protagonistes de l'histoire. Les questions posées sont le plus souvent des interrogatives de causalité:

- wieso *il est* runtergefallen? (pourquoi il est tombé?)
- wieso is kaputtgegangen das? (pourquoi s'est cassé ça?)

Après la toute première familiarisation avec les images on constate une tentative de mise en mots sous forme de questions concernant les événements interpellant particulièrement l'attention de l'enfant, ainsi que des énoncés à caractère descriptif ou bien ayant trait à des commentaires d'images.

De ce fait, on relève au niveau de la sélection pour la mise en mots de nombreuses omissions par rapport aux procès représentés dans les images, mais également des rajouts de procès non observables tels que:

- weinen (pleurer) - selon notre sujet le garçon pleure parce qu'il a eu peur du hibou,
- seine mama rufen (appeler sa maman) - le garçon appelle sa maman pour se faire consoler,
- seine mama nicht da (sa maman pas là),
- seine hausschuhe nicht angezogen haben (ne pas avoir mis ses chaussons).

L'enfant ramène les événements et procès observables à son propre vécu et à ses propres préoccupations, éliminant pour l'instant les événements qui ne sont pas à sa portée et prêtant une vie psychologique au personnage principal –le garçon– avec lequel notre sujet semble s'identifier. À l'âge de 2;8 la sélection d'un petit nombre de procès à mettre en mots semble être due d'une part à la connaissance du monde et aux capacités cognitives du moment, et d'autre part au répertoire lexical disponible.

Nombreuses sont par ailleurs les onomatopées qui font figure d'énoncés:

- "plitsch plitsch" pour le bruit d'une chute à l'eau,
- "quak quak" pour le bruit que font les grenouilles,
- "hoh" pour l'expression de surprise d'un protagoniste.

La première phase de familiarisation avec les images en interaction avec la mère a sans aucun doute laissé des traces dans la conceptualisation et la mise en mots, d'abord des liens entre les procès puis de l'histoire dans sa globalité. En effet, un grand nombre d'expressions –y compris les onomatopées– employées par l'enfant sont présentes dans "l'input" langagier de la mère.

2.2. De l'âge de 3 ans à 3 ans et demi

À partir de 3 ans les productions deviennent plus autonomes, mais restent essentiellement descriptives. En effet, on trouve dans les productions allemandes un certain nombre d'énoncés relevant de descriptions ou de références à des états statiques et commençant par l'expression déictique "da/là", qui a une valeur monstrative. Il en est de même pour les narrations françaises, avec la différence, toutefois, que le déictique "là" est beaucoup moins fréquemment utilisé que "da" en allemand.

En ce qui concerne "da" en allemand, on semble pouvoir distinguer entre deux fonctions: d'une part, celle de monstration, et d'autre part, celle de connecteur. Effectivement, ce que montrent nos données, c'est que le "DA" monstratif est porteur de l'accent de l'énoncé, alors que le "da" à valeur de connecteur n'est pas accentué, même si pour ces deux fonctions "da" se trouve le plus souvent en position initiale de l'énoncé. L'équivalent du connecteur "da" en allemand est "alors" en français, qui est présent dans les narrations françaises de notre sujet, particulièrement vers l'âge de 4 ans. L'emploi de "da" en allemand comme connecteur nous suggère qu'à ce moment-là l'enfant se trouve dans une phase de transition entre la description d'images et la narration.

Du point de vue interactionnel, on se trouve toujours face à une co-construction du récit où le parent intervient pour relancer le récit et demander des précisions. À ce stade on est en présence d'une situation où l'enfant sollicite de l'étayage de la part de son interlocuteur, situation qui met en jeu la "zone de développement proximal" (Vygotsky, 1978), qui détermine du point de vue développemental la phase à l'intérieur de laquelle l'enfant est potentiellement capable d'accomplir une tâche demandée, mais a besoin pour ce faire d'être guidé par un adulte ou un pair plus avancé, jusqu'à ce qu'il y parvienne tout seul⁸.

⁸ Vygotsky définit la zone de développement proximal comme "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978: 86).

2.3. À l'âge de 3 ans et demi

A partir de l'âge de 3;6 notre sujet produit ses récits de façon complètement autonome. Il se propose lui-même pour le faire et n'en est pas peu fier. À cet âge apparaissent dans son langage de nouveaux temps verbaux du passé, qu'il emploie désormais de façon systématique dans les récits: le *Präteritum* (prétérit) allemand et le passé simple français. Même si certaines de ces nouvelles formes verbales sont morphologiquement erronées et surgénéralisées, l'enfant semble leur attribuer une fonction bien particulière qui contribue au registre d'un texte narratif écrit. Leur emploi de plus en plus systématique nous suggère que l'enfant est non seulement en train de construire une conceptualisation de l'histoire en question, mais qu'il commence également à se faire une idée de ce qu'est un récit de fiction. Il s'appuie apparemment sur la connaissance d'histoires pour enfants qui lui ont été lues et qui sont le plus souvent rédigées au passé, avec le passé simple comme temps de base pour les récits de fictions en français et le prétérit pour ceux en allemand.

Ainsi à 3;6 il commence son récit au prétérit pour le continuer et le finir au présent en alternance avec le *Perfekt* allemand qui était prédominant jusque là. Aux alentours de 4 ans, on a néanmoins recueilli des récits produits presque exclusivement au présent, alors que la quasi-totalité des récits produits vers 5 ans et au-delà est ancrée au passé avec le prétérit comme temps verbal de base pour les énoncés de la trame narrative. Il en va de même pour les productions narratives en français, où c'est le passé simple qui sert de temps verbal de base pour l'expression des événements de la trame narrative et qui remplace les autres tiroirs verbaux qui prédominaient jusqu'alors, tels que notamment le présent et le passé composé.

L'un des problèmes majeurs auxquels se heurte l'enfant, et qui continue à compromettre la cohésion du récit, est la référence aux trois protagonistes (garçon, chien, grenouille). L'enfant omet souvent d'explicitier le changement de la référence à un protagoniste dans son récit, ce qui nous semble être dû d'une part à une certaine difficulté cognitive et d'autre part aux modalités du recueil de nos données. Dans le contexte familial, où l'on renonce aux contraintes expérimentales, l'interlocuteur de l'enfant a les images sous les yeux et l'enfant sait très bien (même inconsciemment) que celui-ci connaît l'histoire, ses protagonistes et leur actions aussi bien que lui-même.

2.4. Vers 5 ans

Vers 5 ans, c'est surtout au niveau de la référence aux personnes qu'on note une évolution. L'enfant commence à se rendre compte qu'un changement de référence aux

protagonistes doit être explicité pour que le récit soit cohérent et puisse être suivi par un auditeur. En cas d'oubli, l'enfant s'auto-corrige le plus souvent spontanément et reformule:

- il/le garçon
ou indique le changement de référence personnelle, notamment en allemand, par un pronom anaphorique accentué:

- ER (lui il).

3. La conceptualisation des procès et leur traitement dans le texte

3.1. Condensation

Dans le type de texte en question, le récit, et notamment dans la tâche qui consiste à raconter une histoire à partir d'une suite d'images, les productions de l'enfant semblent évoluer vers une structuration de plus en plus condensée des informations à fournir, cette structuration étant facilitée notamment par l'acquisition de la subordination, ce qui permet à l'enfant de surmonter la linéarité qui caractérisait ses productions les plus précoces où des moyens paratactiques et pragmatiques fournissaient des informations temporelles de façon indirecte. La subordination permet désormais à l'enfant d'expliciter les (ou certaines) relations temporelles, causales ou spatiales entre les événements.

Ainsi apparaissent dès le début du recueil de données des subordinations causales ayant comme fonction, dans les productions les plus précoces, d'une part de justifier l'interprétation des images par l'enfant, et d'autre part d'établir des relations de cause à effet ou de but entre les événements:

- weina <=weint> weil der runtergefallen aus das baum (2;8)

(<il> pleure parce qu'il est tombé de l'arbre)

- und der frosch läuft weg und der hund i rausgefällt [unt] <=aus> das fenster raus weil er nich aufgepaßt hat (2;8)

(et la grenouille s'en va et le chien est tombé de la fenêtre parce qu'il n'a pas fait attention)

- guckt in die stiefeln weil der frosch nich da ist (2;8)

(<il> regarde dans les bottes parce que la grenouille n'est pas là)

Ensuite apparaissent des subordinations temporelles ayant comme fonction de spécifier les relations temporelles entre les événements. Ainsi la subordonnée se trouve en position topique et sert de cadre temporel à l'événement qui est spécifié dans la principale située en focus:

- et un matin quand la lune est partie le chien et le garçon se lèvent et qu'est-ce qu'ils voyent <=virent?>? la grenouille partie (4;5)

- in der nacht als der hund und der kleene junge schlieft langsam langsam schlichte der kleene frosch aus dem glas raus (4;9).

(et la nuit quand le chien et le petit garçon dormait doucement doucement la petite grenouille sortit du bocal <sans faire de bruit>)

Par ailleurs, on trouve d'autres structures de subordination de plus en plus diversifiées ayant comme fonctions dans le texte de spécifier par exemple

* les personnes

- il était une fois un petit garçon qui vivait avec son petit copain la grenouille et le chien (5;2)

* et les objets/l'espace

- da hat er das kaputtgemacht wo der frosch drin war (3;4)

(il a cassé le <truc> où il y avait la grenouille).

Dans ce dernier exemple on remarque que la structure hypotactique constitue une stratégie pour combler un déficit lexical –ici momentané (das Glas/le bocal)–, de même que dans l'exemple

- und der hund sah bienchen, die irgendwo wohnen (5;2)

(et le chien vit des petites abeilles qui habitent quelque part)

où le terme lexical "Bienenstock/ruche" fait défaut.

Mis à part cette stratégie, exceptionnelle dans nos données, c'est l'empaquetage de plusieurs propositions dans un même énoncé qui contribue largement à une structuration de plus en plus hiérarchisée avec explicitations de liens entre procès, mise en relief d'actants, et par là à la cohésion même du récit. Par ailleurs, il nous semble que l'explicitation des liens entre les procès par la subordination est également une manifestation de la conceptualisation par l'enfant de l'histoire dans sa globalité et témoigne donc du développement de l'enfant sur le plan cognitif.

3.2. Granularité

Si les phénomènes de condensation sont d'occurrence assez abondante dans nos données, notamment par l'accroissement de différentes structures de subordination, et s'ils sont porteurs d'un degré plus élevé de hiérarchisation du texte, on constate toutefois une autre évolution qui se situe au niveau de la granularité.

Premièrement, cette évolution se manifeste au niveau de la granularité temporelle, qui est plus précisément celui du découpage et de la sélection d'un procès pour la mise en texte.

En effet, on trouve dans nos données les plus précoces, qui ont au tout début un caractère interactionnel et descriptif, la sélection d'un plus petit nombre de procès à mettre en mots que dans les récits produits par l'enfant à partir de l'âge de 3;6. Ainsi l'enfant de moins de 3 ans focalise son attention sur les procès impliquant la chute d'un protagoniste ou autre événement très saillant du point de vue de son âge ou plus précisément de son stade de développement cognitif (tels que mouvements, chutes, cassures et autres procès impliquant un changement d'état). Par la suite notre sujet va tenter d'exprimer dans son récit la (quasi-)totalité des événements observables dans les images, mais il se heurtera au problème consistant à formuler la simultanéité des actions des différents protagonistes (garçon et chien par exemple) représentées dans une même image. Malgré son désir du moment de mettre en mots toutes les actions perçues de façon détaillée, ce qui se fait au détriment d'un traitement global, il se contentera d'en sélectionner une par image ou de traiter les deux de façon descriptive et statique:

- da is eine eule
(il y a une chouette)
- er ist auf dem hirsch
(il est sur le cerf), etc.

Vers 4;6 l'enfant exprime bien la plupart des procès observables dans les images. Mais à cet âge il focalise tellement son attention sur les détails qu'il perd parfois de vue les liens entre les événements. Cet effort de mise en mots presque exhaustive à propos de chaque image a pour conséquence une certaine linéarité des récits où l'expression des actions simultanées se fait au détriment de la hiérarchisation du texte. Ce n'est que vers 5 ans que l'enfant hiérarchise davantage son texte en s'appuyant notamment sur des structures de subordination de types différents.

Deuxièmement, au niveau de la granularité sémique, celui du degré de spécificité exprimé par les traits sémantiques des verbes, on constate des différences entre les productions faites en allemand et celles faites en français, qui sont dues à la spécificité de chacune des deux langues. Ainsi on trouve dans les récits allemands un certain nombre de verbes à particules où la direction du mouvement est exprimée par la particule et où la manière est spécifiée par les traits sémantiques du verbe. Slobin et d'autres auteurs appellent cette particule "satellite" et les langues concernées par ces structures telles que l'allemand des "satellite-framed languages" à l'inverse des "verb-framed languages" telles que le français (cf. Slobin, 1992 et Talmy, 1985, 1991). Pour ce qui est de ce type de granularité que l'on peut

qualifier de sémantique, il s'agit dans notre corpus des verbes exprimant la fuite de la grenouille de son bocal:

- raus/klettern (sortir en grim pant)
- raus/steigen (sortir en enjambant, d'abord une jambe puis l'autre...)
- weg/hüpfen (partir en sautant/sautillant)
- raus/schleichen (sortir doucement/à petite vitesse et sans faire de bruit)
- raus/schlüpfen (se glisser en dehors de...)

Le français n'offrant pas la possibilité d'exprimer le mouvement par des particules comme le permet l'allemand, l'enfant ne peut avoir recours qu'aux seuls verbes et fait appel au verbes prototypiques pour exprimer le même procès en français (sortir, partir, s'en aller), renonçant ainsi à la spécification de la manière. Pour spécifier la nature du mouvement il devra alors faire appel à d'autres moyens linguistiques tels que les adverbes, ce qui constituerait une façon de combler le clivage qui existe dans ce domaine entre le français et l'allemand. C'est vers 4 ans qu'on en trouve des occurrences en français (ex.: sortir tout doucement), mais également en allemand (ex.: leise rausgehen). Le verbe "rausgehen/sortir, aller dehors, marcher dehors" utilisé en allemand pour référer à la fuite de la grenouille de son bocal nous semble quelque peu inapproprié et nous amène à suggérer qu'en allemand, dans de tels contextes, l'emploi d'un verbe plus spécifique est obligatoire. Un verbe ayant des traits sémantiques spécifiques, notamment en ce qui concerne la manière du mouvement (ici de la grenouille qui sort de son bocal), deviendrait donc le niveau de base dans le contexte donné.

L'existence d'un grand nombre de verbes allemands spécifiant la manière et leur emploi par l'enfant pour certains procès de mouvement, notamment la fuite de la grenouille de son bocal, rendent les épisodes narrés en allemand plus animés que ceux en français. Le degré de granularité pour l'expression de ces mouvements est donc ici plus élevé en allemand qu'en français.

4. Conceptualisation des procès dans le contexte bilingue

En ce qui concerne les verbes à particules en allemand tels qu'on vient de les voir, mais aussi tels que

- rausgehen - rauskommen - rausfallen - runterfallen

notre sujet ne semble pas éprouver le besoin de transférer la particule allemande en français.

Pour référer aux même procès on trouve donc

- sortir et
- tomber

et non pas “sortir dehors” ou “tomber en bas”. L’enfant semble être conscient de la tautologie qu’entraîneraient de telles constructions, dans la mesure où “sortir” et “tomber” expriment la direction du mouvement, même si l’allemand offre la possibilité d’en dire davantage sur le point initial ou final du mouvement, la trajectoire ou la manière. Pour ce qui est des verbes allemands dont les traits sémantiques expriment la manière, leur emploi apporte une granularité plus fine aux propositions en allemand.

Un autre cas dans nos données constitue au contraire un exemple de transfert. Il s’agit d’un petit nombre de verbes réflexifs allemands dont l’enfant transfère le pronom réflexif en français:

- sich etw. nehmen (prendre qc.) ----> il s’en prend une (= une grenouille)
je peux m’en prendre une?
- pour ce qui est des productions narratives à partir de *Frog, Where Are You?*
de même que
- sich etw. anziehen (mettre un vêtement) -----> je me mets mon manteau
- sich etw. ansehen (regarder qc.) -----> je me regarde un livre
- sich drehen (tourner) -----> la toupie se tourne
- pour ce qui est de la totalité de nos données⁹.

5. Conclusion

Du point de vue acquisitionnel il nous semble que le répertoire restreint initial dans le domaine du lexique nominal et verbal contribue à la sélection d’un petit nombre de procès mis en mots dans les données précoces, de même que l’acquisition des structures hypotactiques facilite la structuration du récit avec une hiérarchisation et une mise en relief grandissantes. Ces structures permettent à l’enfant notamment d’organiser son texte en énoncés polypropositionnels et ainsi d’exprimer les événements appartenant à la trame narrative dans la principale et ceux faisant partie de l’arrière-plan dans la subordonnée.

Or il faut souligner que chez l’enfant, ce ne sont pas que les limites du répertoire linguistique qui font obstacle à une production narrative structurée et cohérente. Ce qui semble être en cause chez l’enfant, c’est d’une part, comme nous l’avons vu, la conceptualisation de l’histoire dans sa globalité.

D’autre part, les productions narratives de notre jeune sujet nous amènent à réfléchir aux problèmes de la conceptualisation de la tâche elle-même. De par son stade précoce du développement cognitif, l’enfant se construit petit à petit une représentation de ce qu’est un

⁹ Malgré de réguliers mais brefs séjours de l’enfant chez des parents paternels dans le midi de la France, il nous semble exclu que ces formes soient des méridionalismes. L’enfant étant davantage exposé à “l’input” langagier

récit, avec tout ce que cela implique au niveau de la cohésion et de la spécificité du type de texte, qui est dans le cas de *Frog, Where Are You?* non seulement un récit, mais un récit de fiction fait à partir d'une suite d'images que l'enfant a sous les yeux. Ainsi pour notre sujet c'est l'explicitation d'un changement de la référence personnelle qui a constitué pendant longtemps un problème majeur. Au travail de la conceptualisation et de la mise en mots d'une histoire s'ajoute l'effort cognitif de développer des conduites narratives qui sont spécifiques et complexes.

Dans ce domaine de l'acquisition enfantine comme dans d'autres, le développement cognitif et le développement linguistique vont de pair.

Par ailleurs, il nous semble que l'acquisition simultanée de deux langues ne constitue pas un facteur de trouble dans l'appropriation des conduites narratives par l'enfant. Dans la mesure où l'enfant maîtrisait bien ses deux langues vers la fin de sa troisième année et savait les utiliser en fonction de ses interlocuteurs, le développement de la capacité narrative a pu se faire en parallèle dans les deux langues. Dans l'ensemble, l'enfant emploie dans ses productions narratives des structures propres à chacune des deux langues et ne transfère pas de concepts d'une langue à l'autre, même si dans notre cas la conceptualisation de l'histoire et sa représentation linguistique sont en grande partie fondées sur les interactions avec la mère germanophone et "l'input" langagier qu'elle n'a pas pu s'empêcher de fournir à l'enfant.

Malgré l'environnement francophone dominant, l'acquisition du français ne s'est pas faite au détriment de l'allemand. Dans notre cas, l'acquisition bilingue s'est déroulée de façon relativement harmonieuse et on aurait du mal à distinguer chez notre sujet entre "langue forte" et "langue faible" (Schlyter, 1995). Ce bilinguisme équilibré se trouve également affirmé dans les productions narratives qu'on a analysées, même si les différences typologiques entre le français et l'allemand auraient pu entraîner davantage de transferts conceptuels d'une langue à l'autre dans les récits de l'enfant.

Références bibliographiques

- Berman, R., D.I. Slobin (1994), *Different Ways of Relating Events in Narrative: A Cross-Linguistic Developmental Study*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Mayer, M. (1969), *Frog, Where Are You?*, New York, Dial Press.
- Noyau, C. (1997), "Granularité, traitement analytique/synthétique, segmentation/condensation des procès... Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues",

de sa mère, il s'agit apparemment de transferts de l'allemand en français, d'autant plus que ce n'est qu'une partie des formes observées chez notre sujet qui s'utilisent dans le parler méridional.

Communication à la *Table Ronde du Groupement de Recherche 0113 du CNRS à La Baume-lès-Aix du 14 au 17 mars 1997*.

Romaine, S. (1995), *Bilingualism* (2nd edition), Oxford, Blackwell.

Ronjat, J. (1913), *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion.

Schlyter, S. (1995), "Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible", S. Schlyter (ed.), *L'acquisition bilingue simultanée pré-scolaire. AILE* 6, 129-52.

Slobin, D.I. (1992), "Two Ways to Travel: Verbs of Motion in English and Spanish", Paper Presented to the *Annual Conference of the Linguistic Society of Belgium*, November 26, 1992.

Talmy, L. (1985), "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. Language Typology and Semantic Description", in T. Shopen (ed.), *Grammatical Categories and the Lexicon*, vol. 3, Cambridge, Cambridge University Press, 36-149.

— (1991), "Path to Realization: A Typology of Event Conflation", *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 480-519.

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.