



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>

N° de mémoire 2156

Mémoire d'Orthophonie

présenté pour l'obtention du

Certificat de capacité d'orthophoniste

Par

Romane DEMAZEL

**Exploration des liens entre l'exposition aux langues, l'identité culturelle et les
compétences linguistiques d'enfants bilingues français-anglais.
Une étude longitudinale.**

Directeurs de Mémoire

Cathy COHEN

Agnès WITKO

Année académique

2020-2021

Institut Sciences et Techniques de Réadaptation DEPARTEMENT ORTHOPHONIE

Directeur ISTR

Xavier PERROT

Equipe de direction du département d'orthophonie :

Directeur de la formation

Agnès BO

Coordinateur de cycle 1

Claire GENTIL

Coordinateur de cycle 2

Solveig CHAPUIS

Responsables de l'enseignement clinique

Claire GENTIL

Ségolène CHOPARD

Johanne BOUQUAND

Responsables des travaux de recherche

Mélanie CANAULT

Floriane DELPHIN-COMBE

Claire GENTIL

Responsable de la formation continue

Johanne BOUQUAND

Responsable du pôle scolarité

Rachel BOUTARD

Secrétariat de scolarité
Anaïs BARTEVIAN

Constance DOREAU KNINDICK

Céline MOULART

1. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1

Président
Pr. FLEURY Frédéric

Vice-Président CA
Pr. REVEL Didier

Vice-président CFVU
Pr. CHEVALIER Philippe

Vice-Président CS
M. VALLEE Fabrice

Directeur Général des Services
M. VERHAEGHE Damien

1. 1 Secteur Santé

U.F.R. de Médecine Lyon Est Doyen **Pr. RODE Gilles**

Institut des Sciences Pharmaceutiques et Biologiques
Directrice **Pr. VINCIGUERRA Christine**

U.F.R de Médecine et de Maïeutique
- Lyon-Sud Charles Mérieux Doyenne **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences et Techniques de la Réadaptation (I.S.T.R.) Directeur **Dr. PERROT Xavier**

U.F.R d'Odontologie
Directrice **Pr. SEUX Dominique**

Département de Formation et Centre de Recherche en Biologie Humaine Directrice **Pr. SCHOTT Anne-Marie**

1. 2 Secteur Sciences et Technologie

U.F.R. Faculté des Sciences
Administrateur provisoire
M. ANDRIOLETTI Bruno

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur **Mme DANIEL Isabelle**

U.F.R. Biosciences Administratrice provisoire **Mme GIESELER Kathrin**

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (E.S.P.E.) Administrateur provisoire

U.F.R. de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **M. VANPOULLE Yannick**

M. Pierre CHAREYRON

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPé)
Directeur **M. CHAREYRON Pierre**

POLYTECH LYON
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut des Sciences Financières et d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

Institut Universitaire de Technologie de Lyon 1 (I.U.T.LYON 1)
Directeur **M. VITON Christoph**

Résumé

Les enfants bilingues grandissent dans un environnement où se côtoient deux langues. Ils développent leurs compétences linguistiques en interaction avec cet environnement, et se construisent une identité culturelle propre. Cette étude longitudinale explore les environnements et les biographies langagières de quatre enfants bilingues français-anglais au développement langagier typique, du CM2 à la quatrième. Il vise à mettre en lien les différentes expositions aux langues reçues par chaque enfant avec leurs compétences lexicales et narratives et leurs identités culturelles. Des informations détaillées sur l'exposition aux langues des enfants dans leurs milieux familial, scolaire, et dans leurs activités quotidiennes ayant un aspect linguistique ont été recueillies. Leurs compétences linguistiques ont été étudiées via des tâches de lexique réceptif et de récit narratif oral. Enfin, leur identité a été observée dans la réalisation de portraits identitaires et par des marqueurs linguistiques présents dans leurs discours. Les résultats montrent des relations non-linéaires entre la quantité d'exposition aux langues reçue par ces participants, leurs compétences linguistiques et l'identité exprimée. Une exposition forte à une langue en famille et à l'école n'était pas nécessairement liée à de meilleures compétences linguistiques dans cette même langue. Des compétences élevées s'observaient également dans la langue où l'exposition était moins forte, mais sans doute qualitativement riche par les activités effectuées dans cette langue. Une deuxième dissociation s'observe entre l'identité exprimée par ces enfants et leur exposition aux langues : malgré une forte exposition dans une langue, certains s'identifiaient davantage à la langue et la culture auxquelles ils étaient le moins exposés. Ainsi, lors de l'évaluation orthophonique du langage d'un enfant bilingue, il paraît important d'explorer en profondeur ses environnements et sa biographie langagière afin de distinguer les sources et le type d'exposition reçue depuis sa naissance. Son rapport aux langues pourrait également influencer son développement linguistique et son investissement langagier.

Mots clés : bilinguisme, exposition, compétences linguistiques orales, identité culturelle, biographie langagière, orthophonie

Abstract

Bilingual children grow up in a dual language environment. They develop their language skills while interacting with this environment and construct their own linguistic and cultural identity. This longitudinal study explores the language environments and biographies of four French-English bilingual children with typical language development, from fifth grade to eighth grade. This study aims to link the different language exposures received by each child with their lexical and narrative skills, and cultural identities. Detailed information on the children's exposure to languages in their family, school and everyday language related activities was collected. Their language skills were studied through receptive lexicon and oral narrative tasks. Finally, their identity was observed in identity portraits and by linguistic markers present in their speech. The results show non-linear relationships between the amount of language exposure received by these participants, their language skills and their identity. Strong exposure to a language at home and at school was not necessarily related to high level skills in this language. High level skills were also observed in the language where exposure was lower, but probably qualitatively rich in the activities carried out in this language. A second dissociation can be observed between the identity expressed by these children and their exposure to languages: despite strong exposure in one language, some identified more with the language and culture to which they were less exposed. Therefore, when assessing a bilingual child's language in speech and language therapy, it is important to explore the child's environments and language biography in depth to distinguish the sources and type of exposure received since birth. The child's relationship with languages may also influence language development and language investment.

Keywords: bilingualism, exposure, oral language skills, cultural identity, language biography, speech and language therapy

Remerciements

Je souhaite remercier mes directrices de mémoire, Cathy Cohen et Agnès Witko, pour avoir guidé mes réflexions durant ces deux années. Un grand merci pour m'avoir permis d'accéder aux données du Projet INEXDEB et pouvoir ainsi travailler sur un sujet riche et passionnant. Je vous remercie sincèrement pour vos conseils et votre disponibilité.

Je tiens à remercier Justine Lascar et Séverine Gedzelman, pour leur aide précieuse dans la maîtrise du logiciel TXM et pour le temps qu'elles m'ont accordé. Merci également à Agathe, pour m'avoir inspirée et conseillée.

Je remercie Elin, Camille, Gabriel et Nathan, pour avoir participé à cette étude et avoir accepté de livrer leurs pensées et leurs sentiments. Les écouter a été passionnant.

Enfin, merci à toutes ces personnes croisées en chemin, qui m'ont fait vivre la diversité et la richesse des langues et des cultures. Merci à mon entourage et à mes amis, qui ont été d'un grand soutien pendant ces cinq années. A tous ces précieux moments passés avec vous et tous ceux à venir.

Sommaire

<i>I Partie théorique</i>	1
Introduction	1
1 Compétences linguistiques des enfants bilingues	2
1.1 Développement langagier bilingue	2
1.2 Outils d'évaluation de la compétence linguistique orale chez les enfants bilingues	2
2 Identité et langage chez l'enfant bilingue	4
2.1 Identité culturelle	4
2.2 Biographie langagière	5
3 Exposition aux langues, compétences linguistiques et identification culturelle	6
3.1 Exposition aux langues et compétences linguistiques.....	7
3.2 Exposition par l'environnement familial.....	7
3.3 Exposition par l'environnement scolaire.....	8
3.4 Exposition par les media et activités ayant un aspect linguistique.....	8
3.5 Exposition aux langues et identification culturelle.....	9
4 Problématique et hypothèses	10
<i>II Méthode</i>	10
1 Population	11
2 Matériel	12
2.1 Questionnaires parentaux et entretiens semi-guidés avec les enfants.....	12
2.2 Portraits identitaires.....	13
2.3 Récits narratifs oraux	13
2.4 Vocabulaire réceptif.....	14
3 Procédure	14
3.1 Exposition courante et cumulative	14
3.2 Exposition aux langues dans les activités	15
3.3 Récits narratifs oraux	15
3.4 Marqueurs de l'identification culturelle	16
<i>III Résultats</i>	16

1	Elin	17
1.1	Contexte du bilinguisme et exposition aux langues	17
1.2	Compétences linguistiques en narration et en lexique réceptif.....	17
1.3	Marqueurs de l'identification culturelle	18
1.4	Synthèse	19
2	Camille	19
2.1	Contexte du bilinguisme et exposition aux langues.....	19
2.2	Compétences linguistiques en narration et en lexique réceptif.....	20
2.3	Marqueurs de l'identification culturelle	20
2.4	Synthèse	21
3	Gabriel	22
3.1	Contexte du bilinguisme et exposition aux langues.....	22
3.2	Compétences linguistiques en narration et en lexique réceptif.....	22
3.3	Marqueurs de l'identification culturelle	23
3.4	Synthèse	23
4	Nathan	23
4.1	Contexte du bilinguisme et exposition aux langues.....	23
4.2	Compétences linguistiques en narration et en lexique réceptif.....	24
4.3	Marqueurs d'identification culturelle	24
4.4	Synthèse	25
IV	Discussion	25
1	Interprétation des résultats et validation des hypothèses	26
1.1	Première hypothèse : exposition et compétences linguistiques	26
1.2	Seconde hypothèse : exposition et identité culturelle	28
2	Limites du protocole et perspectives de recherche	30
3	Apports pour la clinique en orthophonie	31
V	Conclusion	32
	Références	33
	Table des annexes	41

I Partie théorique

Introduction

Aujourd'hui, les locuteurs bilingues représentent plus de la moitié de la population mondiale (Bijleveld et al., 2014). L'augmentation de la population migratoire amène de plus en plus les orthophonistes à prendre en compte le bilinguisme et la multiculturalité dans leurs prises en charge. Un individu bilingue est celui qui se sert de "deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours" selon Grosjean (1993, p. 14). Toutefois, il y a autant de bilinguismes que de personnes bilingues : la variabilité est caractéristique du bilinguisme. En orthophonie, recevoir un patient bilingue peut soulever des questionnements concernant ses compétences langagières et son rapport aux langues. Certaines situations de bilinguisme sont connues pour favoriser l'apprentissage des langues chez l'enfant et lui permettre des bénéfices cognitifs (Cummins, 2001) : c'est le cas d'un environnement stimulant et d'une exposition précoce et durable aux langues (Bijleveld et al., 2014). Ces situations seraient propices au développement harmonieux du bilinguisme selon De Houwer (2006), où l'emploi et le choix de langue ne sont pas vécus comme des problèmes et où l'enfant ne se sentira pas freiné dans sa communication. Au-delà du fait de posséder deux codes pour communiquer, ces enfants grandissent à travers deux cultures dans lesquelles leurs langues s'intègrent. La construction de leur langage ira de pair avec leur construction identitaire et psychoaffective, qui peut parfois se révéler complexe et conflictuelle (De Houwer, 2006). L'objectif de ce mémoire est d'explorer les liens existants entre l'exposition aux langues, les compétences linguistiques orales et le processus d'identification culturelle. Ce travail vise à mieux cibler les différents facteurs environnementaux jouant un rôle dans les compétences linguistiques de l'enfant et le sentiment d'identification à une culture. Il vise également à montrer l'intérêt en orthophonie de prendre en compte les différents facteurs pouvant influencer le développement langagier des enfants bilingues et les problématiques culturelles et identitaires auxquelles ils sont confrontés. Quatre enfants bilingues français-anglais, au développement langagier typique, ont donc été choisis pour cette étude, chacun ayant connu des expositions différentes aux langues. La première partie de ce mémoire apporte des références théoriques sur l'étude des compétences linguistiques des enfants bilingues, la construction de l'identité culturelle et sur l'exposition aux langues. Puis sont présentés la méthode suivie et les résultats obtenus. La dernière partie ouvre sur une discussion des résultats et conclut ce mémoire.

1 Compétences linguistiques des enfants bilingues

1.1 Développement langagier bilingue

Le développement du langage d'un enfant bilingue est comparable à celui d'un enfant monolingue, à l'exception qu'il peut comprendre deux langues et produire des énoncés dans les deux langues (De Houwer, 2006). Il existe néanmoins une grande variabilité interindividuelle, due aux capacités des enfants eux-mêmes, aux différences structurelles des langues et aux contextes linguistiques et culturels dans lesquels ces enfants grandissent. Le bilinguisme peut être défini comme tardif après six ans, ou précoce, avant six ans (Bijeljac-Babic, 2017). Au sein de ce bilinguisme précoce, De Houwer (2019) distingue les enfants qui acquièrent deux langues premières dès la naissance (2L1) des enfants de moins de six ans exposés à une seule langue à la naissance et à laquelle est ajoutée une seconde langue plus tard, en général vers trois ans (L2P). Dans tous les cas, les deux langues n'évolueront pas au même rythme, ainsi un bilinguisme totalement équilibré n'existe pas. Un enfant maîtrisant deux langues à égales compétences est extrêmement rare (De Houwer, 2006 ; Grosjean, 1993), et une langue peut prendre une place dominante sur l'autre à un certain moment (Bijleveld et al., 2014). Un bilingue utilisera ses langues dans des contextes et des buts différents, c'est le principe de complémentarité des langues (Grosjean, 2015). Ainsi, pour un même enfant, différents degrés de compétences linguistiques coexistent sur un ensemble d'axes (expression et compréhension, oral et écrit), formant un système où chaque individu occupe une position différente (Lavaur, 2005).

1.2 Outils d'évaluation de la compétence linguistique orale chez les enfants bilingues

Les compétences linguistiques de l'enfant bilingue sont réparties entre ses deux systèmes langagiers. Il est alors nécessaire de prendre en compte ses deux langues lors de l'analyse de son langage (Bijleveld et al., 2014 ; Hamers & Blanc, 2000). Afin d'observer la répartition des compétences entre les deux langues d'un enfant bilingue sur le versant oral, certaines tâches peuvent être pertinentes à proposer.

1.2.1 La tâche narrative

La recherche considère que la tâche narrative est un outil valable pour analyser la compétence linguistique (Armon-Lotem et al., 2015 ; Heilmann et al., 2010), tant au niveau de la macrostructure du récit produit (organisation, cohérence et cohésion du récit) que de la microstructure (longueur des phrases, diversité lexicale, éléments de morphosyntaxe) (Tsimpli et al., 2016). Deux modes de production narrative existent à

partir d'un support imagé : générer sa propre histoire (story generation) ou raconter l'histoire après l'avoir écoutée (story retelling) (Armon-Lotem et al., 2015). En orthophonie, l'épreuve de narration fait partie des outils utilisés pour l'évaluation du langage oral, avec des enfants parlant une ou plusieurs langues. Avec des locuteurs bilingues, la production de son propre récit dans deux langues différentes à partir du même support (story generation) permet de comparer les narrations sur différents points (Miller et al., 2015). Un niveau de performance plus faible dans une des langues d'un enfant bilingue serait repérable grâce aux indicateurs suivants : une augmentation des détours de parole, une diminution du nombre de mots produits par minute et de la longueur moyenne d'énoncé (Tsimpli et al., 2016), une diminution du nombre de mots différents (diversité lexicale) (Altman et al., 2016), et/ou une augmentation du nombre d'erreurs grammaticales (Miller et al., 2015). Ces erreurs seraient plus fréquemment des erreurs de substitution et d'omission de prépositions et d'accords sujet-verbe selon Armon Lotem (2010, cité par Tsimpli et al., 2016). Toutefois, rappelons qu'une performance plus faible dans une des langues n'est pas pathologique. Il est nécessaire de constater de faibles performances dans les deux langues pour évoquer un risque de trouble du langage chez l'enfant bilingue (Miller et al., 2015). Enfin, que les enfants soient bilingues ou monolingues, les répétitions et révisions de mots ou de phrases sont fréquentes lorsqu'ils possèdent des difficultés langagières (Heilmann et al., 2010 ; Miller et al., 2015, 2016). Un nombre élevé d'abandons de phrases peut être un indicateur d'importantes difficultés de recherche et d'élaboration syntaxique, et un nombre élevé de pauses pourrait indiquer des difficultés d'accès ou de formulation du mot ou de la phrase (Miller et al., 2015).

1.2.2 Les tâches lexicales

Le développement lexical des enfants bilingues et l'étendue de leur lexique dans les deux langues seront très dépendants de la quantité d'exposition reçue dans chaque langue, ce qui crée une grande variabilité au sein des bilingues même (Armon-Lotem et al., 2015). Un enfant bilingue évalué seulement dans l'une de ses langues au niveau du vocabulaire pourra présenter des résultats plus faibles que ses pairs monolingues aux tâches (Armon-Lotem et al., 2015). En effet, l'étendue de son lexique dans une seule langue est inférieure à celle d'un locuteur natif monolingue, mais lorsque les deux langues sont additionnées, son étendue lexicale est égale voire supérieure à celle d'un monolingue (Grosjean, 2015 ; Pearson et al., 1993 ; Rezzoug et al., 2007). L'analyse du lexique de l'enfant bilingue dans chacune de ses langues peut donc servir

comme évaluation de base de la compétence bilingue ou de la domination d'une langue sur l'autre (Armon-Lotem et al., 2015). La passation d'un même test dans les différentes langues parlées par l'enfant permet une estimation plus complète de son stock lexical (Armon-Lotem et al., 2015). Les tâches de vocabulaire réceptif et productif à partir d'images permettent d'évaluer efficacement ce lexique. Ainsi, les tâches narratives et lexicales peuvent rendre compte d'une partie des compétences linguistiques d'un enfant bilingue sur le versant oral, que ce soit dans le cadre d'une évaluation langagière ou dans la recherche. Toutefois, un enfant bilingue doit être compris non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan de son appartenance culturelle, beaucoup plus difficile à objectiver (Lavour, 2005).

2 Identité et langage chez l'enfant bilingue

2.1 Identité culturelle

L'enfant bilingue évolue non seulement au contact de deux langues, mais souvent aussi au contact de deux cultures, ce qui peut l'amener à se voir comme un être « biculturel » selon Grosjean (1993). Il se construira, à partir de ces traits culturels, une identité métissée (Bensekhar et al., 2015 ; De Gaulejac, 2016). L'identité culturelle est, selon Martin (1993, cité par Leeds-Hurwitz, 2005), l'identification et l'appartenance à un groupe, avec lequel un système de symboles et de croyances est partagé. Elle est dynamique, soumise à l'environnement avec lequel l'individu interagit (Fielding, 2015 ; Vinsonneau, 2002). De Gaulejac (2016) distingue l'identité héritée par notre naissance, de l'identité acquise, puis de l'identité à laquelle on aspire. Seulement, chez un enfant bilingue, porter des traits de deux cultures peut engendrer ce que Grosjean (1993, p. 33) nomme un « dilemme d'identité » ou amener à une négociation selon Fielding (2015). Cette dernière propose un continuum dans le développement de l'identité bilingue de l'enfant, allant d'une confusion identitaire et un développement conflictuel entre identités, à une intégration identitaire correspondant à des identités co-existantes, un « pont » entre les cultures. De même, Pilote et al. (2011) recensent différentes configurations identitaires parmi 47 jeunes bilingues franco-anglais au Canada, découlant des socialisations familiale et scolaire. Certains s'identifient dans la continuité de leur culture familiale, d'autres sont dans un processus de reformulation identitaire ou même de rupture avec la culture d'un parent ou d'un milieu. Aussi, selon Lavour (2005), on pourra parler de distance culturelle (l'écart pouvant exister entre l'identification aux deux cultures) comme de distance linguistique (un écart de compétence linguistique entre les langues) chez ces jeunes bilingues. Un enfant qui

reçoit une exposition à ses deux cultures suffisamment importante, et de qualité, pourra plus facilement développer des identités intégrées et s'identifier positivement aux deux cultures. Au contraire, des déchirements sociaux, familiaux, et identitaires existent lorsque le locuteur bilingue est amené à faire des choix de culture et de langue (Fielding, 2015).

L'identité culturelle d'un enfant bilingue s'exprime parfois par le langage, que cela soit conscient ou non. C'est ce que montre Barthélémy (2017) dans une étude auprès d'enfants bilingues au contact de deux langues dans leur sphère familiale. Un enfant franco-américain qui utilise le pronom "nous" pour parler des français s'identifierait davantage à ce groupe culturel qu'au groupe des américains, pour lequel il utilise le pronom "ils". Le choix de langue dans une situation (Fielding, 2015), le comportement linguistique comme l'accent ou la compétence dans une langue reflètent le groupe culturel auquel le bilingue s'associe et sa position identitaire (Schroeder et al., 2017). Afin de mieux comprendre le comportement linguistique et le rapport aux langues d'un enfant bilingue, la biographie langagière est un outil intéressant pour le thérapeute ou le chercheur.

2.2 Biographie langagière

On ne peut considérer l'enfant et ses deux langues sans prendre en compte l'histoire langagière de cet enfant et l'image qu'il se fait de lui-même (Grosjean, 1993). L'évaluation orthophonique passe par un entretien avec l'enfant bilingue et les parents, afin de recueillir des données concernant les pratiques langagières familiales, les transmissions, les représentations et l'investissement des langues. Le thérapeute pose ainsi le contexte du bilinguisme de l'enfant et dresse sa biographie langagière. En sociolinguistique, la biographie langagière évoque le récit d'une personne autour des chemins linguistiques qu'elle a parcourus, mais aussi son rapport aux langues, et ses expériences culturelles vécues et accumulées (Perregaux, 2002). Cette biographie est dynamique, sans cesse actualisée (Huver & Molinié, 2011). Dans la recherche, plusieurs outils aident à établir la biographie langagière à un certain moment du parcours : les récits de vie, le collage (Prasad, 2018), le dessin réflexif (Castellotti & Moore, 2010) et les portraits identitaires. Ces pratiques sont d'autant plus intéressantes avec des enfants plus âgés, qui ont déjà une certaine conscience de leur propre identité linguistique (Martin, 2012). Les chercheurs portent leurs analyses sur la structuration des traces graphiques, la représentation d'une langue à travers des symboles, et les espaces cloisonnés ou ouverts à un mélange, qui sont parfois le reflet

des constructions sociétales. Farmer & Prasad (2014) et Melo Pfeifer (2018) explorent par le biais de portraits identitaires la représentation de soi et du bilinguisme. Le principe pour chaque participant de l'étude est de dresser son portrait identitaire en reportant ses expériences langagières sur sa silhouette dessinée, et en associant une couleur à chacune de ses langues et cultures. Les jeunes bilingues témoignent ainsi de leur pluriculturalité en divisant leur silhouette en plusieurs parties d'eux selon le nombre de langues parlées et leur importance. L'analyse de ces dessins peut être quantitative d'une part, en observant la prédominance d'une langue sur les autres, ou qualitative via l'étude des représentations et symboles attachés à chaque langue ou les couleurs choisies. Dans certains portraits par exemple, la langue familiale ou langue d'héritage occupait moins d'espace que la langue d'usage ou la langue de scolarisation, mais elle se positionnait dans des endroits symboliques forts : la tête faisant référence à l'aspect central et spirituel de l'identité, et le cœur à l'aspect émotionnel (Busch, 2018 ; Melo Pfeifer, 2018). Ces pratiques sont le miroir des constructions identitaires plurilingues, et témoignent des valeurs accordées à une langue : utile, affective ou servant de capital intellectuel. Des entretiens semi-directifs sont généralement proposés en prolongement de ces portraits, permettant d'extraire des données langagières liées à l'identité et d'en comprendre le sens (Castellotti & Moore, 2010 ; Huver & Molinié, 2011 ; Perregaux, 2002). Ainsi, les biographies langagières s'appuient sur des outils permettant la compréhension des conditions d'apprentissage des langues d'un enfant bilingue. Elles permettent au chercheur ou au thérapeute de déterminer précisément les différents moments et lieux de contact de l'enfant à chacune de ses langues. En effet, l'identité que se construit l'enfant et les compétences linguistiques qu'il développe sont liées à son exposition aux différentes langues dans son environnement familial, scolaire, amical, et dans ses activités quotidiennes. Cette exposition peut être envisagée sous ses aspects quantitatif et qualitatif.

3 Exposition aux langues, compétences linguistiques et identification culturelle

Il est reconnu que le développement du langage s'effectue en lien et par l'environnement de l'enfant. Toutefois, la variabilité des facteurs environnementaux est grande selon les enfants. Ces facteurs n'apportent pas tous le même soutien au développement du langage et n'ont pas tous la même influence sur l'identification culturelle.

3.1 Exposition aux langues et compétences linguistiques

Les performances de l'enfant bilingue dans chacune de ses langues sont fortement liées à l'exposition à ces langues, nommé « input » dans la littérature (Cohen, 2014). Cet input peut être quantitatif et mesurable, mais peut aussi être qualitatif. Par exemple, le nombre de locuteurs différents s'adressant à l'enfant, la richesse du langage adressé à l'enfant ou encore ses habitudes de lecture sont source d'exposition qualitative (Granfeldt, 2016). Chez un jeune enfant, un input quantitativement important dans une langue amène à une meilleure compétence dans cette langue, invitant à un usage plus soutenu et de nouveau un input plus important : c'est un cercle vertueux (Pearson, 2007). Plus spécifiquement, l'exposition courante à une langue correspond à « l'exposition à un moment précis dans le présent » (Cohen & Mazur-Palandre, 2018, p. 3). C'est ce que Cohen (2014) relève chez des enfants bilingues français-anglais, très exposés à l'anglais par leur milieu familial et amical. Ces enfants présentent des compétences élevées en anglais sur des tâches de vocabulaire réceptif (Echelle de vocabulaire en images Peabody, Dunn et al., 1993 ; The British Picture Vocabulary Scale, Dunn et al., 1987), et de maîtrise de la langue orale ; des compétences qui sont plus élevées que celles des enfants ayant un contact avec l'anglais moins important dans leur famille. Le pourcentage d'exposition d'un enfant à chaque langue devrait se situer entre 40% et 60% selon Thordardottir (2011, cité par Cohen, 2014 ; Cohen & Mazur-Palandre, 2018) pour que cet enfant maîtrise ses langues aisément au même niveau qu'un enfant monolingue. Par ailleurs, l'exposition cumulative est une autre mesure pouvant être utilisée. Elle correspond à la somme de l'exposition aux langues année par année, de la naissance jusqu'au moment présent. L'intérêt d'évaluer cette exposition cumulative réside dans le fait qu'une « grande variation dans l'exposition à chaque langue peut exister chez un individu bilingue au fil du temps » (Cohen & Mazur-Palandre, 2018, p. 3). Parmi les sources d'exposition aux langues existantes, la famille et l'école sont des facteurs environnementaux fondamentaux dans le développement des compétences linguistiques d'un enfant bilingue (Hoff, 2006).

3.2 Exposition par l'environnement familial

Différents facteurs familiaux créent un environnement propice au développement des compétences linguistiques d'un enfant, qu'il soit bilingue ou monolingue (Hoff, 2006). Le statut socio-économique des parents serait un fort indicateur de la réussite scolaire des enfants, mais aussi de l'acquisition langagière. Des parents au statut socio-

économique élevé offrirait un environnement linguistique plus riche à leurs enfants, en leur parlant davantage, avec des mots plus diversifiés, une syntaxe plus complexe, et lisant plus fréquemment avec eux que des familles au statut socio-économique bas (Cohen, 2014 ; Hakuta et al., 2000 ; Hoff, 2006 ; Paradis, 2011). Par ailleurs, les choix langagiers qui sont faits par les parents seront déterminants dans le développement des compétences langagières des enfants bilingues. Les parents feront le choix, parfois inconscient, d'une faible ou forte transmission, et de s'adresser à l'enfant soit en langue A, soit en langue Alpha, ou dans une alternance codique (ou code switching) (De Houwer, 2006). Pearson (2007) souligne que les attitudes de l'entourage familial face au bilinguisme peuvent contribuer à valoriser ou dévaloriser une langue, et accélérer ou restreindre l'usage qui en est fait par l'enfant, ou son investissement. Cela contribuerait également à augmenter ou limiter ses compétences linguistiques. Une faible transmission et une exposition moindre à la langue familiale risque de placer l'enfant dans une situation désavantageuse pour ses acquisitions scolaires et ses compétences linguistiques (Bijeljac-Babic, 2017 ; Wendland, 2018). Le manque de maîtrise de sa première langue ne permettra pas à l'enfant de l'utiliser comme ressource cognitive (Threshold Hypothesis, Cummins, 1976 ; MacSwan et al., 2017) ce qui rendra difficile l'entrée dans la deuxième langue et l'appétence à l'apprentissage (Wendland, 2018 ; Witko, 2012).

3.3 Exposition par l'environnement scolaire

L'environnement scolaire des enfants leur offre également une exposition langagière conséquente, mais de nature différente de celle de l'environnement familial (Hoff, 2006), notamment quand la langue parlée en famille est différente. La langue de l'école est davantage décontextualisée par rapport au « ici et maintenant » de la langue parlée à la maison, qui s'appuie souvent sur un autre registre et un autre vocabulaire. Pearson (2007) a montré qu'à l'âge de onze ans, l'effet de l'instruction d'une langue à l'école peut contrebalancer l'effet d'une exposition moindre à cette langue à la maison, en l'occurrence l'anglais dans cette étude. La performance en anglais évaluée sur neuf tests standardisés d'enfants exposés à l'anglais et à l'espagnol en famille n'était que très peu supérieure à la performance en anglais des enfants non exposés à l'anglais en famille (à peine deux points de plus que la note standard).

3.4 Exposition par les media et activités ayant un aspect linguistique

L'exposition offerte aux enfants bilingues se joue donc principalement dans la cellule familiale et le milieu scolaire. Toutefois, l'exposition aux langues passe aussi par des

activités quotidiennes où les langues sont présentes : la radio, la musique, la lecture, les réseaux sociaux, les films ou la télévision (Naigles et al., 1995 ; Singer & Singer, 1998, cités par Hoff, 2006). Parmi les activités offrant un input linguistique riche, la lecture est celle qui a fait l'objet de plus de recherches. La lecture permet d'augmenter l'input dans une langue au niveau qualitatif notamment, consolidant les compétences linguistiques et la mémorisation, et établirait même un transfert de compétences d'une langue à l'autre (Pearson, 2007). L'étude de Cohen & Mazur-Palandre (2018) auprès d'enfants bilingues français-anglais de CP et de CM2, montre que l'activité de lecture contribuerait à un enrichissement lexical en offrant une exposition répétée à un vocabulaire rare et spécifique, différent du langage courant. Les résultats obtenus grâce aux mesures de fréquence de lecture montrent une corrélation entre la lecture partagée parent-enfant et les mesures lexicales et morphosyntaxiques réalisées.

3.5 Exposition aux langues et identification culturelle

L'environnement langagier d'un enfant influencera également l'attachement qu'il porte à ses langues et aux cultures qui y sont liées. Schroeder et al. (2017) analysent les éléments prédicteurs de l'identification aux deux cultures chez une population de bilingues anglais et espagnols, allemands ou chinois, âgés de vingt-sept ans en moyenne. Les données obtenues via un questionnaire et des entretiens concernent les contextes d'exposition courante (l'interaction avec les pairs et la famille, les activités de télévision, de lecture, de musique ou radio), les contextes d'immersion (le nombre d'années passées dans un pays dans lequel une langue était parlée, dans la famille, et dans l'école), la compétence, l'accent et l'âge d'acquisition. Les résultats montrent que le contexte d'immersion linguistique est prédicteur d'une forte identification aux deux cultures, et que l'âge d'acquisition et les contextes d'exposition courants sont pertinents pour juger l'identification culturelle. L'environnement familial sera le premier lieu de transmission et de partage culturel, et ce processus d'identification culturelle s'effectue également par l'interaction avec les pairs, dans le cadre scolaire notamment. Schroeder et al. (2017) précisent que la place des media dans l'identification culturelle n'est pas à sous-estimer. La télévision ou la musique offrent des références culturelles communes aux individus d'un même groupe, qui peuvent restreindre le sentiment d'appartenance au groupe dès lors qu'on ne possède pas ces références. Ainsi, la famille et le milieu scolaire sont des environnements déterminants dans l'évolution des compétences langagières de l'enfant bilingue mais aussi dans son identification aux cultures. Les pratiques langagières dans les activités

ayant un aspect linguistique seraient également pertinentes dans la mesure des compétences langagières et dans l'identification aux cultures.

4 Problématique et hypothèses

Cette revue de littérature met en évidence l'impact de la grande variabilité des contextes d'exposition langagiers dans lesquels les enfants bilingues grandissent. Ils développeront leurs compétences linguistiques et construiront leur identité culturelle en interaction avec ces facteurs environnementaux externes. La problématique de cette étude est la suivante : dans quelle mesure les différentes expositions aux langues reçues par l'enfant influencent-elles ses compétences linguistiques et son identification linguistique et culturelle ?

Dans ce travail de recherche, quatre enfants bilingues français-anglais ayant des profils différents en termes d'environnements langagiers et de biographies langagières sont étudiés, sur quatre années du CM2 à la quatrième. Différents facteurs environnementaux pertinents relevés dans la revue de littérature sont observés, à savoir l'exposition langagière familiale, scolaire (De Houwer, 2006 ; Pearson, 2007), et l'immersion langagière par les activités ayant un aspect linguistique (Cohen & Mazur-Palandre, 2018 ; Hoff, 2006). Ces facteurs environnementaux d'exposition aux langues seront mis en lien avec des facteurs propres aux enfants eux-mêmes : le niveau de compétence linguistique en narration et en lexique, mesuré dans chacune des langues des enfants, et l'identification culturelle et linguistique exprimée par chaque enfant. A travers une étude de cas longitudinale, l'objectif de ce mémoire est d'explorer les liens existants entre les environnements langagiers connus par chaque enfant, leurs compétences linguistiques et leurs constructions identitaires. En considérant ce qui a été présenté dans la revue de littérature (Cohen, 2014 ; Paradis, 2011 ; Pearson, 2007 ; Schroeder et al., 2017), deux hypothèses ont été formulées.

Selon la première hypothèse, plus l'exposition à une langue, par la famille, les lieux de vie et les activités linguistiques, est forte, plus les compétences linguistiques dans cette même langue sont élevées chez les quatre participants.

Selon la seconde hypothèse, plus l'exposition à une langue est forte, plus l'identification à cette langue et à la culture qui y est attachée est forte.

II Méthode

Cette étude de cas a été réalisée à partir d'une partie des données recueillies pour l'étude longitudinale Input et Expérience dans le Développement Bilingue (INEXDEB)

(Cohen, 2015a), prévue sur une durée de cinq ans. Il s'agit d'une étude menée depuis l'année scolaire 2016-2017 auprès de 53 enfants bilingues anglais-français scolarisés dans une école publique avec sections internationales en France. L'objectif principal d'INEXDEB est l'exploration du processus d'acquisition bilingue et des facteurs qui favorisent son développement et son maintien. Pour ce mémoire, c'est plus précisément le rôle joué par les différents contextes d'acquisition langagière dans la compétence orale lexicale et narrative et la construction de la biographie langagière qui sont étudiés. Les données prises en compte pour ce mémoire s'étalent sur les quatre premières années de l'étude, la cinquième année de recueil n'ayant pas commencé au moment de la réalisation de ce mémoire. Les données présentées dans ce mémoire ont été recueillies par la responsable d'INEXDEB, Cathy Cohen.

1 Population

Les quatre participants à cette étude de cas, Elin, Camille, Gabriel et Nathan ont été choisis parmi les participants de l'étude INEXDEB. Ces quatre participants sont actuellement en classe de 3^e et ont été suivis depuis le CM2. Ils sont issus d'un milieu socio-économique relativement élevé, en considérant le niveau d'études de leurs parents. Etant scolarisés dans la section anglophone de l'école, ils suivent les programmes de l'Education Nationale Française sur trois quarts de la semaine, et des enseignements du National Curriculum britannique le dernier quart de la semaine. Ces participants sont donc soumis à une éducation bilingue de forme additive dans le sens où les deux langues sont valorisées par l'établissement scolaire avec des enseignements dispensés dans les deux langues (Baker, 2006). Les quatre participants sont toutefois singuliers et différent par leur environnement familial, leurs activités de loisirs, et leur parcours de vie. Parmi ces enfants, Elin est née en Angleterre de parents britanniques et anglophones. Elle est arrivée en France et a été au contact du français à l'âge de neuf ans. Son bilinguisme est tardif (Bijeljac-Babic, 2017). La deuxième fille, Camille, est née en France de parents français et francophones. Elle a vécu en Australie entre ses six ans et ses neuf ans. Elle a été au contact de l'anglais à ses six ans, et a donc un bilinguisme de type L2P (De Houwer, 2019). Parmi les garçons, Gabriel est né et a toujours vécu en France. Son père est français francophone et sa mère anglaise anglophone. Il a connu un bilinguisme de type 2LI dès sa naissance. Enfin, Nathan est né et a vécu en Australie jusqu'à ses neuf ans. Son père est français francophone, sa mère russophone et francophone d'origine russe. Il a connu un bilinguisme de type L2P français-anglais (l'anglais s'étant

présenté dès ses trois ans à son entrée en école maternelle australienne) et un bilinguisme de type 2LI français-russe jusqu'à ses 3 ans ; dès lors l'anglais s'est peu à peu imposé sur le russe. Le tableau 1 présente une synthèse des profils des participants. Les informations proviennent des questionnaires parentaux recueillis la première année de l'étude (voir section 2.1).

Tableau 1 Profils des participants

	Elin	Camille	Gabriel	Nathan
Lieu de naissance	Angleterre	France	France	Australie
Exposition aux langues avant 3 ans	Anglais	Français	Français + anglais	Français + russe
Lieux de vie	0-8 ans : Angleterre A partir de 9 ans : France	0-5 ans : France 6-9 ans : Australie A partir de 9 ans : France	France	0-8 ans : Australie A partir de 9 ans : France
Scolarité avant école française à sections internationales	Maternelle et primaire : anglais	Maternelle : français Primaire : anglais	Crèche : français + anglais Maternelle et primaire : français + cours extra-scolaires d'anglais	Maternelle et début primaire : anglais Fin primaire français et anglais
Compétences langagières des parents (estimées)	Mère : Anglais native Français fonctionnel à bon Père : Anglais + gallois natif Français bon	Mère : Anglais bon Français native Père : Anglais très bon Français natif	Mère : Anglais native Français très bon Père : Anglais très bon Français natif	Mère : Anglais très bon Français + russe native Père : Anglais très bon Français natif
Langue(s) parlée(s) dans le foyer	Anglais (rarement français)	Majoritairement français (anglais parfois)	Anglais et français plutôt équilibré	Majoritairement français (russe et anglais parfois)
Fratrerie	1 plus jeune	1 plus âgé et 1 plus jeune	1 plus âgé et 1 plus jeune	1 plus jeune

2 Matériel

2.1 Questionnaires parentaux et entretiens semi-guidés avec les enfants

Chaque année, un questionnaire parental a été soumis (Cohen, 2015c). Il a permis de recueillir des informations sur le profil linguistique des enfants : l'exposition quotidienne aux langues dans l'année étudiée, les pratiques langagières selon les environnements

(ex. à la maison, à l'école) et selon les activités de loisirs (ex. lecture, visionnage de films/ télévision, réseaux sociaux, jeux vidéos), et la représentation de la dominance d'une langue. Le questionnaire de la première année (Annexe A), plus détaillé, a permis de recueillir des données concernant l'exposition aux langues de l'enfant depuis sa naissance ainsi que le contexte familial, le profil langagier des parents et les lieux de vie (voir Tableau 1). Chaque année sont venus s'ajouter à ces questionnaires des entretiens semi-guidés en anglais avec les enfants. Ils ont permis de recueillir le point de vue des enfants concernant l'utilisation de leurs langues au présent selon les contextes et les interlocuteurs, leurs préférences linguistiques pour parler et pour lire, et leurs sentiments d'appartenance culturelle (Cohen, 2015b ; Annexe B). Enfin, la quatrième année, un entretien supplémentaire a été réalisé avec l'enfant, dans lequel il était amené à parler des langues présentes dans sa tête à la maison puis à l'école.

2.2 Portraits identitaires

La troisième année, un portrait identitaire a été proposé à chaque enfant, alors en classe de 5^e (Annexe C). Chaque enfant a listé, individuellement, les langues et cultures qui faisaient partie de lui et le connectaient au monde, puis a choisi une couleur différente pour chaque langue et culture de la liste. Ensuite, la silhouette vide d'un bonhomme a été présentée à l'enfant. Il devait la colorier en utilisant le code-couleur choisi, pour montrer comment les différentes langues et cultures jouaient un rôle dans sa vie. Puis le participant était invité à expliquer oralement pourquoi il avait colorié ainsi, avant de répondre à quelques questions du type : « parmi ces éléments, y en a-t-il un plus important que les autres ? » Dans l'avenir, y a-t-il un élément ou une langue qui deviendra plus important pour toi ? »

2.3 Récits narratifs oraux

Deux narrations orales, en français et en anglais, ont été produites. Seuls les récits produits durant la quatrième année de l'étude ont été analysés afin de les mettre en lien avec les calculs de l'exposition aux langues jusqu'en 4^e. L'album sans texte « A boy, a Dog and a Frog » (Mayer, 1967) qui comporte 22 images, a été utilisé. Il retrace l'histoire d'un garçon et de son chien cherchant à attraper une grenouille dans une mare. Les participants ont reçu la consigne suivante, identique en anglais et en français : « Voilà une histoire d'un garçon, d'une grenouille et d'un chien. Tu vas d'abord regarder les images, et puis quand tu es prêt(e), tu vas me raconter l'histoire que tu vois sur les images ». Deux semaines au moins séparaient les deux narrations, et l'ordre de passation était contrebalancé chaque année.

2.4 Vocabulaire réceptif

Le vocabulaire réceptif des participants a été évalué avec les tests normalisés, British Picture Vocabulary Scale (Dunn et al., 1987) pour l'anglais et Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (Dunn et al., 1993) pour le français. Suivant les consignes du manuel, le chercheur lisait un mot et l'enfant indiquait l'image qui correspondait le mieux parmi quatre. Les scores standardisés ont été retenus pour une comparaison de l'enfant avec lui-même dans chaque langue, et non à des fins de diagnostic. Ils ont permis de constater d'éventuelles différences entre scores, en contrôlant l'effet de l'âge et de l'expérience accumulée par l'enfant (Ebbels, 2017). Les scores standardisés de la quatrième année sont étudiés pour ce mémoire. Les scores des années précédentes ont été observés à titre indicatif, afin d'avoir une idée approximative de l'équilibre entre les langues d'un point de vue longitudinal.

3 Procédure

Un accord écrit a été signé chaque année par les parents, autorisant la participation de l'enfant et l'enregistrement des séances de travail. Les participants ont été rencontrés deux fois par an. L'ordre des langues était contrebalancé chaque année. Les paroles des participants recueillies en anglais ont fait l'objet d'une traduction personnelle en français pour ce mémoire ([Annexe D](#)).

3.1 Exposition courante et cumulative

L'exposition courante à l'anglais et au français a été calculée pour chaque enfant à partir des questionnaires parentaux, où les parents ont estimé le nombre d'heures par semaine au contact de chaque langue, pendant le temps scolaire et pendant les vacances. Le nombre d'heures passées au contact de l'anglais puis du français par semaine estimées par les parents a été multiplié par le nombre de semaines d'une année. Les données pour la période scolaire ont été multipliées par le nombre de semaines passées à l'école, soit 36. Les données pour la période de vacances ont été multipliées par le nombre de semaines passées en vacances, soit 16. Les heures passées au contact d'autres langues, notamment celles enseignées à l'école, sont prises en compte et regroupées dans une catégorie « autres ». Les totaux d'heures d'exposition courante dans chaque langue ont été transformés en pourcentages pour faciliter les comparaisons entre langues et entre années ([Annexe E](#)).

L'exposition cumulative a été calculée de la naissance jusqu'à l'année précédant l'étude à partir des données fournies par les parents dans le premier questionnaire (pratiques linguistiques familiales, langue(s) à la crèche, à l'école maternelle et à

l'école primaire) (Annexe F). Le pourcentage d'exposition obtenu chaque année dans chaque langue a été transformé en proportion. Par exemple, s'il a été estimé qu'Elin a eu 100% d'exposition à l'anglais et 0% d'exposition au français lors de sa première année de vie, les totaux pour cette année sont respectivement de 1 et 0. Ce calcul a été réalisé pour chaque année de sa vie jusqu'à l'année précédant l'étude. Puis les données fournies sur l'année de l'étude en cours ont été ajoutées pour obtenir l'exposition cumulative de la première année de l'étude (CM2). Pour chaque année suivante (6^e, 5^e et 4^e), l'exposition courante de l'année a été ajoutée à l'exposition cumulative. Ainsi, faisant la somme des résultats année par année pour cette enfant jusqu'à ses 14 ans (2020), on arrive à une exposition cumulative à l'anglais de 11.7 années et de 1.2 années au français, pour un total approchant son âge chronologique (le pourcentage restant étant celui des autres langues de contact étudiées à l'école).

3.2 Exposition aux langues dans les activités

Les choix langagiers dans les activités de lecture, télévision, visionnage de films, échange de messages et réseaux sociaux ont été répertoriés lors des entretiens guidés avec les enfants, et transformés en chiffres (Annexe G). Ainsi, l'activité qui s'effectue « toujours en français » vaut 1 pour le français et 0 pour l'anglais, « plus en français qu'en anglais » vaut 0,75 pour le français et 0,25 pour l'anglais, « autant en français qu'anglais » vaut 0,5 pour chaque langue, « plus en anglais qu'en français » vaut 0,75 pour l'anglais et 0,25 pour le français, et « toujours en anglais » vaut 1 pour l'anglais et 0 pour le français. Une moyenne (sur 1) des quatre années a été calculée pour chaque activité (Annexe H). De plus, le temps de lecture pour le plaisir (en heures) passé dans chaque langue par semaine a été estimé par les participants lors des entretiens guidés en 4^e (Annexe I).

3.3 Récits narratifs oraux

Les enregistrements des récits narratifs en anglais et en français ont été transcrits et codés dans le logiciel SALT, Systematic Analysis of Language Transcripts Research (Miller & Iglesias, 2012). Les transcriptions sont présentes en Annexe J. Plusieurs variables linguistiques ont ainsi été étudiées, en accord avec la littérature scientifique (Altman et al., 2016 ; Miller et al., 2015 ; Tsimpli et al., 2016) : la productivité lexicale (le nombre total de mots), la diversité lexicale, le nombre et le type d'erreurs commis, et la fluence de parole (les détours de parole et le temps de pause). La catégorisation grammaticale a été effectuée manuellement afin de connaître le nombre de noms, de verbes, d'adjectifs, d'adverbes, et de pronoms produits (Annexe K).

3.4 Marqueurs de l'identification culturelle

Les éléments de l'identification aux cultures ont été analysés qualitativement dans les discours tenus par les participants lors des entretiens guidés et dans les portraits identitaires, tous administrés en langue anglaise.

3.4.1 Analyse de marqueurs linguistiques

Les enregistrements des entretiens guidés des participants, du CM2 à la 4^e, ainsi que les entretiens réalisés lors des portraits identitaires ont été transcrits. Ces transcriptions ont permis d'analyser certains marqueurs linguistiques spécifiques témoignant des sentiments exprimés envers les langues et les cultures qui font partie de la vie des participants. Le logiciel de textométrie TXM (Heiden et al., 2007) a été choisi pour cette recherche linguistique, pour des raisons de protection des données de l'étude et pour la possibilité d'une analyse lexicométrique fine. Un corpus regroupant l'ensemble des transcriptions a d'abord été créé et mis en forme pour être intégré et traité dans TXM. Des requêtes ont été formulées et codées selon le langage *Corpus Query Language* pour chaque question de recherche en indiquant les textes dans lesquels chercher (Annexe L). La liste de verbes, de pronoms, d'adjectifs et d'adverbes a été obtenue pour chaque participant afin d'établir des requêtes à l'intérieur de ces listes, de manière la plus exhaustive possible. Les verbes à valeur affective ont été étudiés, puis les adjectifs appréciatifs, les adverbes, et les pronoms.

3.4.2 Analyse descriptive des portraits identitaires

Les quatre portraits identitaires réalisés par les participants ont été analysés suivant une grille d'observation construite à partir des études de Melo Pfeifer (2015, 2018), et Castellotti & Moore (2010). Plusieurs critères ont été choisis pour l'analyse : par exemple la langue la plus représentée quantitativement ou encore les symboles attachés à chaque langue (Annexe M). Le dessin en lui-même et les explications orales transcrites ont été pris en compte.

III Résultats

L'analyse des données a été réalisée de la même manière pour chaque enfant. Premièrement, les données concernant l'environnement de l'enfant ont été analysées. L'exposition courante et cumulative ainsi que les pratiques langagières selon les activités, sur les quatre années, ont été interprétées de manière qualitative. Dans un second temps, une comparaison inter-langue des compétences linguistiques (narratives et lexicales) la quatrième année a été effectuée pour chaque enfant, et

analysée quantitativement par le test statistique de Pocock (2006), adapté aux études de cas. Ce test donne un score z, qui permet de calculer la valeur p à partir de la table normale z. La différence entre les valeurs comparées est significative si la valeur p est inférieure ou est égale à .05. Dans un troisième temps, les marqueurs de l'identification culturelle, via les portraits identitaires et les marqueurs linguistiques des discours tenus par les enfants, ont été analysés et interprétés qualitativement. Enfin, une synthèse a été réalisée, mettant en lien l'exposition constatée, les compétences linguistiques et l'identification culturelle exprimée.

1 Elin

1.1 Contexte du bilinguisme et exposition aux langues

La langue utilisée dans la sphère familiale d'Elin est l'anglais (voir Tableau 1). Elin ne s'exprime en français qu'occasionnellement, avec sa sœur. L'anglais serait la langue dominante d'Elin selon ses parents. Avec ses amis, Elin utilise plus souvent l'anglais, lors des récréations ou en dehors de l'école, et ce sur les quatre années de l'étude (Annexe N). L'exposition courante aux langues d'Elin (Annexe E) montre qu'elle est chaque année de l'étude davantage exposée à l'anglais qu'au français. En 4^e par exemple, elle était exposée à 69,42% d'anglais contre 24,72% de français. L'exposition cumulative aux langues figure en Annexe F. De sa naissance à ses 8 ans, Elin a grandi dans un milieu exclusivement anglophone, ce qui explique pourquoi à ses 14 ans l'exposition cumulative à l'anglais est de 11,7 ans et de 1,2 ans au français. Pour toutes les activités ayant un aspect linguistique, Elin choisit la plupart du temps l'anglais, et ce sur les quatre années de l'étude (Annexe H). Par exemple, l'anglais est utilisé sur une moyenne de 0,8 (sur 1) pour aller sur les réseaux sociaux sur les quatre années, malgré un usage du français de plus en plus important les deux dernières années (Annexe G). Elin lit presque exclusivement en anglais depuis la première année de l'étude (M = 1 sur quatre ans). En 4^e Elin dit lire au moins 3h par semaine en anglais seulement (Annexe I). Lire en langue anglaise est un choix conscient et clairement exprimé par Elin comme étant sa préférence. Elle dit trouver le style d'écriture français « *monotone* ».

1.2 Compétences linguistiques en narration et en lexique réceptif

Les résultats des comparaisons interlangues sur les récits narratifs oraux en 4^e sont répertoriés en Annexe K. Les scores obtenus montrent une meilleure performance en anglais sur la fluence de récit. Elin produit significativement plus de mots par minute

en anglais (164,55 mots/min) qu'en français (99,74 mots/min) ($Z = 3.98, p <.001$). Qualitativement, la narration en français est plus saccadée et les temps de pauses sont plus élevés en français (31,8% contre 19,8% en anglais), bien que non significatifs ($Z = -1.67, p =.095$). De même, Elin produit significativement plus d'erreurs en français (19 erreurs) qu'en anglais (1 erreur) ($Z = -4.02, p <.001$). Les erreurs concernent notamment le genre des pronoms, le choix des noms, des verbes et des prépositions et des erreurs de temps verbal (l'imparfait a été choisi pour le récit). Elin a néanmoins produit significativement plus d'adjectifs en français (11) qu'en anglais (3) ($Z = -2.13, p =.032$). Concernant les scores standardisés du lexique réceptif (annexe O), le score obtenu au BPVS en anglais en 4^e (score = 118) est supérieur au score français à l'EVIP (score = 90), avec une différence qui tend vers la significativité ($Z = -1.94, p =.052$). Sur les années précédentes, Elin obtient des scores en anglais toujours supérieurs aux scores en français, avec une différence significative en 6^e ($Z = -2.78, p =.005$). Une progression des scores en français s'observe néanmoins au fil des années tandis que les scores en anglais restent stables.

1.3 Marqueurs de l'identification culturelle

Le portrait identitaire d'Elin amène à une lecture verticale des éléments, du plus important au moins important (Annexe M). L'anglais, associé aux cultures anglaise et galloise, est la langue la plus représentée quantitativement. Elle se situe dans la tête et le haut du corps, tandis que la langue et la culture française sont représentées au niveau de la taille et des cuisses. Symboliquement, la tête et le haut du corps sont les lieux de connexion la plus forte avec l'anglais et le gallois (Melo Pfeifer, 2018) (« *J'aime vraiment être au contact de la culture [...] galloise* »). Les propos d'Elin confirment la valeur affective qui est attachée à la langue anglaise et la culture britannique (« *C'est ce que je suis, ma nationalité, mes parents sont anglais et gallois* »). Le français prend une valeur culturelle, par les traditions et la gastronomie évoquées par Elin. A la question de l'importance d'une langue ou d'une culture sur les autres, Elin confirme la solidité de ses racines : « *Probablement anglais et gallois pour être honnête* ». Les marqueurs linguistiques étudiés dans les transcriptions des entretiens sont présentés en Annexe P. Les verbes à valeur affective *se sentir* et *être* sont majoritairement liés à la langue et aux cultures anglaise et galloise. Lorsqu'ils sont associés au français, ils sont nuancés (« *Je me sens un peu française* »). De même, *être au contact de*, *grandir*, *être né*, *être originaire de* sont liés à la langue et la culture anglaise. Le verbe *aimer* au contraire est majoritairement attaché au français, témoignant d'une affection

pour la langue et surtout la culture française (« *J'aime vraiment la culture française* »). Le verbe *devenir* apparaît la troisième année et est systématiquement lié au français (« *Je suis définitivement devenue plus française* »). Il témoigne de la place de plus en plus importante que prend le français et d'une identité française émergente. Les résultats concernant l'utilisation des pronoms montrent que le pronom personnel *ils* est utilisé à de nombreuses reprises pour désigner les français (« *Les français [...] peuvent faire ce qu'ils veulent* »). Cela laisse à penser qu'Elin ne s'identifie pas totalement aux français. Elle rappelle par le pronom possessif *ma* suivi de *nationalité* son appartenance au peuple anglais. Les résultats concernant les adjectifs appréciatifs montrent seulement l'utilisation de *difficile* et *compliqué* liés à la langue française (années de 6^e et 4^e), et l'utilisation de *confiante* deux fois (« *Je suis plus confiante quand je parle anglais* »), ou *naturel* (« *L'anglais est très naturel* ») liée à l'anglais. L'adverbe *plus* est davantage lié à l'anglais (25 fois contre 8 en français), signifiant un usage quantitatif supérieur de la langue anglaise (« *Je lis généralement plus en anglais* » ou « *Instagram et WhatsApp, probablement plus en anglais* »).

1.4 Synthèse

Elin a été beaucoup plus exposée à la langue anglaise, quantitativement et qualitativement, et l'est toujours au quotidien par son usage en famille et le choix de l'anglais dans ses activités. Elle a un fort penchant identitaire britannique, et des sentiments identitaires français naissants. Ses compétences linguistiques en lexique réceptif et en narration vont dans le sens d'une meilleure performance en anglais, malgré un résultat surprenant sur la productivité des adverbes en français. Toutefois, une augmentation des compétences lexicales réceptives en français d'Elin est notée au fil des années. En parallèle, un attachement à la culture française plus fort se fait ressentir à partir de l'année de 5^e, qui se note dans les marqueurs linguistiques de son discours.

2 Camille

2.1 Contexte du bilinguisme et exposition aux langues

Le français est la langue prédominante au sein de la famille de Camille (Tableau 1). Néanmoins, Camille a parlé fréquemment anglais en Australie, jusqu'à utiliser majoritairement l'anglais à neuf ans avec ses parents. Camille utilise les deux langues avec sa sœur aînée, mais parle davantage français avec son petit frère. Avec ses amis, Camille dit parler plus souvent français qu'anglais sur les trois dernières années

de l'étude (Annexe N). Ses parents estiment que sa langue forte est le français en CM2, puis estiment qu'elle n'a plus de langue forte en 4^e. L'exposition aux langues de Camille pendant l'étude montre qu'elle est chaque année largement plus exposée au français (Annexe E). L'année de sa 4^e, elle est exposée à 86,10% de français contre 10,20% d'anglais. Les résultats concernant l'exposition cumulative montrent que Camille a toujours été plus exposée au français, malgré les 3 années passées en Australie (Annexe F). A ses 14 ans, Camille a été exposée à l'équivalent de 9,42 ans au français et 3,54 ans à l'anglais. Parmi les activités à caractère linguistique, Camille regarde des films et échange des messages davantage en anglais qu'en français sur les quatre années (respectivement $M = 0,69$ et $M = 0,63$) (Annexe H). Elle utilise les réseaux sociaux dans les deux langues ($M = 0,5$), mais légèrement plus en anglais en 4^e. Elle précise que son téléphone est en anglais. Camille lit dans les deux langues de manière quasiment égale ($M = 0,56$ pour l'anglais et $M = 0,44$ pour le français), et les alterne volontairement depuis la première année. Camille dit aimer lire dans les deux langues, et y passer environ 7h par semaine en 4^e (Annexe I).

2.2 Compétences linguistiques en narration et en lexique réceptif

Dans la tâche de récit narratif, les performances de Camille en productivité lexicale sont meilleures en français (Annexe K). Camille produit significativement plus de mots en français (773 mots) qu'en anglais (646 mots) ($Z = -3.37$, $p < .001$). Les performances en fluence sont également meilleures en français avec davantage de mots par minute en français (184,07) qu'en anglais (136,88) ($Z = -2.63$, $p = .008$). Camille réalise plus d'erreurs en anglais (33) qu'en français (6) ($Z = 4.32$, $p < .001$). Les erreurs en anglais concernent principalement ses choix de mots qui sont souvent influencés par le français, ainsi qu'une erreur de pronom réalisée plusieurs fois. Comme chaque année sur les tests de lexique réceptif, le score standardisé en français en 4^e est légèrement supérieur au score standardisé en anglais (score = 139 en français et score = 129 en anglais), la différence n'est pas significative ($Z = 0.61$, $p = .542$) (Annexe O). Il est à noter que les scores standardisés en 4^e sont très élevés.

2.3 Marqueurs de l'identification culturelle

Le portrait identitaire de Camille est divisé en parties bien différenciées visuellement, c'est une représentation parcellaire des langues et cultures (Annexe M). En faisant le cumul de la partie française (langue et culture) et celui de la partie anglaise (langue et culture australienne), le français est quantitativement plus représenté, à près de 75%. Cette dominance est aussi expliquée oralement : « *Je parle beaucoup français avec*

ma famille, moins en anglais ». L'anglais reste présent mais a tendance à diminuer : « *Je fais encore quelques trucs comme à l'école, et on essaie de parler un peu anglais à la maison* ». Symboliquement, les jambes et bras portent une signification d'utilité et d'habitude chez Camille. Ils représentent la culture et la langue française : « *Je fais beaucoup de choses en français* », et un des bras représente la culture australienne : « *J'ai toujours des habitudes [...] comme celles des Australiens* ». Elle montre aussi l'importance de sa culture australienne : « *Il sera important pour moi d'avoir gardé une partie de culture australienne* ». Les marqueurs linguistiques analysés dans les entretiens sont présentés en Annexe P. Les verbes à valeur affective sont peu nombreux. Lors des années de CM2 et de 6^e, Camille utilise une fois *préférer* et deux fois *aimer* pour évoquer l'Australie. *Être* est suivi deux fois de *française* mais de façon nuancée : « *Je ne suis pas seulement française* ». L'analyse des pronoms personnels montre l'utilisation de *ils* pour les australiens en opposition à *nous* pour les français (« *Ici nous devons [...] mais en Australie [...] ils* »). En 4^e, Camille utilise deux nouvelles fois le pronom *ils* pour parler des australiens, ne s'incluant pas parmi eux. L'utilisation d'adjectifs mélioratifs tels que *génial* ou *important* est souvent liée à son expérience australienne. L'utilisation de l'adverbe *plus* est davantage lié à l'utilisation de la langue française (« *[avec mes amis] C'est pratiquement toujours plus français* » « *Je parle probablement plus français* »). Il est à noter que *probablement* et *peut-être* sont très utilisés par Camille (respectivement 27 et 12 fois), montrant de réelles hésitations sur ces questions identitaires. Néanmoins, Camille dit posséder une identité majoritairement française les trois dernières années, du fait de ses racines, son lieu de vie et sa nationalité : « *Je ne suis pas allée en Australie depuis longtemps* » « *Je n'ai jamais eu la nationalité australienne* ».

2.4 Synthèse

Les données concernant l'exposition aux langues montrent que Camille utilise majoritairement le français dans les échanges avec sa famille et ses amis. Cependant, elle a un input riche en anglais dans ses activités quotidiennes (échanger des messages, regarder des films). Ses lectures apportent un input riche dans les deux langues. Elle semble avoir intégré une part de culture australienne, faisant partie d'elle, tout en affirmant ses origines françaises. Ses compétences linguistiques en narration semblent être meilleures en français au niveau de la fluence de récit et de la productivité lexicale notamment. Cependant il n'y a pas de différence significative entre ses compétences lexicales réceptives en anglais et en français.

3 Gabriel

3.1 Contexte du bilinguisme et exposition aux langues

Gabriel est né en France d'un père français francophone et d'une mère anglaise anglophone. La langue d'usage avec son père est le français, tandis que la langue utilisée avec sa mère est majoritairement l'anglais. A la maison, il parle plus souvent anglais avec sa grande sœur et plus souvent français avec son petit frère. Avec ses amis, Gabriel parle davantage français sur les trois dernières années de l'étude (Annexe N). Les parents de Gabriel ont estimé que sa langue forte était le français en CM2 et en 6^e, puis l'anglais en 5^e et en 4^e. L'exposition courante aux langues de Gabriel montre qu'il est chaque année de l'étude davantage exposé au français qu'à l'anglais (Annexe E). Pendant son année de 4^e, il était exposé à 71,62% de français contre 24,59% d'anglais. L'exposition cumulative aux langues montre qu'à ses 14 ans, Gabriel a été exposé à l'équivalent de 8 années au français et 4,94 ans à l'anglais (Annexe F). Parmi les activités ayant un aspect linguistique, Gabriel regarde la télévision surtout en français et regarde des films davantage en anglais, ce qui aboutit à une moyenne de 0,5 sur les quatre années (Annexe H). Pour échanger des messages, Gabriel utilise les deux langues ($M = 0,5$) mais davantage le français la dernière année. Il navigue sur les réseaux sociaux en anglais ($M = 0,75$). Gabriel lit beaucoup et presque exclusivement en anglais ($M = 0,81$). Ses lectures en français sont surtout des livres pour l'école.

3.2 Compétences linguistiques en narration et en lexique réceptif

Dans la tâche de récit narratif, les performances de Gabriel en productivité et diversité lexicale sont meilleures en anglais (Annexe K). Gabriel a produit significativement plus de mots en anglais (777 mots) qu'en français (496 mots) ($Z = 7.87$, $p < .001$), et a produit significativement plus de mots différents en anglais (192 mots différents) qu'en français (146 mots différents) ($Z = 2.50$, $p = .012$). Il réalise significativement plus d'erreurs en français (7) qu'en anglais (1) ($Z = -2.12$, $p = .034$). Les erreurs commises sont principalement des accords de genre et des erreurs de choix de préposition. Enfin, les mesures de fluence montrent une meilleure performance en français qu'en anglais. Le pourcentage de phrases contenant des détours de parole est plus important en anglais (64,2%) qu'en français (43,5%) ($Z = 1.99$, $p = .046$). Les scores standardisés aux tests de lexique réceptif en 4^e sont presque équivalents dans les deux langues (score = 128 en anglais et score = 122 en français), la différence n'est pas significative ($Z = -0.37$, $p = .704$) (Annexe O).

3.3 Marqueurs de l'identification culturelle

L'analyse du portrait identitaire de Gabriel se centre sur le visage (Annexe M). L'anglais est légèrement plus représenté que le français sur la bouche, en référence à la gastronomie anglaise qu'il affectionne. Gabriel s'exprime davantage oralement que par le dessin, et à la question d'une langue ou d'une culture plus importante pour lui, il affirme clairement sa préférence : « *Je préfère l'anglais* ». Les marqueurs linguistiques observés dans les transcriptions des entretiens sont présentés en Annexe P. Les verbes à valeur affective, *se sentir* (3 fois) et *préférer* (13 fois sur 18) sont systématiquement associés à l'anglais (« *Je me sens plus anglais à l'intérieur* » « *Parce que je préfère l'anglais au français* »). *Préférer* est utilisé une seule fois associé au français, mais conjugué au passé (« *Avant la 6^e [...] je préférais le français mais j'aimais aussi l'anglais* »), marquant une évolution. Les verbes associés au français sont *être né* et *habiter*, mais Gabriel n'y attache pas forcément d'affection : « *Je suis né en France mais je me sens plus Anglais* ». Certains adjectifs mélioratifs sont directement associés à l'anglais (*agréable, intéressant, amusant*), tandis que certains adjectifs dépréciatifs sont liés à la langue française (*horrible, ennuyeux*).

3.4 Synthèse

Gabriel a été plus exposé à la langue française depuis sa naissance. Il garde toutefois une part d'exposition à l'anglais sur les quatre années de l'étude. Il choisit beaucoup l'anglais pour ses activités, et notamment pour la lecture. Cette exposition à l'anglais est riche qualitativement. Gabriel exprime au fil des années sa préférence pour la culture anglaise, et s'identifie comme anglais l'année de sa 4^e. Il aborde ses désirs de scolarité totale en anglais et se projette vers de futures études dans un pays anglophone. Ses compétences linguistiques s'équilibrent entre les deux langues au niveau de son lexique réceptif. Son récit reste plus fluent en français, mais ses compétences sont meilleures en anglais en termes de productivité, de diversité lexicale, et de nombre d'erreurs commises. Ses parents semblent avoir remarqué ce basculement de l'anglais comme langue dominante en 5^e.

4 Nathan

4.1 Contexte du bilinguisme et exposition aux langues

Le français est la langue la plus utilisée dans la sphère familiale de Nathan. Sa mère, d'origine russe, s'adresse parfois à lui en russe, mais Nathan le parle rarement. Nathan ayant passé une partie de son enfance en Australie, il s'adressait aussi en anglais à

ses parents ou à son frère et sa sœur jusqu'à ses 9 ans. Avec ses amis, Nathan parle plus français qu'anglais, sur les deux dernières années de l'étude (Annexe N). Les parents de Nathan estiment qu'il ne possède pas de langue dominante. L'exposition courante aux langues de Nathan montre qu'il est chaque année de l'étude davantage exposé au français qu'à l'anglais (Annexe E). En 4^e, Nathan est exposé à 72,48% de français contre 19,93% d'anglais. L'exposition cumulative aux langues figure en Annexe F. A l'âge de 14 ans, Nathan a passé l'équivalent de 3,66 ans exposé à l'anglais et 7,54 ans exposé au français. Pour toutes les activités ayant un aspect linguistique, Nathan choisit la plupart du temps l'anglais, que ce soit pour regarder des films ($M = 0,75$), naviguer sur les réseaux ($M = 0,83$) ou échanger des messages ($M = 0,75$) (Annexe H). Nathan dit lire plus en anglais qu'en français sur les quatre années de l'étude ($M = 0,69$), et préférer l'anglais. En 4^e, il estime passer en moyenne 2h par semaine à lire, majoritairement en anglais (Annexe I).

4.2 Compétences linguistiques en narration et en lexique réceptif

Concernant les narrations orales, Nathan obtient une meilleure performance en anglais sur la productivité lexicale (Annexe K). Il produit significativement plus de noms en anglais (101) qu'en français (67) ($Z = 2.62$, $p = .008$) et significativement plus d'adverbes en anglais (42) qu'en français (11) ($Z = 4.25$, $p < .001$). Le reste des résultats ne montre pas de différence significative entre les scores en français et les scores en anglais. Le score standardisé en anglais au test de lexique réceptif en 4^e est supérieur au score en français (score = 124 en anglais et score = 106 en français), la différence n'est pas significative ($Z = -1.18$, $p = .849$) (Annexe O).

4.3 Marqueurs d'identification culturelle

Le portrait identitaire de Nathan dévoile quatre parties égales, visuellement et verbalement : la musique française et américaine, la culture australienne, la culture française et la culture russe (Annexe M). La lecture du portrait se fait symboliquement chez Nathan. Le torse est l'endroit de son « *cœur* », représentant son origine australienne. Les bras représentent le français, symboles d'un usage régulier : « *J'ai plus de contact avec le monde français* », « *J'habite, je sais comment parler* ». Ainsi, la langue anglaise prend une valeur affective avec la notion d'origine, tandis que la langue française prend une valeur d'utilité et d'usage. Les marqueurs linguistiques observés dans les entretiens sont présentés en Annexe P. L'utilisation des verbes à valeur affective, des adjectifs mélioratifs et des adverbes montrent un attachement fort à l'Australie. *Adorer* (3 fois), *préférer* (15 fois) *aimer* (4 fois) *se sentir* (4 fois), *avoir*

besoin (3 fois) sont systématiquement liés à la culture australienne et parfois à la langue anglaise. Nathan s'identifie Australien par le verbe *être* : « *bien sûr car je suis Australien* ». Les adverbes *vraiment*, *définitivement* et *largement* appuient l'utilisation des verbes à valeur affective. *Habiter*, lié au français, s'oppose à *être originaire de* ou *être né*, liés à l'Australie. Les adjectifs mélioratifs *mieux* ou *meilleur* sont 7 fois liés à l'Australie, comme *parfait* et *incroyable*. Nathan déclare « *Je suis fier* » vis-à-vis de son identité australienne. L'analyse des pronoms montre que le pronom possessif *ma/mon* est lié 3 fois à origine ou pays, et donc à l'Australie. *Difficile* est lié 3 fois à la langue anglaise, pour laquelle il dit avoir « *parfois du mal à trouver les mots* ».

4.4 Synthèse

Nathan a connu une exposition cumulative forte au français jusqu'en 4^e, mais également une exposition à l'anglais importante par son lieu de vie étant petit (l'Australie). Ses choix de langues dans ses activités quotidiennes suggèrent un input riche en anglais. Nathan affirme l'importance de ses trois cultures dans son identité, mais exprime un fort penchant identitaire envers la culture australienne. Il déclare son désir de garder cette appartenance culturelle : « *j'ai besoin de rester Australien* ». Les difficultés qu'il exprime avec la langue anglaise ne s'observent pas dans sa narration ni dans son lexique, où ses scores en anglais sont égaux, voire légèrement supérieurs, aux scores en français.

IV

Discussion

Cette étude auprès de quatre jeunes bilingues français-anglais vise à explorer les liens existants entre les environnements langagiers de ces enfants, leurs compétences linguistiques en narration et en lexique, et leurs sentiments identitaires. Pour chaque participant, l'environnement langagier a été étudié par l'exposition aux langues et les pratiques langagières dans des activités ayant un aspect linguistique. Les compétences linguistiques ont été analysées en anglais et en français dans des tâches narratives et lexicales. Enfin, l'identification culturelle et linguistique de chaque participant a été observée. Deux hypothèses ont été formulées. La première suggérait que plus l'exposition à une langue était forte plus les compétences linguistiques dans cette même langue étaient élevées, chez les quatre participants. La seconde hypothèse suggérait que plus l'exposition à une langue était forte, plus les sentiments d'identification à cette langue et à la culture attachée étaient forts. Premièrement, les résultats obtenus sont interprétés et discutés au regard des hypothèses formulées et

de la littérature. Puis les limites de cette étude sont exposées, ainsi que les perspectives d'évolution de ce travail et les apports pour la clinique en orthophonie, avant de conclure ce mémoire.

1 Interprétation des résultats et validation des hypothèses

1.1 Première hypothèse : exposition et compétences linguistiques

Les résultats obtenus concernant une exposition forte à une langue liée à des compétences linguistiques élevées valident partiellement la première hypothèse.

1.1.1 Rappel de l'environnement langagier des participants

Les mesures d'exposition courante et cumulative aux langues montrent que tous les participants sont plus exposés à une langue qu'à une autre. Elin a reçu une exposition plus forte à l'anglais tandis que Gabriel, Camille et Nathan ont reçu une exposition plus forte au français depuis leur naissance. Ces calculs se sont basés sur l'exposition aux langues dans les milieux familial et scolaire qui sont, selon la littérature, des environnements langagiers déterminants dans le développement des compétences linguistiques d'un enfant bilingue (Cohen, 2014 ; De Houwer, 2006 ; Hoff, 2006). Le cercle amical est également une source d'exposition aux langues importante (Hoff, 2006). Chez les quatre participants, la langue utilisée avec les pairs est majoritairement la même que celle à laquelle ils sont le plus exposés au quotidien. Par ailleurs, la langue à laquelle ils sont exposés dans leurs activités ayant un aspect linguistique au cours des quatre années n'est pas forcément la même que celle à laquelle ils sont le plus exposés dans leur environnement familial, amical et scolaire. En effet, Gabriel et Nathan sont plus exposés au français dans leur environnement familial et scolaire, néanmoins ils choisissent souvent l'anglais dans la pratique de leurs activités quotidiennes. Il est donc pertinent de distinguer les différentes sources d'input chez l'enfant bilingue puisqu'ils ne mobilisent pas les mêmes langues.

1.1.2 Exposition aux langues et compétences linguistiques

Selon la littérature, les compétences linguistiques des enfants bilingues dépendent fortement de leur exposition aux langues, d'autant plus quand ils sont jeunes (Cohen, 2014 ; Pearson, 2007). Quand le bilinguisme est tardif comme dans le cas d'Elin, les compétences dans la première langue peuvent rester néanmoins bien meilleures que dans la deuxième langue, même si une grande variabilité caractérise ces bilingues tardifs (De Houwer, 2021). Dans cette étude, l'hypothèse d'une exposition forte à une langue allant de pair avec des compétences linguistiques élevées dans cette même

langue est validée chez Elin et Camille. Les compétences linguistiques en fluence et en lexique d'Elin semblent meilleures en anglais, ce qui correspond avec une exposition plus importante à l'anglais. Ces résultats sont en accord avec la littérature qui suggère que le lexique réceptif serait meilleur dans la langue pour laquelle l'exposition est la plus importante (Thordardottir, 2011, cité par Cohen, 2014). De même, la productivité lexicale, la diversité lexicale et la fluence dans une langue seraient révélatrices de la performance linguistique (Altman et al., 2016 ; Iluz-Cohen & Walters, 2012 ; Tsimpli et al., 2016). Les résultats montrent que Camille possède une exposition courante et cumulative plus forte en français, et des compétences linguistiques en productivité lexicale et en fluence qui semblent plus élevées en français. Cela confirme donc la première hypothèse.

Toutefois, l'hypothèse n'est pas validée chez Gabriel et Nathan, pour lesquels les résultats sont plus hétérogènes. L'exposition au français est plus forte chez Gabriel dans son environnement familial, amical et scolaire, mais ses compétences narratives ne sont pas pour autant plus élevées en français. La productivité lexicale, la diversité lexicale et le nombre d'erreurs témoignent même de meilleures performances en anglais. De même, l'exposition courante et cumulative au français est forte chez Nathan, mais ses compétences linguistiques ne sont pas plus élevées en français, et sont même meilleures en anglais sur la productivité lexicale. Il est alors intéressant de noter que l'exposition à l'anglais est forte dans leurs activités (lecture, films, réseaux sociaux). La lecture se révèle être l'activité la plus pertinente dans cette étude, car les quatre participants semblent être de grands lecteurs en termes de fréquence et de temps. La lecture est d'autant plus intéressante qu'elle offre une exposition à la langue riche d'un point de vue qualitatif (Cohen & Mazur-Palandre, 2018 ; Pearson, 2007). Chez Gabriel et Nathan, cet input via leurs activités (et notamment la lecture) pourrait être très riche d'un point de vue qualitatif, et avoir une influence positive sur leurs compétences linguistiques, notamment lexicales. Ces hypothèses seraient en accord avec l'étude de Scheele et al. (2010) auprès de jeunes enfants bilingues de familles maroco-néerlandaises et turco-néerlandaises. La fréquence des activités linguistiquement riches comme la lecture ou la narration d'histoires était corrélée aux résultats des tests de vocabulaire des enfants dans leur deuxième langue. Ainsi, il est à supposer qu'une exposition qualitativement riche à une langue, du moins reçue précocement, pourrait compenser l'exposition quantitative faible à cette même langue dans la mesure des compétences linguistiques d'un enfant bilingue. Ces éléments

confirment l'importance de prendre en compte l'exposition aux langues dans des activités linguistiquement riches dans la mesure des compétences lexicales et narratives des enfants bilingues.

1.2 Seconde hypothèse : exposition et identité culturelle

La seconde hypothèse suggérait que plus une exposition à une langue était forte plus les sentiments d'identification à cette langue et à la culture attachée étaient forts.

1.2.1 Identité linguistique et culturelle des participants

Elin, Gabriel, Camille et Nathan disent porter en eux des traits de plusieurs cultures, mais certains expriment un penchant identitaire plus fort envers une de leurs cultures. Camille semble se construire en continuité identitaire avec son environnement familial et scolaire selon les termes de Pilote et al. (2011). Elle exprime une identité française par ses origines familiales, à laquelle elle a intégré son expérience scolaire et sociale australienne. Elin a construit son identité sur de solides racines anglaise et galloise, et s'enrichit au fil du temps de la culture française. Gabriel affirme progressivement une forte identité anglaise et s'inscrit presque en rupture identitaire avec la culture française de son père, bien qu'il ait grandi en France au contact des deux cultures (Pilote et al., 2011). Enfin, Nathan affirme l'importance de ses trois cultures dans son identité mais déclare être premièrement australien.

1.2.2 Exposition aux langues et identité

Les résultats concernant le lien entre exposition aux langues et identité confirment partiellement la seconde hypothèse. En effet, une exposition forte à l'anglais allant de pair avec une identification forte à l'anglais et à la culture britannique se confirme chez Elin. De même, Camille est quantitativement très exposée au français, et les sentiments identitaires qu'elle exprime envers sa langue et sa culture française sont forts. Ce constat rejoint les conclusions de Schroeder et al. (2017), qui montrent que le nombre d'années passé dans un pays, une famille ou une école dans laquelle une langue était parlée était prédicteur d'une forte identification culturelle.

Néanmoins, cette seconde hypothèse ne se confirme pas pour Gabriel et Nathan. Les résultats ont montré que Gabriel reçoit une exposition quantitativement plus importante au français chaque année depuis sa naissance, or il exprime clairement une identité culturelle anglaise, ce qui ne va pas dans le sens des conclusions de Schroeder et al. (2017). Nathan est né et a vécu en Australie, mais a reçu une exposition au français quantitativement plus importante depuis sa naissance, et pourtant il dit se sentir davantage australien que français. Une dissociation semble apparaître entre les

sentiments identitaires de Nathan et Gabriel et l'exposition aux langues qu'ils reçoivent. Une exposition quantitativement forte à une langue ne semble donc pas être systématiquement liée à une identification forte à cette langue et à sa culture.

La langue que les participants choisissent dans leurs activités ayant un aspect linguistique semble être celle à laquelle ils s'identifient le plus. C'est ce que Schroeder et al. (2017) définissent par le contexte d'exposition courant aux langues. Parmi ces activités, la lecture pourrait être celle qui reflète le plus les sentiments identitaires de ces participants. Elin, Gabriel et Nathan expliquent préférer l'anglais pour la lecture. La littérature anglophone refléterait une culture et une réalité plus proche de la leur : « *Ils [Les écrivains anglophones] écrivent pour des enfants. C'est plus approprié* » « *c'est plus agréable* » selon Gabriel, et refléterait un style d'écriture qui leur correspondrait mieux : « *c'est le style d'écriture de beaucoup d'écrivains français que je ne trouve pas intéressant* » affirme Elin. La langue choisie pour les activités refléterait davantage l'identité culturelle et linguistique d'un jeune bilingue que son exposition aux langues dans ses environnements familial et scolaire. Il semble important de prendre également en compte l'exposition aux langues dans les activités des enfants dans leur identification linguistique et culturelle, comme dans la mesure des compétences linguistiques.

Le statut particulier de la langue anglaise est à considérer. L'anglais est une langue véhiculaire, au rayonnement linguistique et culturel mondial. Elle est omniprésente et donc facile d'accès dans les médias, les réseaux sociaux, la littérature et le cinéma, ce qui pourrait contribuer à une asymétrie dans l'exposition aux langues des enfants bilingues (Pearson, 2007). Son influence n'est donc pas à négliger dans le choix de l'anglais dans les activités des quatre participants de l'étude.

1.2.3 Identité culturelle et compétences linguistiques

La volonté et l'effort que demande la construction de l'identité chez Nathan et Gabriel sont évidents : « *j'ai besoin de travailler mon anglais plus que mon français* » déclare Gabriel, « *j'ai besoin de rester australien parce que si je commence à parler français souvent, je vais l'oublier* » explique Nathan. Ce dernier dit vouloir garder cette appartenance culturelle australienne, et la langue est pour lui un moyen d'y parvenir : il lit, regarde des films et échange des messages « *si je peux en anglais, ou alors c'est français en seconde option* ». L'investissement de la langue anglaise serait motivé par ce désir d'identification à la langue et la culture anglaise ou australienne. Le choix

d'investir une langue et la motivation peuvent jouer un rôle important dans le développement des compétences linguistiques (De Houwer, 2021).

2 Limites du protocole et perspectives de recherche

Une première limite à cette étude concerne l'utilisation du logiciel SALT dans l'étude des récits narratifs oraux. La catégorisation grammaticale n'est pas réalisable en français par le logiciel. Cette catégorisation a donc été effectuée manuellement pour le calcul de la productivité lexicale, et peut se révéler moins précise ou ne pas correspondre tout à fait à celle réalisée par le logiciel pour la langue anglaise. Néanmoins, la diversité lexicale (le nombre de mots différents) se révélerait être un marqueur plus sensible du développement de la compétence narrative que la productivité lexicale (le nombre total de mots) selon Uccelli & Páez (2007). Une autre limite concerne les données récoltées pour Camille via les questionnaires parentaux de la 6^e et de la 5^e. Ces deux années, les parents de Camille ont répondu uniquement au questionnaire de son petit frère, participant lui aussi à l'étude. Les informations données sur l'exposition aux langues ont été considérées comme étant les mêmes pour Camille, mais pourraient tout de même constituer un biais pour l'étude. Une troisième limite concerne l'utilisation du logiciel TXM. Le logiciel n'a pas toujours été précis dans le repérage des différentes catégories grammaticales des mots, peut-être dû au fait que le corpus était en langue anglaise et donc moins facilement analysable par TXM, initialement conçu en français puis étendu à l'anglais. Par exemple, « like » a été produit à de nombreuses reprises par les participants en tant que verbe, adverbe et tic de langage. Il a donc fallu parfois sélectionner manuellement les occurrences recherchées, ce qui peut manquer de fiabilité dans les résultats. Enfin, une dernière limite concerne les données récoltées pour l'étude des compétences linguistiques, qui comprennent seulement des productions orales mais pas de productions écrites.

Ce mémoire met en évidence de nouvelles perspectives de travail. En effet, il serait intéressant d'étudier de manière approfondie les compétences linguistiques de chaque participant dans les deux langues de façon longitudinale, conjointement à l'exposition aux langues au fil des années. Les compétences narratives peuvent avoir des trajectoires et des rythmes de développement différents des compétences lexicales chez les jeunes enfants bilingues (Uccelli & Páez, 2007), et d'autres domaines langagiers seraient également pertinents à analyser. En effet, le bilinguisme repose

un continuum de compétences, et l'évaluation d'un ou deux domaines langagiers chez un enfant ne reflète pas l'intégralité de ses compétences linguistiques. De plus, ce travail suggère l'importance de la qualité de l'input dans les activités à caractère linguistique chez ces enfants bilingues, avec un impact sur leurs compétences linguistiques, notamment lexicales (Paradis, 2011; Sun & Yin, 2020). Il pourrait alors être pertinent de récolter des données plus précises concernant ce type d'activités. Pour ce faire, Scheele et al. (2010) ont administré un questionnaire listant précisément les différents types d'exposition qualitative. Granfeldt (2016) a également établi une méthode de profil d'input permettant de comparer des enfants bilingues entre eux sur la quantité et la qualité de l'input reçu. Enfin, il pourrait être intéressant d'observer si des changements dans les sentiments identitaires et les choix de langue chez ces participants entraîneront des changements dans leurs compétences linguistiques, par un investissement d'une langue au détriment d'une autre, comme le suggère De Houwer (2021) chez des enfants plus jeunes.

3 Apports pour la clinique en orthophonie

Grosjean (2015) estime que 20% de la population française parle plusieurs langues. Pourtant, selon Bijleveld et al. (2014), 38% des patients suivis en orthophonie en France seraient plurilingues. Ce pourcentage conséquent questionne sur un éventuel sur-diagnostic orthophonique des patients bilingues et une possible difficulté à distinguer un trouble du langage d'un manque d'exposition à la langue. Lors du bilan langagier, un entretien approfondi avec l'enfant et sa famille et un questionnaire parental peuvent donner des informations sur la biographie langagière de l'enfant et son profil psycho-affectif et identitaire. En effet, cette étude a montré l'importance d'explorer en profondeur l'exposition aux langues reçue par l'enfant depuis sa naissance, dans ses différents environnements et ses activités quotidiennes. Le type d'exposition que l'enfant reçoit apporte des informations pour l'évaluation de son langage puisque cette étude a suggéré qu'une exposition riche à une langue pouvait permettre de développer des compétences élevées, même si l'exposition courante et cumulative était moindre en comparaison à l'autre langue. La répartition des compétences linguistiques entre les langues souligne l'importance d'évaluer l'enfant dans ses deux systèmes langagiers. De Houwer (2019) propose un protocole de dépistage d'éventuels troubles du langage chez l'enfant bilingue selon les contextes d'exposition (2L1 ou L2P), dans les deux langues. Les difficultés langagières ne

doivent pas être banalisées, et des conseils pourront être prodigués à la famille, notamment lorsque l'enfant est confronté à un déséquilibre important entre ses langues, et à des difficultés dans une langue où il est quantitativement peu exposé. Les interactions verbales entre parents et enfant doivent être soutenues, et une activité linguistiquement riche telle que la lecture peut renforcer ses compétences au niveau lexical notamment (Cohen & Mazur-Palandre, 2018). Diversifier les environnements et les activités mobilisant l'une ou l'autre langue permet de varier les sources et les types d'exposition linguistique. Enfin, il est important de ne pas négliger la première langue acquise ou la langue familiale quand il y en a une, puisque cette étude montre qu'elle constitue une part de l'identité que l'enfant se construit. Les choix langagiers de l'enfant, exprimés dans la pratique de ses activités par exemple, participent aussi à la construction et l'expression de son identité, et doivent être soutenus et valorisés.

V

Conclusion

A travers ce mémoire de recherche, les parcours langagiers de quatre enfants bilingues français-anglais ont été étudiés, du CM2 à la 4^e. L'objectif était d'explorer les liens entre l'environnement langagier, les compétences lexicales et narratives orales et l'identité culturelle exprimée par ces enfants. Les résultats de cette étude ont montré qu'une exposition courante et cumulative plus forte dans une langue n'impliquait pas systématiquement de meilleures compétences lexicales et narratives dans cette même langue. Une exposition qualitativement riche aux langues dans les activités ayant un aspect linguistique pourrait être pertinente à prendre en compte dans l'évaluation du langage des enfants bilingues, car elle pourrait avoir un effet renforçateur sur leurs compétences linguistiques. De plus, des relations non-linéaires entre exposition aux langues et identité culturelle ont été mises en évidence. La langue que certains participants choisissent dans leurs activités à caractère linguistique reflète beaucoup plus précisément leur identité culturelle et linguistique que la langue à laquelle ils étaient le plus exposés. Enfin, ce travail a souligné la grande variabilité de l'input dans le temps chez ces enfants, qu'il soit quantitatif ou qualitatif. Cette variabilité se retrouve dans les trajectoires de développement du bilinguisme des enfants, témoignant de l'hétérogénéité des compétences de la population bilingue et de la nécessité d'accorder son attention au développement propre du langage d'un enfant, en lien avec son parcours langagier et son histoire.

Références

- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193.
<https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (2015). *Assessing multilingual children : Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th éd.). Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Barthélémy, E. (2017). *Transmission de langues minoritaires au sein de familles mixtes en France : Les politiques linguistiques familiales et leur impact sur les représentations des enfants* [Mémoire Sciences du Langage, Université Grenoble Alpes]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01664843/document>
- Bensekhar, M. B., Simon, A., Rezzoug, D., & Moro, M. R. (2015). Les pathologies du langage dans la pluralité linguistique. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 58(1), 277-298.
- Bijeljic-Babic, R. (2017). *L'enfant bilingue*. Odile Jacob.
- Bijleveld, H.-A., Estienne, F., & Vander Linden, F. (2014). *Multilinguisme et orthophonie. [Texte imprimé] : Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Elsevier Masson.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research : Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 13.

- Castellotti, V., & Moore, D. (2010). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imagés. In M. Molinié, *Le dessin réflexif—Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). Encrage.
- Cohen, C. (2014). Relating input factors and dual language proficiency in French–English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.982506>
- Cohen, C. (2015a). *INEXDEB*. Lyon, France: Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations. https://aslan.universite-lyon.fr/medias/fichier/inexdeb_1531211829088-pdf
- Cohen, C. (2015b). *INEXDEB children's questionnaire*. Lyon, France: Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations.
- Cohen, C. (2015c). *INEXDEB parent questionnaire*. Lyon, France: Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations.
- Cohen, C., & Mazur-Palandre, A. (2018). Le langage oral en production chez les enfants bilingues: Quels liens avec l'exposition? *SHS Web of Conferences*, 46, 10004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610004>
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- De Gaulejac, V. (2016). Identité. In *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 176-182). ERES. <https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749229829-page-176.htm>

- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), 29-49. <https://doi.org/10.3917/lis.116.0029>
- De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue: Le rôle central de l'environnement linguistique. In S. Kern, *Le développement du langage chez l'enfant : Théorie, clinique, pratique* (p. 175-200). De Boeck Supérieur.
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108866002>
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Thériault-Whalen, C. M. (1993). *Echelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto: Psychan.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C., & Burley, J. (1987). *The British Picture Vocabulary Scale* (2e éd.). Windsor : NFES-Nelson.
- Ebbels, S. (2017). Intervention research : Appraising study designs, interpreting findings and creating research in clinical practice. *International journal of speech-language pathology*, 19, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17549507.2016.1276215>
- Farmer, D., & Prasad, G. (2014). Des jeunes (se) racontent! *Diversité*, 176, 151-157.
- Fielding, R. (2015). Bilingual Identity : Being and Becoming Bilingual. In R. Fielding (Éd.), *Multilingualism in the Australian Suburbs : A framework for exploring bilingual identity* (p. 17-65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-453-5_2
- Granfeldt, J. (2016). Rôles de l'âge, de l'input et de la L1 dans le développement du français par des enfants L2. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXI(2), 33-48.

- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. *Tranel*, 19, 13-41.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Stanford, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443275.pdf>
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2nd éd.). Cambridge University Press.
- Heiden, S., Magué, J.-P., & Pincemin, B. (2007). *TXM [Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement]*. ENS Lyon. <https://txm.gitpages.huma-num.fr/textometrie/>
- Heilmann, J., Miller, J., & Nockerts, A. (2010). Using Language Sample Databases. *Language, speech, and hearing services in schools*, 41, 84-95. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0075\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0075))
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Huver, E., & Molinié, M. (2011). *Praticiens—Chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. 162.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58-74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Lavaur, J.-M. (2005). Bilinguisme et identité culturelle bilingue. In *Réalités Françaises et Brésiliennes* (p. 165-180). Presses Universitaires de la Méditerranée.

https://www.academia.edu/6092393/Bilinguisme_et_identit%C3%A9_culturelle_bilingue

- Leeds-Hurwitz, W. (2005). *From generation to generation : Maintaining cultural identity over time*. Hampton Press.
- MacSwan, J., Thompson, M. S., Rolstad, K., McAlister, K., & Lobo, G. (2017). Three Theories of the Effects of Language Education Programs : An Empirical Evaluation of Bilingual and English-Only Policies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 218-240. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000137>
- Martin, B. (2012). Coloured language: Identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1-2), 33-56. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639888>
- Mayer, M. (1967). *A boy, a Dog and a Frog*. Dial Press.
- Melo Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: Children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 197-215.
- Melo Pfeifer, S. (2018). How children depict their multilingual selves? From a research goal to the Heritage Language classroom... and back ! A research memoir. In *Languages of Sydney : The People and the Passion* (p. 143-149). Candlin & Mynard.
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2015). *Assessing Language Production Using SALT Software A Clinician's Guide to Language Sample Analysis* (2nd éd.). SALT Software LLC, Middleton, WI. <http://saltsoftware.com/ssdownload/BookPDF/SALTReferenceBook.pdf>
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2016). Using Language Sample Analysis to Assess Spoken Language Production in Adolescents | Language, Speech,

- and Hearing Services in Schools. *Language, speech, and hearing services in schools*, 47, 99-180.
- Miller, J. F., & Iglesias, A. (2012). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)* (Research Version 2012) [Computer Software]. Middleton, WI: SALT Software, LLC.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 213-237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : Pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA* 76, 81-94.
- Pilote, A., Magnan, M.-O., & Vieux-Fort, K. (2011). Identité linguistique et poids des langues : Une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98. <https://doi.org/10.7202/1000483ar>
- Pocock, S. J. (2006). Statistics in practice - The simplest statistical test : How to check for a difference between treatments. *BMJ*, 332(7552), 1256-1258.

- Prasad, G. (2018). 'How does it look and feel to be plurilingual?' : Analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 902-924.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>
- Rezzoug, D., Plaën, S. D., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, n° 158(3), 58-65.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.
<https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schroeder, S. R., Lam, T. Q., & Marian, V. (2017). Linguistic Predictors of Cultural Identification in Bilinguals. *Applied linguistics*, 38(4), 463-488.
<https://doi.org/10.1093/applin/amv049>
- Sun, H., & Yin, B. (2020). Multimedia Input and Bilingual Children's Language Learning. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02023>
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216.
<https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, speech, and*

hearing services in schools, 38(3), 225-236. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024))

Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité: Un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, n° 14(2), 2-20.

Wendland, J. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant: Du développement précoce aux enjeux cliniques et sociaux. *Devenir*, Vol. 30(1), 5-9.

Witko, A. (2012). Une approche interculturelle en orthophonie-logopédie auprès d'adolescents présentant des troubles des apprentissages. In P. Gattignol & S. Topouzkhian, *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?* (p. 455-500). Isbergues: Ortho-Edition.

Table des annexes

<i>Annexe A. Questionnaire parental.....</i>	<i>I</i>
<i>Annexe B. Questionnaire enfant.....</i>	<i>VIII</i>
<i>Annexe C. Portrait identitaire vierge.....</i>	<i>XII</i>
<i>Annexe D. Traductions françaises des citations anglaises.....</i>	<i>XIII</i>
<i>Annexe E. Exposition courante aux langues.....</i>	<i>XVI</i>
<i>Annexe F. Exposition cumulative aux langues.....</i>	<i>XVIII</i>
<i>Annexe G. Langue utilisée selon les activités sur les quatre années.....</i>	<i>XX</i>
<i>Annexe H. Moyenne de l'utilisation des langues dans les activités.....</i>	<i>XXII</i>
<i>Annexe I. Temps consacré à la lecture pour le plaisir.....</i>	<i>XXIV</i>
<i>Annexe J. Transcriptions des récits narratifs oraux selon les conventions SALT..</i>	<i>XXV</i>
<i>Annexe K. Comparaison inter-langues des récits narratifs oraux sur la productivité lexicale, la diversité lexicale, la fluence et les erreurs.....</i>	<i>XXXIV</i>
<i>Annexe L. Liste des requêtes formulées dans le logiciel TXM.....</i>	<i>XXXIX</i>
<i>Annexe M. Tableau d'analyse des portraits identitaires.....</i>	<i>XL</i>
<i>Annexe N. Langue parlée avec les amis à l'école et hors école.....</i>	<i>XLII</i>
<i>Annexe O. Comparaison inter-langues et inter-années aux tests de lexique réceptif chez les quatre participants.....</i>	<i>XLIII</i>
<i>Annexe P. Marqueurs linguistiques dans les transcriptions des entretiens avec chaque participant sur les quatre années.....</i>	<i>XLVII</i>

Annexe A. Questionnaire parental

PARENT QUESTIONNAIRE

Many thanks for agreeing to complete this questionnaire which will provide me with essential information on your child's family background. You may answer the open questions in French or English.

<i>Child's research code</i>	
------------------------------	--

<i>Child's class</i>	CP	CM2
----------------------	----	-----

Part 1 - Family Background

<i>1. What is your relationship to the child?</i>	Mother	Father	Legal guardian	Other (please state)
---	--------	--------	----------------	-------------------------------

2. Which of the following best describes your current main daily activities and/or responsibilities?

<i>Mother</i>		<i>Father</i>	
Working full time		Working full time	
Working part-time		Working part-time	
Keeping house/raising children full-time		Keeping house/raising children full-time	
Retired		Retired	
Other (please state)		Other (please state)	

<i>Occupation Mother</i>	
<i>Occupation Father</i>	

3. How long have you lived in France?

	<i>Less than a year</i>	<i>1-3 years</i>	<i>4-9 years</i>	<i>10 or more years</i>
<i>Mother</i>				
<i>Father</i>				

4. How long does your family intend to stay in France?

<i>1-2 years</i>	<i>3-5 years</i>	<i>6-9 years</i>	<i>10 or more years</i>	<i>Other (please state)</i>

5. Please list the ages of any other children in the family.

To quote this questionnaire: Cohen, C. (2015) *INEXDEB parent questionnaire*. Lyon, France: Laboratoire Interactions, Corpus, 1 Apprentissages & Représentations.

6. Please mark the highest level of education that you have completed.

	Primary school	Middle school	High school (or equivalent)	College diploma	University Bachelor's degree	Postgraduate degree	Other (please state)
Mother							
Father							

7. Please list all the languages you know in chronological order of acquisition from least recent to most recent.

Mother	1.	2.	3.	4.	5.
Father	1.	2.	3.	4.	5.

8. Please rate your current ability in English and French according to the following scale.

No knowledge 1 Poor 2 Fair 3 Functional 4 Good 5 Very good 6 Native-like 7

	Speaking	Writing	Listening	Reading
Mother English	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Mother French	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Father English	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Father French	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

9. Do you have high-level language skills in any other language(s)? If you do, write the name(s) of the language(s) in the spaces provided.

Mother			
Father			

Part 2 – Child's language contact

Please complete the following tables by estimating the approximate number of hours of contact per day that your child has with each of his/her languages.

Questions 10 and 11 will take some time to answer but they are extremely important for this study. Thank you.

10. Daily contact with languages DURING TERM-TIME

	Hours in contact with English in school	Hours in contact with English outside school	Hours in contact with French in school	Hours in contact with French outside school	Hours in contact with another language in school (Please state language)	Hours in contact with another language outside school (Please state language)	TOTAL
Monday							
Tuesday							
Wednesday							
Thursday							
Friday							
Saturday							
Sunday							
TOTAL							

11. Daily contact with languages DURING SCHOOL HOLIDAYS

	<i>Hours in contact with English</i>	<i>Hours in contact with French</i>	<i>Hours in contact with another language (Please state language)</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Monday</i>				
<i>Tuesday</i>				
<i>Wednesday</i>				
<i>Thursday</i>				
<i>Friday</i>				
<i>Saturday</i>				
<i>Sunday</i>				
<i>TOTAL</i>				

12. Please mark the frequency of the following:

	<i>Never</i>	<i>Less than once a year</i>	<i>1-2 times a year</i>	<i>3-4 times a year</i>	<i>5 or more times a year</i>
<i>My child visits an English-speaking country</i>					
<i>We receive English-speaking family/friends from abroad</i>					

13. Please mark the frequency of the following:

	<i>Never</i>	<i>A few times a year</i>	<i>1-2 times a month</i>	<i>1-2 times a week</i>	<i>4-5 times a week</i>	<i>Usually daily</i>
<i>Child reads alone in French</i>						
<i>Child reads alone in English</i>						
<i>Child reads alone in another language</i>						
<i>Parent(s) read(s) with child in French</i>						
<i>Parent(s) read(s) with child in English</i>						
<i>Parent(s) read(s) with child in another language</i>						
<i>Parent(s) borrow(s)/buy(s) books in French</i>						
<i>Parent(s) borrow(s)/buy(s) books in English</i>						
<i>Parent(s) borrow(s)/buy(s) books in another language</i>						
<i>French-speaking children come to play</i>						
<i>English-speaking children come to play</i>						

Part 3 – Child’s language use from birth to present

14. In which country(ies) did your child live in his/her:

1st year	
2nd year	
3rd year	
4th year	
5th year	
6th year	
7th year	
8th year	
9th year	
10th year	
11th year	
12th year	

QUESTIONS 15-19 – Please mark the most appropriate answer in each case.

15. Languages used BY YOU TO YOUR CHILD - Mother

	<i>Always in French</i>	<i>In French more often than English</i>	<i>In French and English equally</i>	<i>In English more often than French</i>	<i>Always in English</i>	<i>Other (please state)</i>
1st year						
2nd year						
3rd year						
4th year						
5th year						
6th year						
7th year						
8th year						
9th year						
10th year						
11th year						
12th year						

16. Languages used BY YOU TO YOUR CHILD - Father

	<i>Always in French</i>	<i>In French more often than English</i>	<i>In French and English equally</i>	<i>In English more often than French</i>	<i>Always in English</i>	<i>Other (please state)</i>
1st year						
2nd year						
3rd year						
4th year						
5th year						
6th year						
7th year						
8th year						
9th year						
10th year						
11th year						
12th year						

17. Languages used BY YOUR CHILD TO YOU - Mother

	<i>Always in French</i>	<i>In French more often than English</i>	<i>In French and English equally</i>	<i>In English more often than French</i>	<i>Always in English</i>	<i>Other (please state)</i>
2nd year						
3rd year						
4th year						
5th year						
6th year						
7th year						
8th year						
9th year						
10th year						
11th year						
12th year						

18. Languages used BY YOUR CHILD TO YOU - Father

	<i>Always in French</i>	<i>In French more often than English</i>	<i>In French and English equally</i>	<i>In English more often than French</i>	<i>Always in English</i>	<i>Other (please state)</i>
2nd year						
3rd year						
4th year						
5th year						
6th year						
7th year						
8th year						
9th year						
10th year						
11th year						
12th year						

19. Languages used BETWEEN YOUR CHILD AND SIBLINGS

	<i>Always in French</i>	<i>In French more often than English</i>	<i>In French and English equally</i>	<i>In English more often than French</i>	<i>Always in English</i>	<i>Other (please state)</i>
1st year						
2nd year						
3rd year						
4th year						
5th year						
6th year						
7th year						
8th year						
9th year						
10th year						
11th year						
12th year						

20. What language(s) do you use with each other?

	<i>Always French</i>	<i>French more often than English</i>	<i>French and English equally</i>	<i>English more often than French</i>	<i>Always English</i>	<i>Other (please state)</i>
Mother to father						
Father to mother						

21. Did your child regularly attend a crèche/day care centre?	Yes	No
---	-----	----

If you answered 'Yes' to the above question, which language(s) was/were used to your child there?

22. Has your child had regular child-minders/au pairs?	Yes	No
--	-----	----

If you answered 'Yes' to the above question, please mark which language(s) they spoke to your child.

23. Which language(s) was/were used to your child at his/her nursery/kindergarten/école maternelle?

	French	French and English	English	Other (please state)
1st year				
2nd year				
3rd year				

24. In which language(s) was your child taught in primary school?

	French	French and English	English	Other (please state)
1st year				
2nd year				
3rd year				
4th year				
5th year				

25. Do you feel that your child has a stronger language today?	Yes	No
--	-----	----

If so, which language is it?

French	English	Other (please state)
--------	---------	----------------------

If there is anything else that you feel is interesting or important about your child's language experience, development or use, please comment here.

If you have any remarks that you wish to make about this questionnaire, please feel free to do so here. Many thanks! Your remarks are always helpful.

Thank you very much for taking the time to complete this questionnaire. Please return your completed questionnaire to: cathy.cohen@ens-lyon.fr
Don't hesitate to get in touch with me if you have any further comments or questions.

To quote this questionnaire: Cohen, C. (2015) *INEXDEB parent questionnaire*. Lyon, France: Laboratoire Interactions, Corpus, 9 Apprentissages & Représentations.

Annexe B. Questionnaire enfant

CHILDREN'S QUESTIONNAIRE

Child's research code: _____

Part 1 – Language Use

1. You can speak, understand, read and write in French and English. Do you know any other languages? If you do, can you write them in the table below?

Language	Speak	Understand	Read	Write

2.

- a) In which language do YOU speak to the following? Choose one of these answers.

	Always in French	In French more often than English	In French and English equally	In English more often than French	Always in English	Other
Father						
Mother						
Brothers/Sisters						
Friends in the French classroom						
Friends in FLS classroom						
Friends in the English classroom						
Friends in the playground						
English teachers						
French teachers						
Grandparents (mum's side)						
Grandparents (dad's side)						
Friends outside school						
Babysitters/Childminders						

b) In which language do the following people speak TO YOU?

	Always in French	In French more often than English	In French and English equally	In English more often than French	Always in English	Other
Father						
Mother						
Brothers/Sisters						
Friends in the French classroom						
Friends in FLS classroom						
Friends in the English classroom						
Friends in the playground						
English teachers						
French teachers						
Grandparents (mum's side)						
Grandparents (dad's side)						
Friends outside school						
Babysitters/Childminders						

c) Which language do YOU use with the following?

	Always in French	In French more often than in English	In French and English equally	In English more often than French	Always in English	Other
Watching TV						
Computer						
Facebook						
Films						
Newspaper/comics/magazines						
Listening to the radio						
Talking on Skype						
Reading						
Writing emails						

Part 2 – My feelings about French, English and other languages

In this section, you have to say which of the possible answers is true for YOU. **Circle** the letter of the best answer.

1.
 - a. I find it easier to speak English than French.
 - b. I find it just as easy to speak French and English.
 - c. I find it easier to speak French than English.
 - d. I find it easier to speak another language which isn't French or English.
Please say which language if you answered **d**

2.
 - a. I prefer speaking English.
 - b. I prefer speaking French.
 - c. I have no preference. I like speaking in English and French.
 - d. I prefer speaking another language which isn't French or English.
Please say which language if you answered **d**

3.
 - a. I find it easier to read in French than in English.
 - b. I find it just as easy to read in French than in English.
 - c. I find it easier to read in English than in French
 - d. I find it easier to read in another language which isn't French or English.
Please say which language if you answered **d**

4.
 - a. I prefer reading in French.
 - b. I prefer reading in English.
 - c. I have no preference. I like reading in French and in English.
 - d. I prefer reading in another language which isn't English or French.
Please say which language if you answered **d**

5.

When I watch TV programmes, films,

 - a. I prefer watching in English.
 - b. I like watching in French and English.
 - c. I prefer watching in French.
 - d. I prefer watching in another language.
Please say which language if you answered **d**

6.

If you could choose the perfect school, which would you choose?

 - a. a school where I speak and learn only in English
 - b. a school where I speak and learn in English and French like this one
 - c. a school where I speak and learn only in French

To quote this questionnaire: Cohen, C. (2015) *INEXDEB children's questionnaire*. Lyon, France: Laboratoire 3 Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations.

Part 3 – What do you feel?

In this section, please **circle** the letter of the best answer. Sometimes more than one answer is possible.

The questions where an additional answer is added in italics are for those children with an additional language and cultural identity. For those children who only have French and English, this answer is NOT a possibility.

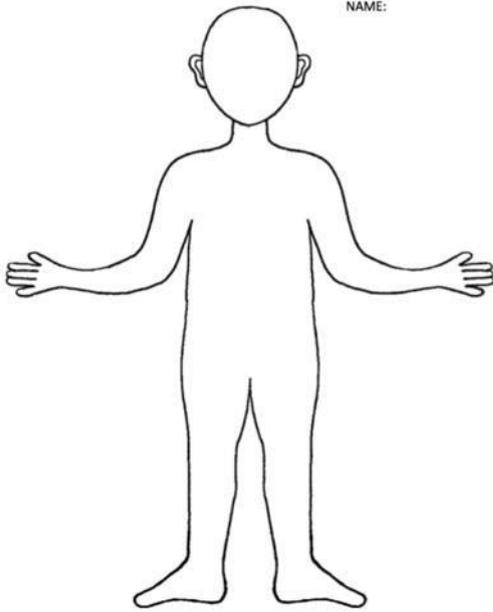
1. Imagine a relation of yours asks you if you feel more French or more English (British, American, Australian, Canadian, etc.), what do you reply?
 - a. I feel more English.
 - b. It's the same. I feel French and English.
 - c. I feel more French.
 - d. *I feel more*

2. Imagine it's the football (or cricket/baseball etc.) World Cup. France and England (or Scotland/Ireland/Wales/The USA/Australia etc.) are participating. Who will you support?
 - a. France
 - b. England (Scotland/Ireland/Wales/The USA/Australia, etc.)
 - c. I don't mind who wins as I like both teams the same.
 - d. I don't like football (or cricket/baseball etc.)
 - e. *Another team (please state which)*

Annexe C. Portrait identitaire vierge

Free Printables ©

atozteacherstuff.com



1. List all the languages and cultures that are part of you and connect you to the world.

- colour

2. Choose a different colour for each language and culture on your list.

3. Colour in the silhouette using the colour code to show how the different languages and cultures play a role in your life.

© A to Z Teacher Stuff, LLC. All Rights Reserved.

Free Printables © AtoZTeacherStuff.com

Annexe D. Traductions françaises des citations anglaises

ELIN

« Monotone » : *I find them very like monotonous*

« J'aime vraiment être au contact de la culture [...] galloise » : *I really like to connect to the Welsh [...] culture*

« C'est ce que je suis, ma nationalité, mes parents sont anglais et gallois » : *That's what I am, like my nationality, like my parents are English and Welsh*

« Probablement anglais et gallois pour être honnête » : *Probably English and Welsh to be honest.*

« Je me sens un peu française » : *I feel I'm kind of French*

« J'aime vraiment la culture française » : *I really like French culture*

« Je suis définitivement devenue plus française » : *I've definitely become more French*

« Les français [...] peuvent faire ce qu'ils veulent » : *French people [...] can do what they want*

« Je suis plus confiante quand je parle anglais » : *I'm more confident when I speak english*

« L'anglais est très naturel » : *English is very natural*

« Je lis généralement plus en anglais » : *I usually read more in English*

« Instagram et WhatsApp, probablement plus en anglais » : *Instagram and WhatsApp probably more in English*

« C'est le style d'écriture de beaucoup d'écrivains français que je ne trouve pas intéressant » : *It's the style of how a lot of French writers write that I just don't find interesting*

CAMILLE

« Je parle beaucoup français avec ma famille, moins en anglais » : *I speak french a lot with my family, less in English*

« Je fais encore quelques trucs comme à l'école, et on essaie de parler un peu en anglais à la maison » : *I still do kind of like a few things like for example at school and like we do try to speak a bit at home in English*

« Je fais beaucoup de choses en français » : *I do lot of things in French*

« J'ai toujours des habitudes [...] comme celles des Australiens » : *I still have habits [...] the way like Australians would do*

« Il sera important pour moi d'avoir gardé une partie de culture australienne » : *It will be important to me to have kept like the bit part of Australian culture*

« Je ne suis pas seulement française » : *I'm not only French*

« Ici nous devons [...] mais en Australie [...] ils » : *Here we have to [...] but in Australia [...] they*

« C'est pratiquement toujours plus français » : *It's practically always more French*

« Je parle probablement plus français » : *I probably speak more French*

« Je ne suis pas allée en Australie depuis longtemps » : *I haven't been in Australia for a long time*

« Je n'ai jamais eu la nationalité australienne » : *I've never had the Australian nationality*

GABRIEL

« Je préfère l'anglais » : *I prefer English*

« Je me sens plus anglais à l'intérieur » : *I feel more English inside*

« Parce que je préfère l'anglais au français » : *Because I prefer English than French*

« Avant la 6e [...] je préférais le français mais j'aimais aussi l'anglais » : *Before 6e [...] I preferred French, but then I also liked English*

« Je suis né en France mais je me sens plus Anglais » : *I'm born in France but I feel more English*

« Ils écrivent pour des enfants. C'est plus approprié » : *They write for kids, you know. It's, yeah, it's more appropriate.*

« C'est plus agréable » : *It's more enjoyable*

« J'ai besoin de travailler mon anglais plus que mon français » : *I need to work my English more than my french*

NATHAN

« J'ai plus de contact avec le monde français » : *I have more contact to french world*

« J'habite, je sais comment parler » : *I live, I know how to speak*

« Bien sûr car je suis Australien » : *Of course cause I'm Australian*

« Je suis fier » : *I'm proud*

« Parfois du mal à trouver les mots » : *Sometimes I have trouble finding words*

« J'ai besoin de rester Australien » : *I need to stay Australian*

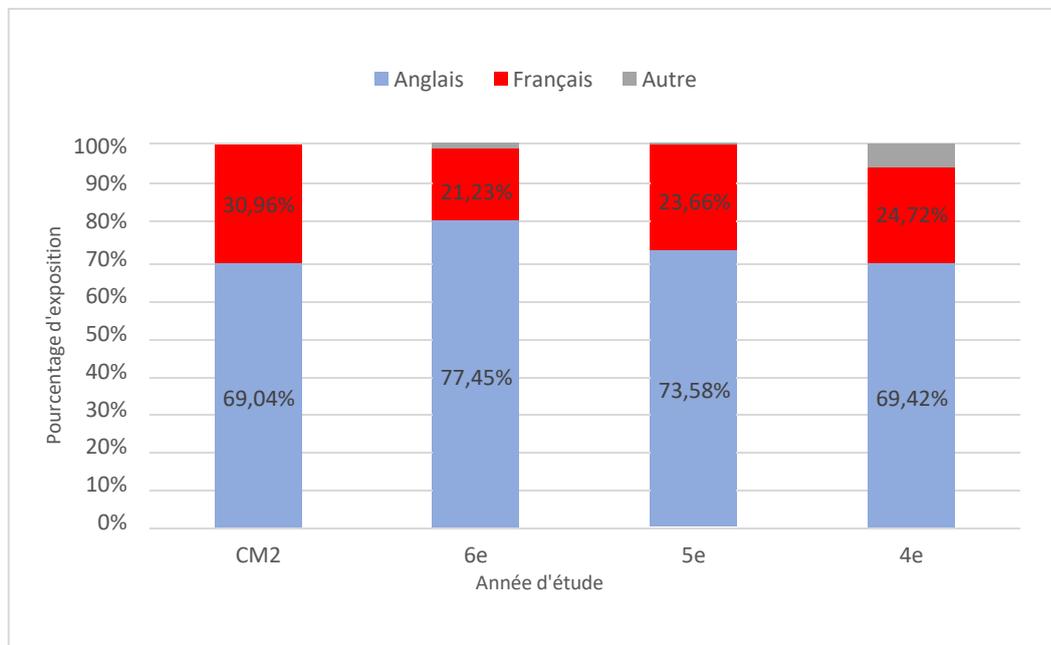
« J'ai besoin de rester australien parce que si je commence à parler français souvent, je vais l'oublier » : *I need to stay Australian because if I'm going to speak French for a lot of time well, I'm going to forget it*

« Si je peux en anglais, ou alors c'est français en seconde option » : *So if I can, English or then it's French second option*

Annexe E. Exposition courante aux langues

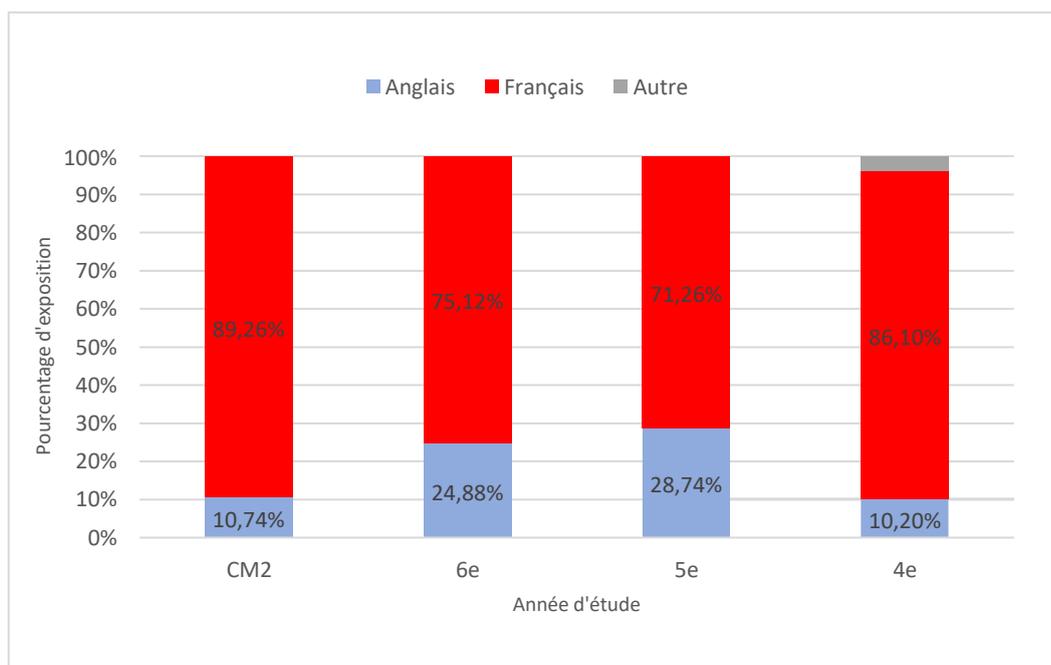
Pourcentage d'exposition courante à chaque langue par année

ELIN



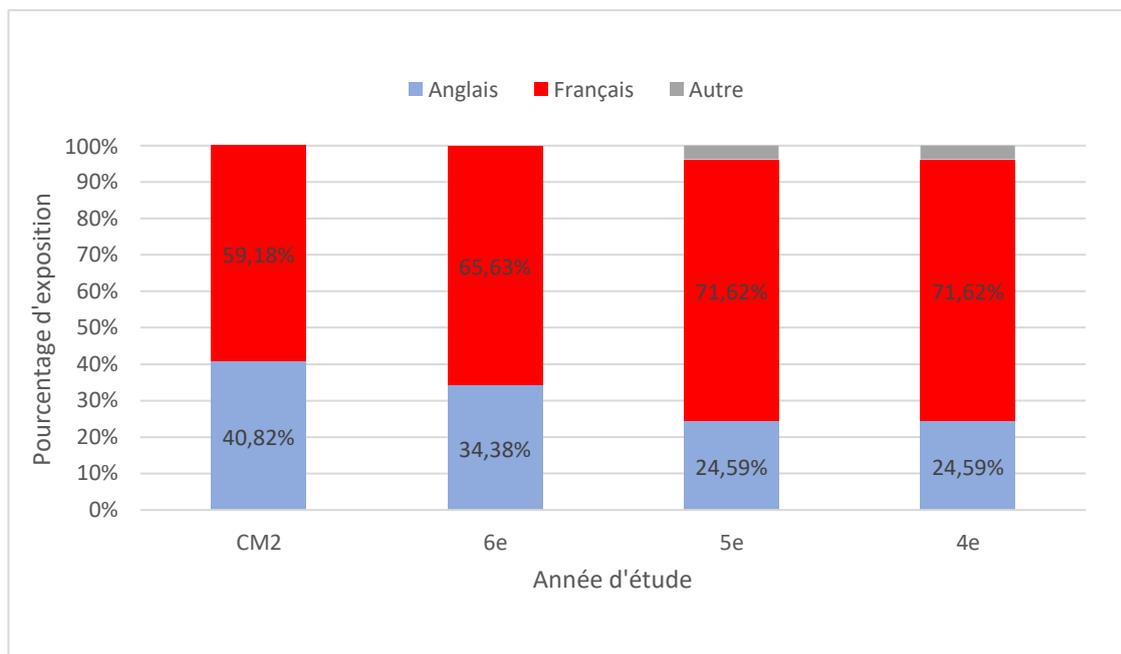
Pourcentage d'exposition courante à chaque langue par année

CAMILLE



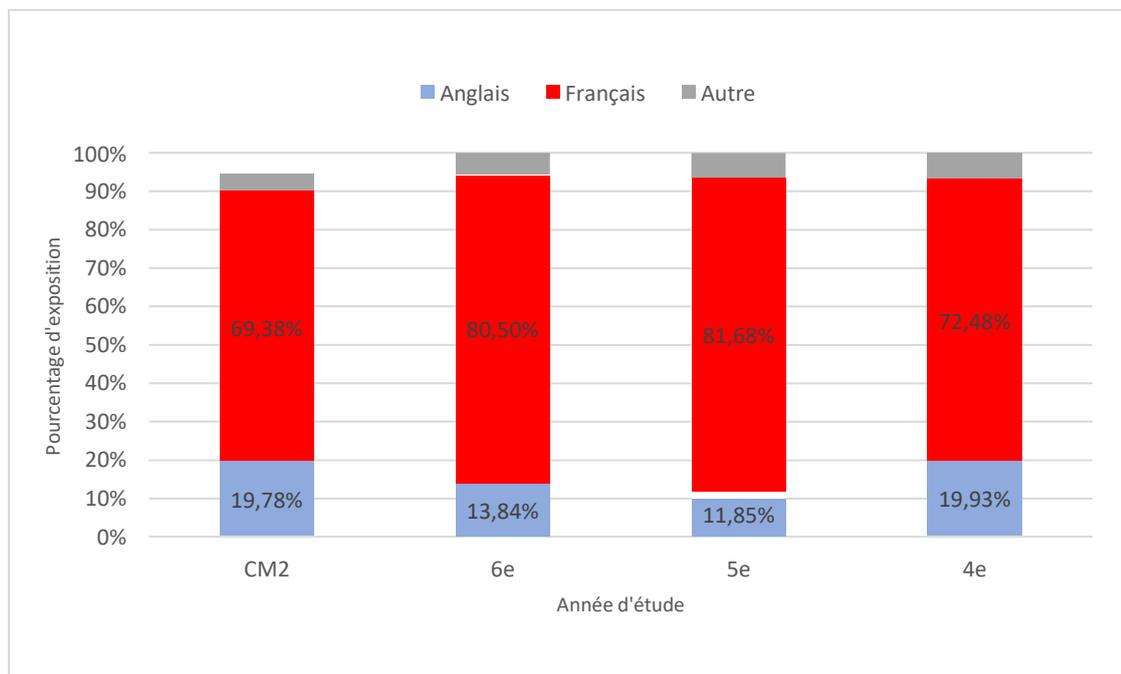
Pourcentage d'exposition courante à chaque langue par année

GABRIEL



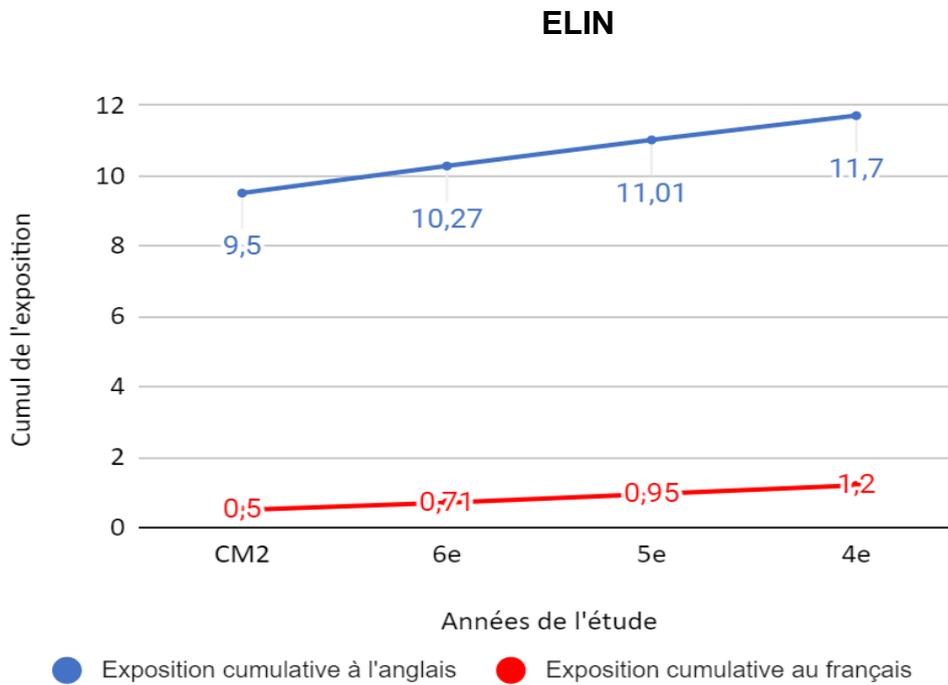
Pourcentage d'exposition courante à chaque langue par année

NATHAN

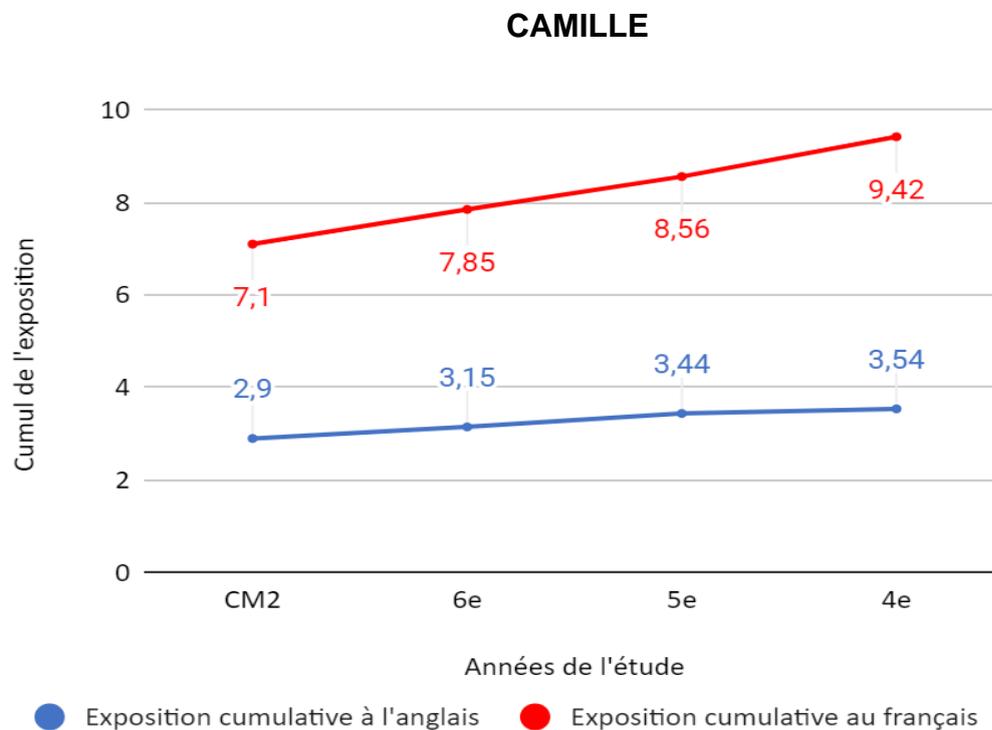


Annexe F. Exposition cumulative aux langues

Exposition cumulative aux langues au cours des années de l'étude

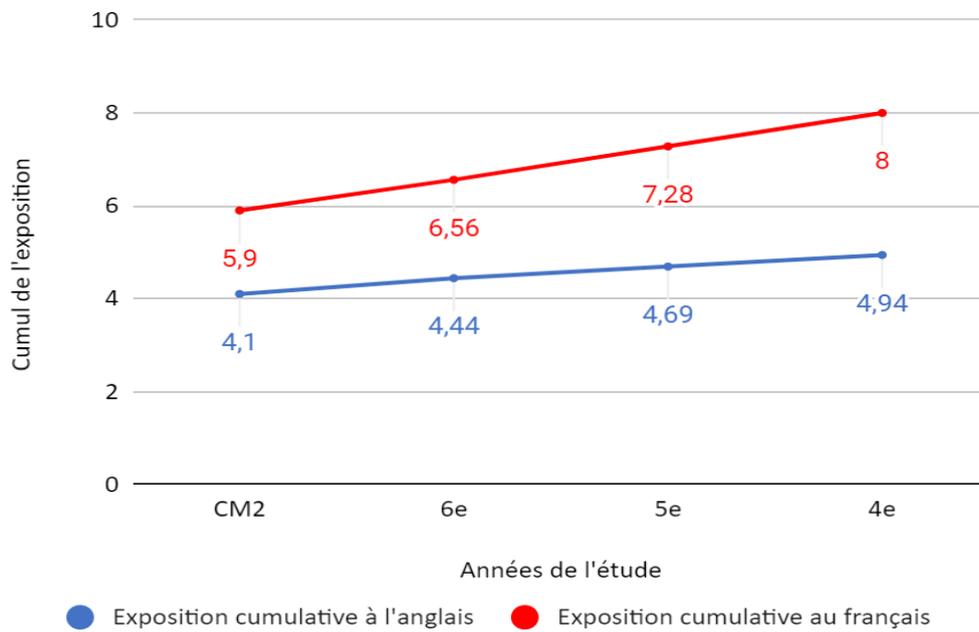


Exposition cumulative aux langues au cours des années de l'étude



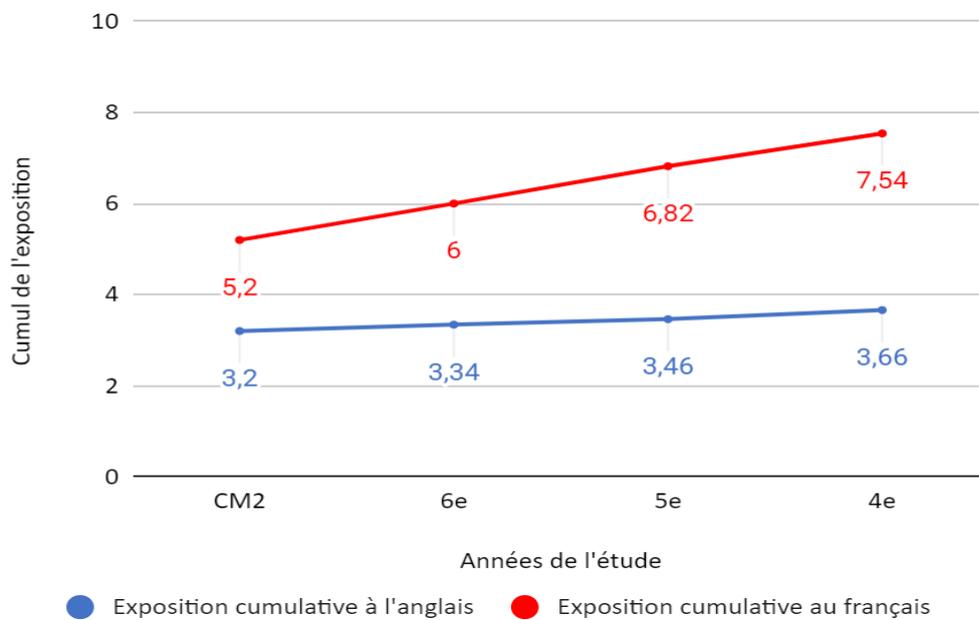
Exposition cumulative aux langues au cours des années de l'étude

GABRIEL



Exposition cumulative aux langues au cours des années de l'étude

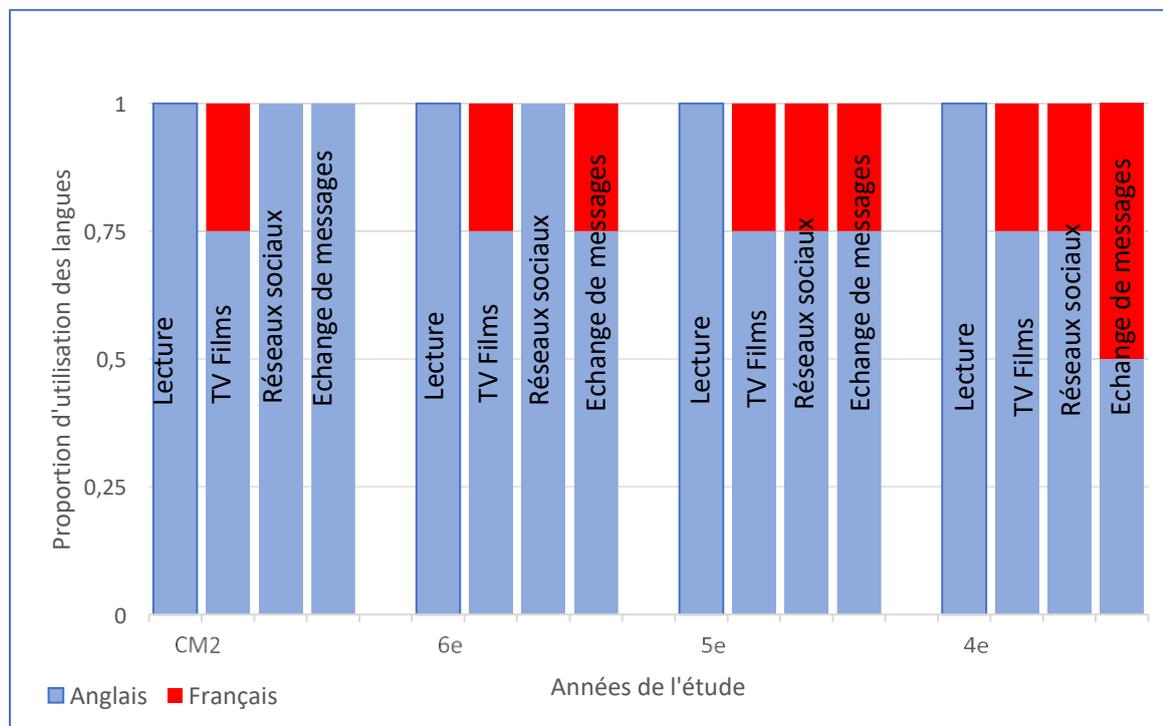
NATHAN



Annexe G. Langue utilisée selon les activités sur les quatre années

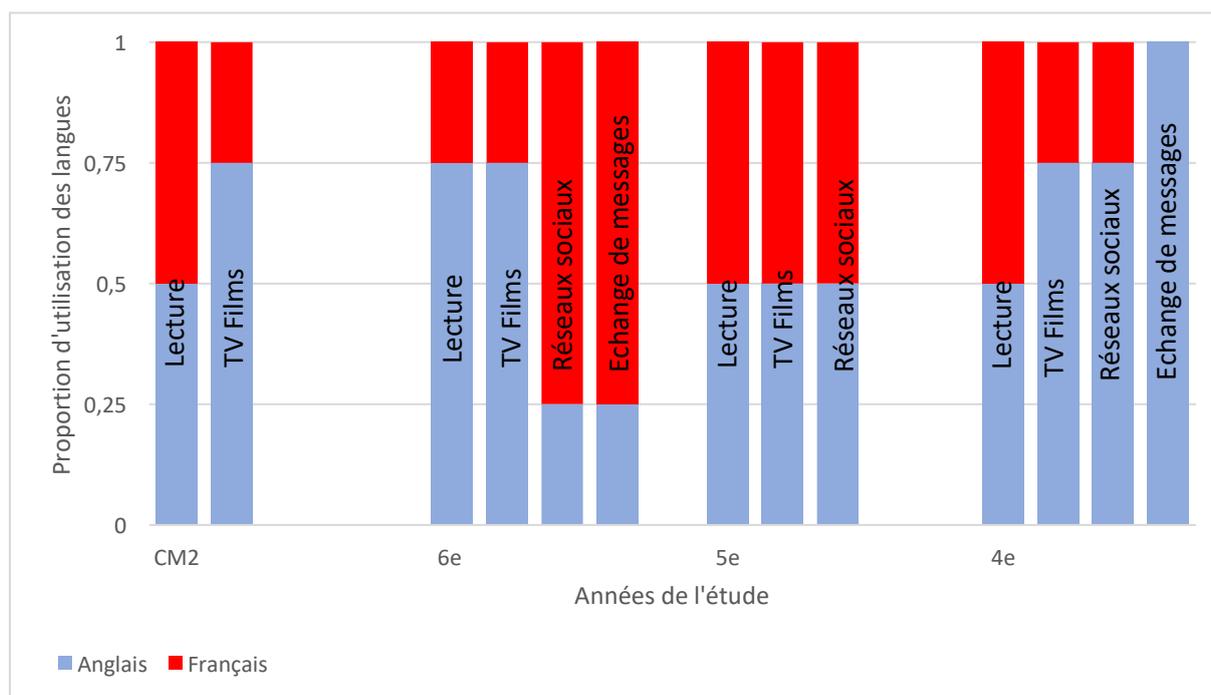
Proportion d'utilisation des langues dans les activités selon l'année (note sur 1)

ELIN



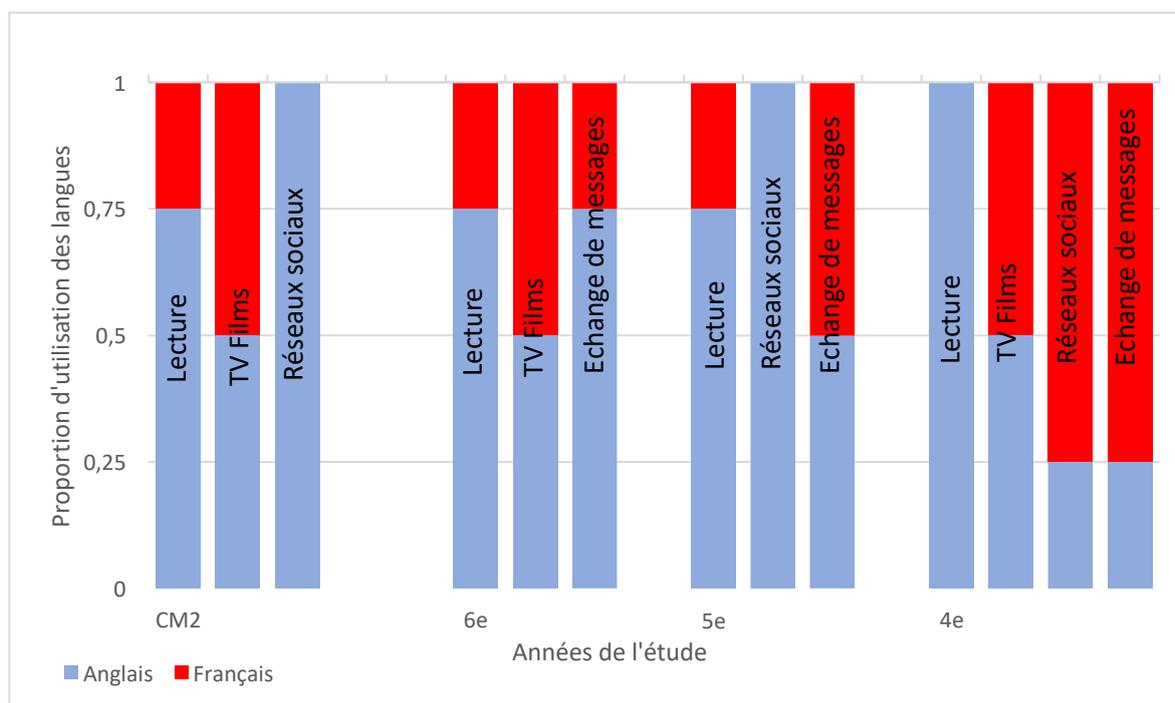
Proportion d'utilisation des langues dans les activités selon l'année (note sur 1)

CAMILLE



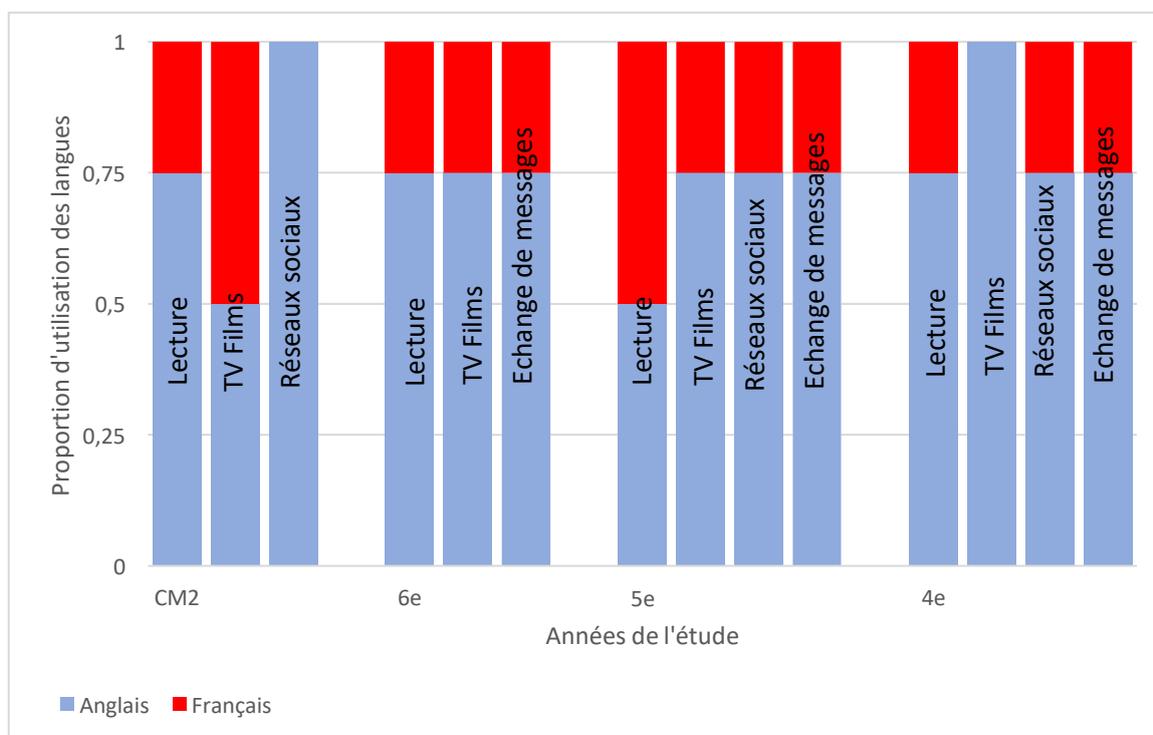
Proportion d'utilisation des langues dans les activités selon l'année (note sur 1)

GABRIEL



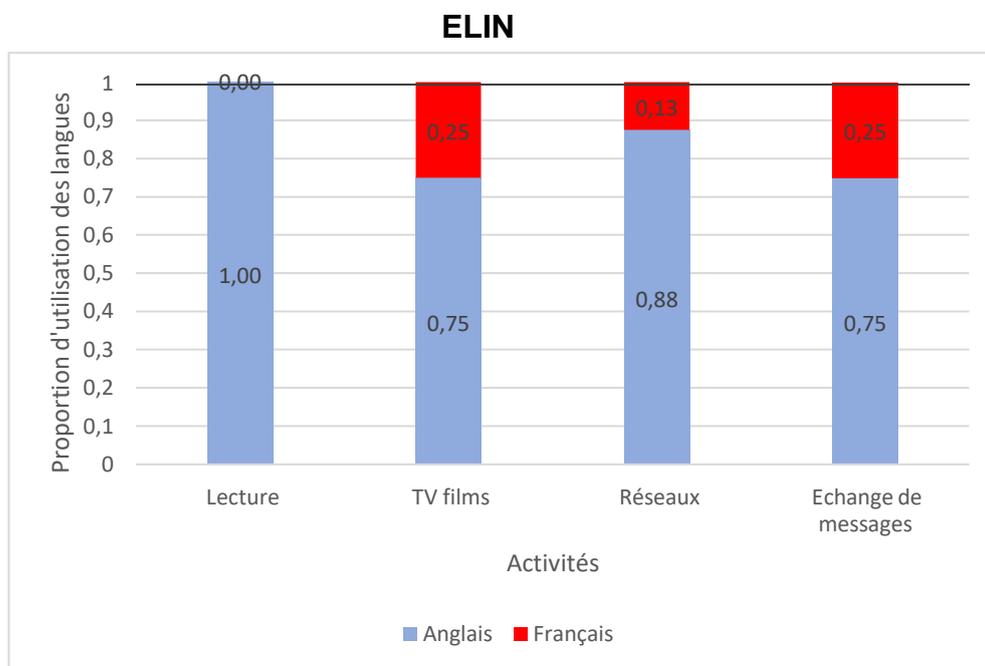
Proportion d'utilisation des langues dans les activités selon l'année (note sur 1)

NATHAN

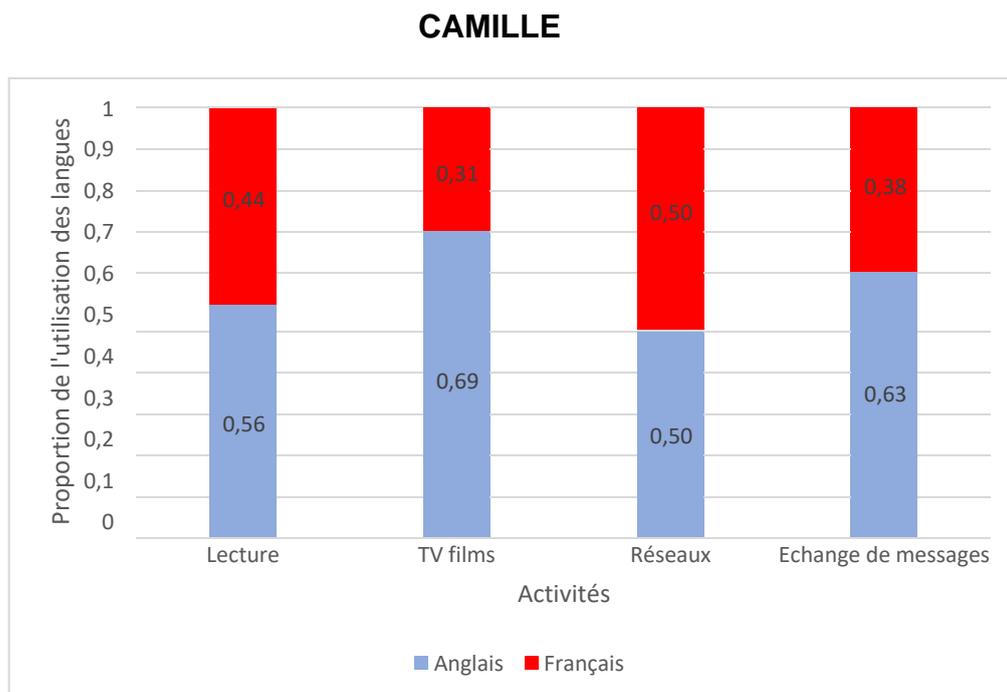


Annexe H. Moyenne des proportions de l'utilisation des langues dans les activités

Moyenne des proportions de l'utilisation de chaque langue dans les activités sur quatre ans (note sur 1)

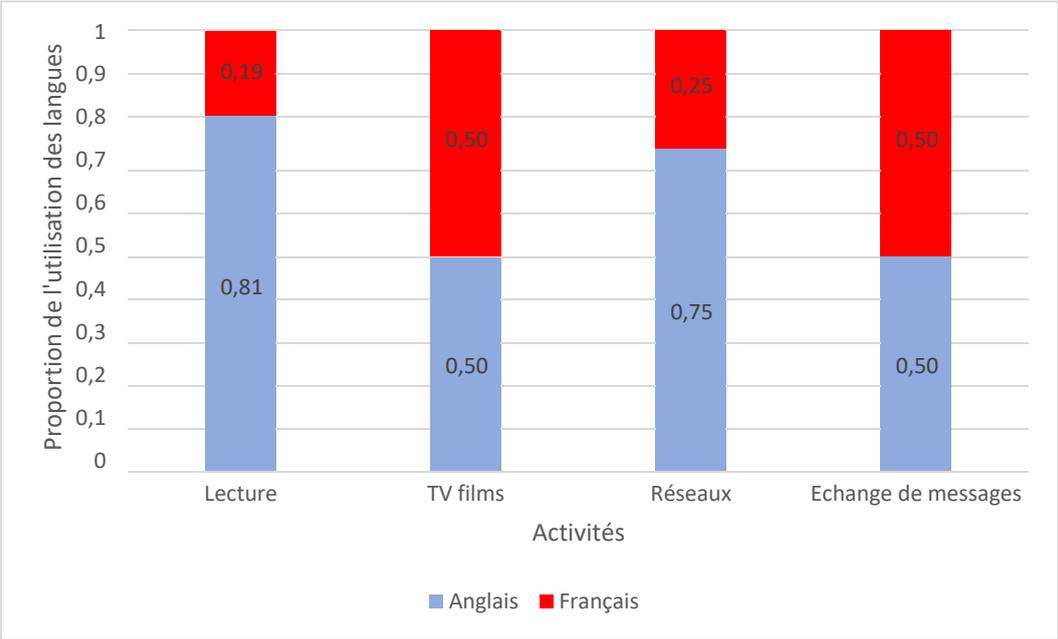


Moyenne des proportions de l'utilisation de chaque langue dans les activités sur quatre ans (note sur 1)



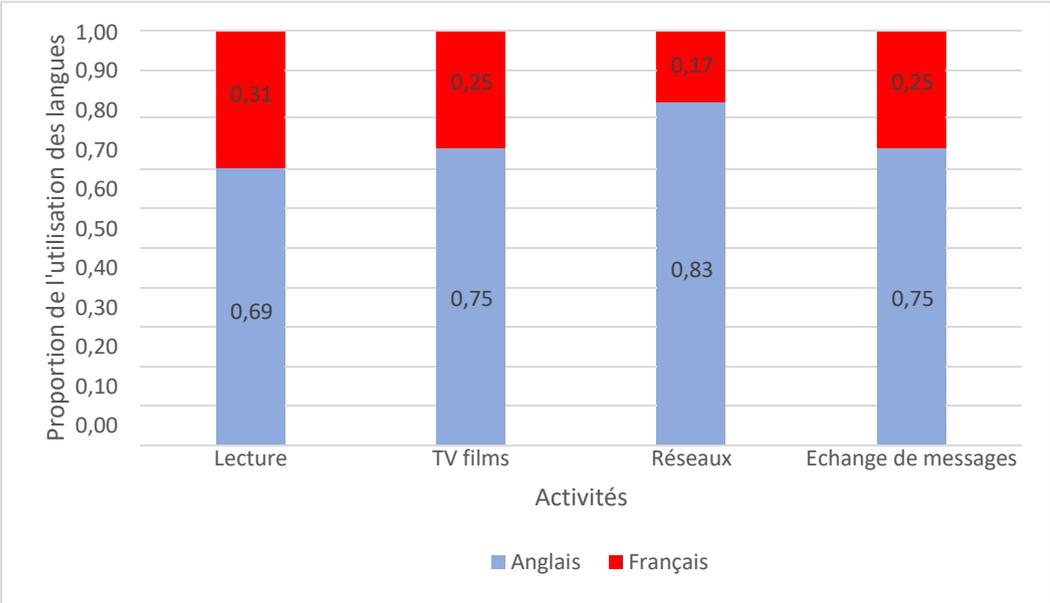
Moyenne des proportions de l'utilisation de chaque langue dans les activités sur quatre ans (note sur 1)

GABRIEL



Moyenne des proportions de l'utilisation de chaque langue dans les activités sur quatre ans (note sur 1)

NATHAN



Annexe I. Temps consacré à la lecture pour le plaisir en 4^e

Temps de lecture-plaisir par semaine en heures pour chaque participant en 4^e

	Temps total de lecture	Lecture en anglais	Lecture en français
ELIN	3	3	0
CAMILLE	7	3,5	3,5
GABRIEL	4	4	0
NATHAN	3	2,5*	0,5*

* La répartition est une estimation à partir des propos de Nathan : « *Je lis plus en anglais* »

Annexe J. Transcriptions des récits narratifs oraux selon les conventions SALT

Codage selon les conventions de transcription SALT

- 0:11	Marqueur de temps
:02	Temps de pause
;02	Temps de pause entre <i>utterances</i>
(...)	Détours de parole, répétitions, pauses pleines
{...}	Rires, onomatopées, bruitages
...*	Mot tronqué
*...	Mot omis
~	Intonation rapide
	Identification du mot racine
/P	Codage de la personne à laquelle le verbe est conjugué
/T	Codage du temps du verbe (1 : passé composé, 2 : imparfait, 4 : passé simple)
/M	Codage du mode (M4 : participe passé, M5 : participe présent)
/...PL	Accord au pluriel
/...G	Accord au genre féminin
[EAG]	Erreur de genre de l'adjectif
[ED]	Erreur de déterminant
[EDG]	Erreur de genre du déterminant
[EP]	Erreur de pronom
[EPP]	Erreur de choix de préposition
[ETV]	Erreur de temps de verbe
[EW]	Erreur de choix de mot
[EAUX]	Erreur de choix d'auxiliaire
[EPV]	Erreur de personne du verbe
[EPG]	Erreur de choix du pronom
[WO]	Erreur d'ordre des mots
[NRP]	Pronom non référencé
[WA]	Ajout d'un mot
/3s /s /ing /z /ed /'nt /'re	Codage des flexions en anglais

Transcription des récits narratifs d'ELIN

Anglais

- 0:06

One day a boy and his dog went off to find a frog. They saw a frog sit/ing on a lily-pad. And decided to run down the hill. (And catch him in his) (and) and the boy decide/ed to catch him in his net. The boy and the dog fell into the (:01) river. (And the dog er) and the frog was still sit/ing on the lily-pad. And then when the boy try/ed to grab the frog the (:01) frog jump/ed around to (er :01 a trunk a) a trunk (on a) of

a tree that was in the water. The boy was angry at the frog but had a plan. He's told[EVT] the dog to go on one side of the (t*) trunk. And he would go on the other. And then they would (:01) corner the frog off. ;01 And just as the boy (has) was go/ing to (:01) grab the frog in his net (:01) the frog jump/ed. (And he) and the boy end/ed up (having) get/ing the dog in his net instead. ;03 The frog (:01) went over to a rock. And the boy and the dog shout/ed at him. But then decide/ed to leave. ;01 The frog realize/ed that without (:01) the dog and the boy he was lonely. And he (:01) found be/ing chased was fun. So (:01) after the boy and the dog went home (:01) the frog decide/ed to follow them! He follow/ed them into their house. (And saw) and saw them (in the) in the bath. ;01 (He and) he went into the bathroom. And (:01) stood by the (:01) door. The boy and the dog saw him. And (:01) invite/ed him in the bath. The frog jump/ed in. And then they all live/ed happily ever after.

- 1:47

Français

- 0:11

(Euh) un jour un garçon et son/AG chien (euh) ont|avoir/P6[EAUX] allés|aller/T1 (:02) au lac. ;01 (Euh) ils voyaient[ETV]|voir/P6/T2 une petite/AG grenouille. ;01 (Euh) qui était|être/P3/T2 tranquille/AG (:01) dans la[EDG] lac. (Euh) et le petit/AG garçon a|avoir/P3 décidé|décider/T1 de l' attraper. ;01 Mais il a|avoir/P3[EAUX] tombé|tomber/T1 (:01 euh) à cause (d*) d' un arbre. ;02 (Euh euh) le garçon (et) et le chien X{verbe inaudible} dans (euh :01 euh) le lac. Et la grenouille (:02) trouvait[ETV]|trouver/P3/T2[ETV] ça drôle. ;02 (Euh) le garçon a|avoir/P3 essayé|essayer/T1 de l' attraper avec ses/APL mains. Mais le[EDG] grenouille était|être/P3/T2 trop rapide. ;01 (Euh) et il[EPG] va|aller/P3 (s* :01 sur) sur un arbre. ;02 (Euh) le garçon a|avoir/P3 décidé|décider/T1 de dire à son/AG chien d'aller (:01 euh :02 euh au :01) à un côté de l' arbre. Et il allait|aller/P3/T2[ETV] à[EPP] l' autre. ;03 (Euh) il a|avoir/P3 (essayé d*) essayé/T1 de attraper la grenouille avec son/AG filet. Mais (euh) le[EDG] grenouille (:01) était|être/P3/T2 trop rapide pour une deuxième/AG fois. Et il a|avoir/P3 attrapé|attraper/T1 (son) son/AG chien. Aulieude la grenouille. ;02 (Euh) la grenouille énervée/AG (:01) décidait|décider/P3/T2 d' échapper le[ED] petit/AG garçon. ;01 Le garçon (a eng*) engueulait|engueuler/P3/T2[EW] (euh) la grenouille (:01 euh) car maintenant il était|être/P3 mouillé/AG et (il a p*) il avait|avoir/P3/T2 pas de (:01) grenouille. ;02 Et il a|avoir/P3 décidé|décider/T1 (de ren*) de rentrer chez lui. ;02 La grenouille maintenant qui (:01) était|être/P3/T2 un peu (:02) ennuyée (:01) décidait|décider/P3/T2 de suivre le petit/AG garçon (:01 euh). ;01 Et il[EPG] entrait|entrer/P3/T2 dans sa/AG maison. ;01 En suivant|suivre/P3 ses/APL (:01) traces/NPL de pas[N]. ;02 Et il[EPG:elle] voyait[ETV]|voir/P3/T2 le garçon et son/AG chien dans le bain. ;02 (Euh) il[EPG] a|avoir/P3 (dem*) demandé|demander/T1 au garçon si il peut[ETV]|pouvoir/P3 le joindre[EW:rejoindre]. Le garçon a|avoir/P3 dit|dire/T1 oui. ;01 Et maintenant le garçon son/AG chien et la grenouille sont|être/P6 amis/AG/APL. (La fin).

- 2:45

Transcriptions des récits narratifs de Camille

Anglais

- 0:04

(So) it's a story about a little boy (er er) with his dog. (So) he (:01) is go/ing (er :02 er look/ing for f* er) to look for a frog. And s* so first they[NRP] look (kind of like around the f*) around the river. They[NRP] are look/ing behind the tree/s to see if they can find anything. ;01 (Er) so during that *time the dog he is (like) just look/ing around live/ing his life. So then they approach the river. And (er) the little boy see/3s (er) a frog. ;02 (Um er) just live/ing his life (:01) on a leaf[EW:lily-pad]. (So they :01) so he (er) gets all excited and he is like oh yeah i'll be able to (:01) find a frog this time! So he start/3s run/ing towards the frog go/ing down the hill. (So :01) he has the bucket in *his hand. And he is look/ing really happy cause he is finally gonna have something to collect. But then (er) he trip/3s over a branch. So he falls forward. And his bucket and net fly out of his hand/s. (Um) the dog is follow/ing his owner the little boy~ So he also trip/3s. (So) the little boy end/3s up in the water right next to the frog. And so (:01 um) he is all wet. (And so as) when he gets out of the water he (is um) has the bucket on his head. And he just land/3s facing the frog. And so the frog just stare/3s at him. ;01 And he is like you didn't catch me. And so then the boy jump/3s at it and try/3s to catch it. And the frog just (:01) jump/3s away. And land/3s onto a log float/ing in the water. ;01 So the frog then is stare/ing at the little boy. All happy that she[EPP] got away. While the (:01) boy and the dog are stare/ing at (er) her[EP]. So then the boy (er) try/3s to make a tactic[EW:hatch_a_plan] with his dog where they'll each come from a[EW:one] side of the log to catch the frog. And so they get on the log and they start walk/ing (towards th*) towards the frog. And they're get/ing really close. And when they're really close the frog gets scared (:01) by the dog. So she[EPP] (kind of) jump/3s back. And (:01 at) at that moment the boy is brandish/ing the (:01) net. (And so :01) but since the frog was scared by the dog she[EPP] fell back into *the water. And the boy (um :02) makes the net land on the dog instead of the frog. So then he is (kind of) angry at his dog because (well) he didn't catch the frog. And the frog was annoyed now. Cause (like) it's not just (like) get/ing away. It's like they are (attack/ing) attack/ing him. So now (she's getting) she[EPP] is (swi* er) swimming back to a rock. And (she's now looking at them screaming er) she[EPP] is look/ing at them scream (a) at her[EPP]. (Er) because (well) she[EP] try/ed to defend herself[EPP]. So (th*) they[NRP] then[WO] leave (to go er) cause they're sad. And so they (:01) don't try and get the frog even more they just let go. (So) then as they walk back (they are) the boy is all mad. And the dog feels (kind of like) sad. And (like) guilty. ;01 And (so) the boy (ha*) has the bucket in *his hand and the net (um :02) (ssl* um :02 um) behind him. (So) as they walk since they were wet from the (er) river (they I* I*) they leave footprint/s (:01) on the grass. (So) the frog now that (er) she[EPP] is alone. She[EPP] (kind of) feels lonely. And she[EPP] is (like) there on her[EP] rock all alone surrounded by water and tree/s. So then she[EP] (er) follow/3s the footprint/s to find some friend/s. So that (she fi*) she[EPP] can go back (f*) to the boy and the dog. And she[EPP] can (like) basically have fun with them. So she[EPP] follow/3s the footprint/s back into a house. And (then she) there (she she) she[EPP] sees the net. Ly/ing on the floor. So she[EPP]'s all happy cause (she) she[EPP] found her[EPP] way back to them. (So) then she[EPP] sees a door open. And then (th*) there's[EPV] the boy and the dog in the bathtub. Have/ing a bath. And (:01) she[EPP]'s all happy cause she[EPP] can have fun with them. So she[EPP] approach/3s. And the boy

sees him. And (he is I*) he is really excited to see her[EPP]. And (so) the frog jump/3s into the bathtub. And (:01) onto (head of the dog) onto the dog/z head. And they end up. ;01 Live/ing happily[EW:with_a_happy] ever after.

- 5:31

Français

- 0:07

(Donc euh) il_était_une_fois un petit/AG garçon qui va|aller/P3 (euh) à la recherche de grenouilles/NPL. Parceque (um) il se sent|se sentir/P3 un peu seul. Et il est|être/P3 accompagné/T1 de son/AG chien. (Um du coup) ils partent|partir/P6 (um). (Euh) munis/APL (d' une :01 d' un) d' un seau (et euh) et d' un filet. Donc (euh) là ils cherchent|chercher/P6 un peu partout. Ils cherchent|chercher/P6 derrière les arbres/NPL~ Par terre. (Um) et après t'as|avoir/P2 le chien. (Qui um :01) qui lui profite|profiter/P3 de la vie au soleil. ;01 Donc (euh) là ils cherchent|chercher/P6 un peu ils trouvent|trouver/P6 pas. Et là ils approchent|approcher/P6 *d' une mare. Et (euh) ils voient|voir/P6 sur (euh) un nénuphar une grenouille. La grenouille elle les[P]/PPL regarde|regarder/P3 avec des yeux/NPL (comme comme si elle était) un peu avec de la[WA] curiosité. ;02 (Um du coup) le garçon il est|être/P3 tout content/AG. (Du coup il s*) il court|courir/P3. (Euh) pour attraper la grenouille. Mais (euh) il trébuche|trébucher/P3 (sur une euh) sur une branche. Du_coup (:01 euh) il tombe|tomber/P3 en avant. Il lâche|lâcher/P3 son/AG seau et son/AG filet. Et ya la grenouille qui les[P]/PPL regarde|regarder/P3. Du coup lui il atterrit|atterrir/P3 dans l' eau avec son/AG chien juste à côté de lui. Et il crée|créer/P3 des vagues/NPL et de la turbulence pour la grenouille. La grenouille elle est|être/P3 pas très contente/AG. Mais (bon elle euh) (elle elle est) ça lui importe|importer/P3 un[WA] peu. (Du_coup là) le petit/AG garçon il se retrouve|se retrouver/P3 face à la grenouille avec le seau sur la tête. (La grenouille euh) le petit/AG garçon essaie|essayer/P3 d' attraper la grenouille. (Euh mais euh :01) mais la grenouille elle fait|faire/P3 un bond de son/AG nenuphar. Et elle atterrit|atterrir/P3 (sur euh :01) sur une branche qui est|être/P3 dans l' eau. (Du_coup) elle est|être/P3 posée/M4G sur cette branche. Et elle les[P]/PPL regarde|regarder/P3 (:01) un peu (euh) avec de la défiance. ;01 (Du_coup) le petit/AG garçon (euh il euh euh) il les[P]/PPL regarde|regarder/P3 lui il est pas content/AG parcequ' il arrive|arrive/P3 pas à attraper sa/AG grenouille. Ils sont|être/P6 trempés/T1/M4PL avec le chien (:01) dans une mare. (Du_coup euh i*) il crée|créer/P3 une stratégie. Le chien (i*) il ira|aller/P3/T3 d' un côté de la branche et lui de l' autre. Comme ça ils pourront|pouvoir/P3/T3 essayer de l' attraper elle sera|être/P3/T3 bloquée/T1/M4G. (Du_coup euh) ils commencent|commencer/P6 à grimper sur la branche le chien d' un côté et le (g*) petit/AG garçon de l' autre. (Ils approchent le ch*) le garçon (il est toujours) il a|avoir/P3 toujours le seau sur la tête. Il est|être/P3 toujours muni/AG de son/AG filet. Ils approchent|approcher/P6. La grenouille elle elle réagit|réagir/P3 pas trop. Elle est|être/P3 là tranquille/AG. Puis ya le chien qui attaque|attaquer/P3 la grenouille. ;01 Quand le garçon est|être/P3 pris/T1. Sauf que la grenouille elle a|avoir/P3 peur. (Du_coup elle) elle perd|perdre/P3 son/AG équilibre et elle tombe|tomber/P3 en arrière. ;01 (Um) sauf_que (du_coup euh le) le petit/AG garçon abat|abattre/P3 son/AG filet (sur um :02) sur (euh) le chien. ;01 (Euh) pendant_que la grenouille elle est|être/P3 entrain de tomber. Le garçon (:01) il est|être/P3 hyper mécontent/AG. Parceque (ben du coup) (il a) il a|avoir/P3 le chien dans son/AG filet

aulieud' une grenouille. Et (euh) la grenouille aussi elle est|être/P3 pas très contente/AG parceque (ben du_coup) elle se fait|se faire/P3 (euh) un peu attaquer pour aucune/AG raison. Du_coup elle monte|monter/P3 sur son/AG rocher et elle est|être/P3 pas contente/AG du tout. ;02 (Um :01 du_coup) après ça ya le garçon qui s' énerve|s'énervé/P3 un peu. Il commence|commencer/P3 à lui[WA] crier sur la grenouille. La grenouille elle le[P]/PG regarde|regarder/P3 (un peu euh) toujours énervée/AG mais maintenant un peu avec de la pitié (enfin) de la tristesse. Le garçon il crie|crier/P3 | il crie|cier/P3. Le chien il se sent|se sentir/P3 un peu mal pour (euh euh) le petit/AG garçon. Parceque c' est un peu lui qui a|avoir fait|faire/P3/T1 rater la mission. (Um) du_coup le garçon après lui avoir crié|crier/P3/T1 dessus il part|partir/P3. Il est|être/P3 un peu triste/AG. Et la grenouille elle elle s' en moque|se moquer/P3 un peu. (Du coup) ils commencent|commencer/P6 à rentrer. Ils sont|être/P6 trempés/AG. Ils laissent|laisser/P6 des traces/NPL partout. Ils sont|être/P6 couverts/AG de boue. Y a le filet qui traîne|trainer/P3 derrière le petit/AG garçon. Et il a|avoir/P3 son/AG seau à la main. Le chien lui il est|être/P3 un peu (:01) recroquevillé/AG la tête baissée/AG. Parceque il se sent|se sentir/P3 vraiment très | très mal. ;02 Alors après (euh) t' as|avoir/P2 la grenouille. (Elle en fait) elle se rend|se rendre/P3 compte que sans eux elle est|être/P3 un_peu seule/AG. Il se passe|se passer/P3 (un_peu) rien dans sa/AG petite/AG mare. (Y a) elle est|être/P3 seule/AG. Du_coup (elle va :01) elle va|aller/P3 (euh) chercher des traces/NPL. Et elle va|aller/P3 suivre les traces/NPL du petit/AG garçon qu' ils[EP:il] ont|avoir laissées|laisser/P6/T1/M4G/M4PL àcausede la boue. Elle va|aller/P3/T6 les suivre. Elle va|aller/P3/T6 arriver jusqu' à[EPP] dans une maison. (Um) et là elle va|aller/P3/T6 voir le filet. Le filet du petit/AG garçon. Du_coup elle va|aller/P3/T6 se dire c' est bon je suis|être/P1 au bon/AG endroit. ;01 (Du_coup là) elle suit|suivre/P3 les pas/NPL et elle voit|voir/P3 le garçon et le chien dans un bain. Qui sont|être/P6 entraîné se laver. ;01 (Là) elle est|être/P3 toute contente/AG. Elle va|aller/P3 à_l'entrée_de[WA] la porte. Et elle les[P]/PPL regarde|regarder/P3 avec un grand/AG sourire. Et (là le chien le euh) le chien et le garçon ils sont|être/P6 tout contents/AG/APL. Ils la[P]/PG voient|voir/P6 et (ils lu ils lu ils lu) ils la[P]/PG regardent|regarder/P6. ;01 En lui proposant|proposer/P3/M5 (un_peu) de venir. Du_coup (la) la grenouille elle saute|sauter/P3 dans le bain. Elle leur saute|sauter/P3 dessus. (Et i f*) et elle finit|finir/P3 sur la tête (du gar*) du chien pendant que le garçon il est|être/P3assis|asseoir/T1/M4G sur le bord de la baignoire.

- 5:02

Transcriptions des récits narratifs de Gabriel

Anglais

- 0:07

So on the first page what we can see is this small boy with a tiny dog. (But the) and the small boy has a bucket (er) (fi*) like a fishing net and huge boot/s. That go up (till his :01 to) to his thigh/s. ;01 And they're off for a walk (int* :01 in) in the forest. (And a) and the boy puts his fishing net down. And his (:01 er) bucket down. And look/3s (in like) in a tree. Whilst the dog is scratch/ing his ear. And (we) in the background we can see (the rest of the for*) the rest of the forest and a lake. And the boy go/3s next to the lake. And (:01) we can see a frog on a (:01) lily-pad on the lake. And (on the way f* f* for the boy to get an) in order for the boy to get to the lake. He has to go past a Branch which is (kind of :01) bent. ;02

And so when the boy sees the frog he runs towards the frog. ;01 And the frog is/n't very happy. And when (:01) the boy trip/3s on the log (:01) he drop/3s everything. And the dog trip/3s too. (So) and the frog is astonished because he did/n't think they would trip. And when the boy falls in the water (we can see) we can only see his hand and his boot/s. And for the (:01) dog (we know) we can only see his paw/s and his tail. ;01 And we can see the bucket still fly/ing. And the frog is/n't happy at all that he crash/ed into the water. And then we can see the boy with his (b*) bucket on his head. And (I*) look/ing straight into the eyes of the frog. And the frog has this defiant smile on his face. Whilst the dog is sad (:01) that he fell into the water. ;01 When the boy try/3s (to gra) to grab the frog the frog just leaps away. And the dog is all of a sudden very happy to see something move/ing that quickly. And stick/3s (his tongues out) his tongue out. And his ear/s (:01) become rigid. ;01 Then the boy (is :01) even is more angry than he was before because he really want/ed that frog. So he go/3s to the frog which is (:01) on another twisted (branch :01) log. And (er the boy orders his dog to go on one side of the frog whilst he goes on the other side on the) (of on) (whilst the dog) he order/3s his dog to go on one side of the log whilst the boy go/3s on the other side of the log. (To get the frog) (to catch the frog :01 easier like to :02) (grab to grab the frog) to get the frog :02 (e*) easily. ;03 When they're right next to the frog (:01) the dog scare/3s the frog a bit backwards so it is easier for the boy. Whilst the boy has his fishing net high in the air and one boot in the water. But when the boy brings his fishing net down. He catch/3s the dog. And the fall frogs[WO] into the water. And the bucket that the boy still had on his head (fly :01) jump/3s up off his head. But land/3s back on his head. And when the boy sees he has his dog in his fishing net he is not happy at all. And we can see the frog the other side of the lake (:01) go/ing up on a rock next to some high grass. ;01 And he is really | really (pissed :01) annoyed (sorry). ;02 (Er) then the boy shout/3s out to the frog that he'll come back (i guess or he 's well) he is just very angry. And the frog is actually sad. Cause he will be bored for quite some time. ;01 And when he sees the boy and the dog actually leave. He is really | really sad. ;02 (With then fin euh) on the next page (we can see that the) we can see the boy and the dog walk/ing back home both very sad and angry. And we can still see the frog in the background (:01) on the lake (:01) on his rock. ;02 (Then when euh :01) then we can still see the frog (which is very) who is very (disappoint) sad and disappointed still on his rock. And he follow/3s the paw mark/s and the (:01) the huge boot mark/s that the boy and the dog left. And follow/3s them up until the house. And in the house we can see (he) the boy/z fishing net and a (:01) sofa and an armchair and a lamp and a chair and a pot of flower/s. And (:01) then we can see the boy and his dog (in the :01) in the bathroom get/ing washed. And we can also see the (:02) bucket which is on the floor (which still has) which spills some water on the floor. And we can see the boot/s. ;01 And a painting of the boy/z dad (i guess) or his (:01) granddad. (Then we can) then the frog is in the doorway with a huge smile on his face. And gets closer (to the) to the bathtub. And (:01) the boy and the dog are happy to see the frog again. And then the frog (ll*) jump/3s towards them. And (the :01) the dog jump/3s back on his two back leg/s. Then the boy has a huge smile on his face. And then we can see the frog stand/ing on the dog/z head. And the boy (:01) smile/ing and laugh/ing. (The end).

- 6:14

XXX

Français

- 0:06

Au début il y avait un garçon qui avait|avoir/P3/T2 des bottes/NPL beaucoup trop grandes/AG/APL pour lui une épuisette et un seau et son/AG petit/AG chien. ;01 Ils allèrent|aller/P6/T4 (vers 'fin) dans la forêt. Ils trouvèrent|trouver/P6/T4 un lac. ;01 Et ils y allaient|aller/P6/T2[ETV:allèrent].

C (Et ils ont et le petit) et le petit garçon a|avoir/P3 trouvé|trouver/T1 (:01) une grenouille assise/AG sur (:01) un nénuphar (:01) sur le lac. ;02 Puis (:01) le petit/AG garçon et son/AG chien foncent|foncer/P6 vers la grenouille qui est|être/P3 pas très contente/AG parce que elle a|avoir/P3 pas envie de se faire capturer. Mais le garçon et son/AG chien tribuchent|trébucher/P6[EW] sur une grosse/AG branche qui était|être/P3/T2 (:01) posée/AG sur leur chemin. Et tombent|tomber/P6 dans le lac (:01) *ce qui fait|faire/P3 bouger la grenouille. ;01 Puis le garçon sort|sortir/P3 de l' eau avec le seau sur sa/AG tête. Il regarde|regarder/P3 la grenouille dans les yeux/NPL avec un air désespéré/AG. Et la grenouille (lui) le/PG regarde|regarder/P3 dans les yeux/NPL avec un air très content/AG. ;01 Puis le garçon essaye|essayer/P3 d' attraper la grenouille. Mais la grenouille saute|sauter/P3 du nénuphar. Et atterrit|atterrir/P3 sur une branche qui est|être/P3 posée/AG sur l' eau. ;01 Le garçon qui n' est|être/P3 pas très content/AG marche|marcher/P3 vers la grenouille. C Et dit|dire/P3 à son/AG chien d' aller de l' autre/AG côté de la branche. Pour pouvoir l' attraper plus facilement. Donc ils montent|monter/P6 tous les deux sur la branche. (Ils font) ils sont|être/P6 chacun d'un côté de la grenouille. ;01 Et le garçon s' apprête|s'apprêter/P3 à l' attraper avec son/AG épuisette. Quand son/AG chien (se bat un peu :01) se bat|se battre/P3 en quelque sorte avec la grenouille. Mais du coup le chien fait|faire/P3 tomber la grenouille. Mais du coup le garçon (:01) avec son/AG épuisette attrape|attraper/P3 (:01) le chien. ;02 Le garçon qui n' est|être/P3 pas très content/AG (:01) regarde|regarder/P3 son/AG chien dans l' épuisette (qui est) qui[ERP] lui non plus n' est|être/P3 pas très content/AG~ Et puis on voit|voir/P3 la grenouille monter sur un rocher qui est vraiment_vraiment | vraiment pas content[EAG]. ;01 Puis le garçon crie|crier/P3 avec le chien toujours dans l' épuisette à[EPP :sur] la grenouille qui elle est|être/P3 un peu triste/AG. Parce que du coup elle va|aller/P3 plus pouvoir s' amuser. Du coup le garçon et son/AG chien qui est|être/P3 enfin sorti|sorti/T1 de l' épuisette marchent|marcher/P6 vers leur maison. Tandis que la grenouille est|être/P3 très_très (:01) | très triste/AG sur le rocher. ;03 On voit|voir/P3 le garçon et son/AG chien~ marcher (:01) vers leur maison~ Mais ils ne sont|être/P6 vraiment pas (:01) contents/AG/APL. Derrière eux on peut|pouvoir/P3 voir la forêt et le petit/AG lac. ;01 Dans le petit/AG lac on peut|pouvoir/P3 voir (:01) la grenouille qui est|être/P3 toujours sur son/AG (:01) rocher~ Qui est|être/P3 devant un gros/AG arbre avec un trou dedans. ;02 Puis la grenouille (:01 part vers la) part|partir/P3 à la rencontre du garçon et son/AG chien. En suivant|suivre/P3 les traces/NPL qu' ils ont|avoir/P6 laissées|laisser/T1/M4G/M4PL dans[EPP:sur] le sol. La grenouille a|avoir/P3 réussi|réussir/T1 à rentrer (chez) chez le garçon. Et puis continue|continuer/P3 à suivre les traces/NPL. ;02 Puis la grenouille voit|voir/P3 la salle-de-bain. (Où il peut) où elle peut|pouvoir/P3 voir le (:01) garçon et son/AG chien (:01 ass* euh) dans le bain. Entraîne se laver. ;01 Puis la grenouille sourit|sourire/P3. ;01 Et puis le garçon et le chien (:01) la/PG voyent|voir/P6[EV]. Puis (:01) la grenouille saute|sauter/P3 dans le bain. ;01 Et (s*) est|être/P3 assis|asseoir/T1[EAG] sur la tête (du garçon) du chien.

- 3:29

XXXI

Transcriptions des récits narratifs de Nathan

Anglais

- 0:11

So (it's this boy um) it's a boy (eh) that went out in the forest (to um) to take (wi* with his eh :02 with his) with his hunting gear and his dog to go find (something to do) something to catch. And so (they go) they go near a lake (where they find um) where they find (a) a frog (eh) a little bit under[EW:at_the_bottom_of] (the hill) a hill because they were (on a uh) on a hill above the lake. (And so :02) and so (the) the boy rush/3s to go catch that frog. But there is a b* branch (um that eh) that makes him trip and falls[NRP] straight into the lake with the dog also[EW:too]. And so he trip/3s (um) he go/3s into the water. And (when he gets up when he :01 when he gets up to well he) when he just gets up. (Um) (he f*) he finds himself with the bucket on his head. And (the) the dog of course is soaked and just look/3s very sad. And so (the the :02) the boy and the frog (just star* just like) just look at each other/s face/s (um in a lets say um :03 eh) in a (:01) (mad way) mocking way. And so (um) the boy immediately try/3s to catch (eh the) the frog. (And) and the dog very excited about it (uh) smile/3s (and) and want/3s to contribute (i think i don't know). And (so :02 the dog um :01) so the dog and the boy always[EW:still] with his bucket on his head (um :01 eh) look/3s at the frog that leap/ed (eh) onto a branch (um) look/ing (at) at them smile/ing (as as eh as they) as the frog was mock/ing the dog and the boy. So (the boy euh) the boy say/3s[EW:tells] to the dog to go on one end of the branch. (So that and the and eh) so that they can cap* capture him with the boy go/ing on the other (:01) end of the branch. So (they they start they start go/ing eh :01) they start (eh) go/ing to the center of the branch where the frog is. (And so :02 the) and so the boy try/3s to get (the dog eh the :01) the frog. (But the the dog/s get um) but the boy catch/3s the dog instead. (And so the :01 um) and so (the :01) the frog (eh go/3s um eh) dives into the water (and) and gets out (eh) until (um) very far away onto a little rock (at at) at the other end of the lake. And so we can see (the the :02) the boy and the dog (um) just look/ing at each other. And the dog (is in the) is in a (what's it called eh :02) in (:02 eh :02) (i forgot how how it's call/ed eh sorry about that eh). {rires} (Eh so so the dog eh :01) so (the boy) (eh) (shout/3s at the dog) (eh) the boy shout/3s at the frog (eh :01 um) (s* :01) as if he want/ed his revenge and will come back. And the frog look/3s at him very sadly. And the dog is also get/ing wet. So the dog and the boy (um) go back (eh) to their house. So they leave the lake. And the frog very sad because he was have/ing fun (eh) was once again very lonely. (So um :02) so (the the boy and and the :01) the boy (and the) and the dog leave (eh) leave/ing a trail. (And :02) and the frog is very sad alone. And (:01) very lonely. So (he decides) the frog decide/3s (to) to follow his path because of the trails that he[NRP] left (eh) and the dog/z one also[EW:too]. So it leads him all the way to (the) the boy/z house. And so (he um :02 and so it makes them go) it makes (the :01 the) the trail go/3s[EPV] upstairs. So the frog go/3s upstairs. (And he he) and the frog sees the dog (and the) and the boy hav/ing fun in a bathtub. (And so) and so (the) the frog very happy to see them leap/3s (into into the) into the bathtub. (And) and the dog and the boy have fun and play together. (And so the dog is eh) and so the frog is no longer lonely.

- 05:28

Français

- 0:01

Alors (c' est un) c' est un garçon (qui part euh) qui part|partir/P3 à la recherche (de euh) pour attraper quelque chose. (Pour euh :01) (pour euh) pour attraper quelque chose. Et (euh) il se retrouve|se retrouver/P3 face à un lac avec un crapaud. (Ce crapaud là euh) ce crapaud_là (euh) reste|rester/P3 immobile/AG (sur une euh) sur une plante. (Une euh) une plante au milieu d' un lac. Alors le garçon décide|décider/P3 de l'[P]/PG attraper étant|être/P3/M5 avec son/AG chien. (euh) et court|courir/P3 (vers) vers ce crapaud dans le lac avec (euh une un un filet un filet à euh) (un filet je sais pas comment on appelle ça) (un :02 un outil un pff je sais pas bon bref un) un filet. Et (euh) il essaie|essayer/P3 de l'[P]/PG attraper avec ce filet. (Et euh) mais il tombe|tomber/P3 dans le lac (euh :01) àcaused' une branche qui était|être/P3/T2 au milieu (de son) de sa/AG route. (Et euh) et il tombe|tomber/P3 (dans) dans ce lac (et se et euh) (et se retrouve euh) et se retrouve|se retrouver/P3 dans le lac avec un seau sur la tête entrainde regarder le crapaud (:01) enface de lui. ;01 Et donc il essaie|essayer/P3 de l'[P]/PG attraper (euh) aussi vite qu' il peut|pouvoir/P3. (Mais le crapaud euh) mais le crapaud saute|sauter/P3 sur une branche (sur le) dans le lac (euh) en essayant|essayer/P3/M5 de le[P]/PG fuir. Alors (le chien ce qu' il fait euh) le garçon ordonne|ordonner/P3 *au[WO] le chien d' aller (sur euh) sur une partie (de la) de cette branche. Comme_ça le garçon va|aller/P3 sur l' autre partie en essayant|essayer/P3/M5 (de de le) de l'[P]/PG attraper (euh) efficacement. (euh le cr*) le crapaud (euh) ne bouge|bouger/P3 pas (jusqu' à que que le garçon euh) jusqu' à *ce[WO] que le garçon (essaie d' attr* euh) essaie|essayer/P3 de l'[P]/PG attraper avec son/AG filet. Mais le crapaud tombe|tomber/P3 à ce moment_là. Et attrape|attraper/P3 son/AG chien àlaplace. ;01 (Donc euh) donc (ils sont confus) (euh le chien) le chien (et le) et le garçon (euh) (sont euh) sont|être/P6 confus[EW:embêtés]/AG. (Et et ils se et :01) et du_coup le garçon se retrouve|se retrouver/P3 avec un chien dans son/AG filet. Le crapaud étant|être/P3/M5 énervé/AG (euh) s' en va|aller/P3 (euh loin euh) loin du lac (euh) sur un rocher (à côté de euh :01) àcôtéde (quelques) quelques/APL plantes/NPL (euh) pour se réfugier. ;01 (Euh) le garçon (euh) (exprimant sa revanche euh) essaie|essayer/P3 d' exprimer sa/AG revanche (je je pense). (Euh) et le chien lui (reste) reste|rester/P3 (dans son dans) dans le filet (du) du petit/AG garçon mais sur le sol cette fois. (Et le garçon euh) et le crapaud (euh) commence|commencer/P3 à être triste/AG. (Euh alors que le euh) alors que le garçon (et le) et le chien s' en vont|s'en aller/P6 (:01 euh) jusqu' à chez eux.

;01 (Euh) ils s' en vont|s'en aller/P6 (euh) en étant|être/P6/M5 très (euh en) en colère. Et le chien tout mouillé/AG (euh) *n'[WO:n] est|être/P3 pas confortable/AG[EW:àl'aise]. (Euh) le crapaud lui se sent|se sentir/P3 seul/AG. (Et) et très triste/AG. Parceque il est|être/P3 seul/AG. ;01 Du_coup le crapaud (euh) essaie euh :02 euh) (commence à à suivre ses pas) décide|décider/P3 de suivre les pas/NPL du petit/AG garçon jusqu' à[EPP:jusque] dans sa/AG maison. (Euh :01) il suit|suivre/P3 ses/AG/APL pas/NPL. Et il voit|voir/P3 (que que) que (le le) le garçon (et le :01 et le euh) et le chien sont|être/P6 entrainde prendre un bain et entrainde s' amuser. Alors le crapaud lui (euh euh) se réjouit|se réjouir/P3 (de) de les avoir (euh) trouvés/M4PL. Et du_coup (euh) le garçon et le chien (les trouvent aussi euh enfin) le[P]/PG voient|voir/P6 aussi. Du_coup le crapaud saute|sauter/P3 dans le bain. (Et ils commencent) et ils[NRP] s' amusent|s'amuser/P6. (Ils s' amusent euh :01) (i*) ils s' amusent|s'amuser/P6 (euh) et ils deviennent|devenir/P6 amis. - 04:13

Annexe K. Comparaison inter-langues des récits narratifs oraux sur la productivité lexicale, la diversité lexicale, la fluence et les erreurs

Dans les tableaux présentés, une différence entre les valeurs comparées est significative si la valeur p est inférieure ou égale à .05. Une différence significative est signalée par une mise en gras et une étoile (*). Une différence tendant vers la significativité est uniquement mise en gras.

Comparaison inter-langues des récits d'Elin

DIVERSITE LEXICALE	Français	Anglais	z	p
Nombre de mots différents (NDW)	78	89	0,85120556	0,3954
Moyenne glissante* NDW	49	49	0	1
Moyenne glissante TTR (<i>nombre total de mots uniques divisé par le nombre total de mots</i>)	0,49	0,49	0	1
PRODUCTIVITE LEXICALE	Français	Anglais	z	p
Nombre total de mots	215	251	1,6676678	0,095
Nombre total de noms	44	52	0,81649658	0,4136
Nombre total de verbes	42	47	0,52999894	0,5962
Nombre total d'adverbes	5	13	1,88561808	0,0602
Nombre total d'adjectifs	11	3	-2,1380899	0,0324*
Nombre total de pronoms	19	17	-0,3333333	0,7414
FLUENCE	Français	Anglais	z	p
Nombre de mots/min	99,74	164,55	3,98659076	<0,001*
% temps de pause	31,8	19,8	-1,6705381	0,095
% de mots avec détours de parole	13,4	9,7	-0,7698316	0,4412
% de phrases avec détours de parole	72	59,3	-1,1083358	0,267
ERREURS	Français	Anglais	z	p
Nombre d'omissions	0	0		1
Nombre d'erreurs codées	19	1	-4,0249224	<0,001*

*Moyenne glissante : permet la suppression des fluctuations de façon à en souligner les tendances sur le long terme

Erreurs codées dans les récits d'Elin

Anglais	Français
1 erreur de temps verbal <i>He's told</i>	2 erreurs de choix de mot <i>enguelait – pouvoir le joindre</i>
	1 erreur de déterminant <i>échapper le</i>
	1 erreur de préposition <i>aller à l'autre côté</i>
	3 erreurs de genre du déterminant <i>le grenouille – la lac</i>
	4 erreurs de genre du pronom <i>il [la grenouille]</i>
	6 erreurs de temps verbal <i>imparfait</i>
	2 erreurs de choix d'auxiliaire <i>ont allés – ont tombés</i>
	Elisions : <i>si il – de attraper</i>

Apport qualitatif : effort audible et parole saccadée en français

Comparaison inter-langues des récits de Camille

DIVERSITE LEXICALE	Français	Anglais	z	p
Nombre de mots différents (NDW)	206	178	-1,428869	0,1528
Moyenne glissante NDW	58	56	-0,1873172	0,8494
Moyenne glissante TTR	0,58	0,56	-0,0187317	0,984
PRODUCTIVITE LEXICALE	Français	Anglais	z	p
Nombre total de mots	773	646	-3,3714174	<0,001*
Nombre total de noms	120	119	-0,0646846	0,9522
Nombre total de verbes	134	96	-2,5056458	0,0124*
Nombre total d'adverbes	44	64	1,9245009	0,0548
Nombre total d'adjectifs	34	27	-0,8962582	0,3682
Nombre total de pronoms	116	81	-2,4936467	0,0128
FLUENCE	Français	Anglais	z	p
Nombre de mots/min	184,07	136,88	-2,6340941	0,0086*
% temps de pause	9,2	9,5	0,06937459	0,9442
% de mots avec détours de parole	15,2	15	-0,0363937	0,968
% de phrases avec détours de parole	58,2	68,1	0,88091401	0,3788
ERREURS	Français	Anglais	z	p
Nombre d'omissions	1	4	1,34164079	0,1802
Nombre d'erreurs codées	6	33	4,32346015	<0,001*

Erreurs codées dans les récits de Camille

Anglais	Français
4 erreurs de choix de mot (calques du français) <i>leaf – tactic – a side – living happily</i>	4 erreurs d'ajout de mots <i>avec de la curiosité – lui importe un peu – à lui crier sur – l'entrée de la porte</i>
3 erreurs de pronom non référencé	1 erreur de préposition <i>jusqu'à dans</i>
20 erreurs de genre du pronom <i>she [the frog]</i>	1 erreur de pronom <i>du petit garçon qu'ils ont</i>
1 erreur de personne pour le verbe <i>there's the boy and the frog</i>	1 omission <i>approcher * une mare</i>
1 erreur d'ordre des mots <i>they then leave</i>	
4 omissions de mots <i>during that * - bucket in * hand x2 – into * water</i>	

N.B. Les erreurs de genre du pronom sont comptées 20 fois pour une même erreur répétée

Apport qualitatif : nombreux tics de langage dans les deux langues (« like » « kind of » « donc » « du coup »)

Comparaison inter-langues des récits de Gabriel

DIVERSITE LEXICALE	Français	Anglais	z	p
Nombre de mots différents (NDW)	146	192	2,50207015	0,0124*
Moyenne glissante NDW	56	52	-0,3849002	0,704
Moyenne glissante TTR	0,56	0,52	-0,03849	0,968
PRODUCTIVITE LEXICALE	Français	Anglais	z	p
Nombre total de mots	496	777	7,87575356	<0,001*
Nombre total de noms	109	180	4,17647059	<0,001*
Nombre total de verbes	78	81	0,23791548	0,8104
Nombre total d'adverbes	20	42	2,79400279	0,006*
Nombre total d'adjectifs	24	31	0,94387981	0,3472
Nombre total de pronoms	40	48	0,85280287	0,3954
FLUENCE	Français	Anglais	z	p
Nombre de mots/min	154,58	147,79	-0,3904815	0,6966
% temps de pause	20,7	15	-0,9539832	0,3422
% de mots avec détours de parole	5,5	14,7	2,04697313	0,0404*
% de phrases avec détours de parole	43,5	64,2	1,99463068	0,0466*
ERREURS	Français	Anglais	z	p
Nombre d'omissions	1	0	-1	0,3174
Nombre d'erreurs codées	7	1	-2,1213203	0,034*

Erreurs codées dans les récits de Gabriel

Anglais	Français
1 erreur d'ordre des mots <i>the fall frogs into the water</i>	1 erreur de choix de mot* <i>tribuchent</i>
	2 erreurs d'accord d'adjectif <i>[la grenouille] pas content – s'est assis</i>
	1 erreur de temps verbal <i>imparfait</i>
	2 erreurs de préposition le chien crie à la grenouille – traces dans le sol
	1 erreur de verbe <i>voyent</i>
	1 omission <i>tombent dans le lac * qui fait bouger la grenouille</i>

* Erreur dans la phonologie du mot

Comparaison inter-langues des récits de Nathan

DIVERSITE LEXICALE	Français	Anglais	z	p
Nombre de mots différents (NDW)	122	135	0,81091772	0,418
Moyenne glissante NDW	53	51	-0,1961161	0,8414
Moyenne glissante TTR	0,53	0,51	-0,0196116	0,984
PRODUCTIVITE LEXICALE	Français	Anglais	z	p
Nombre total de mots	495	478	-0,544995	0,5892
Nombre total de noms	67	101	2,62315695	0,0088*
Nombre total de verbes	65	64	-0,0880451	0,9282
Nombre total d'adverbes	11	42	4,25817748	<0,001*
Nombre total d'adjectifs	15	15	0	1
Nombre total de pronoms	34	28	-0,7620008	0,4472
FLUENCE	Français	Anglais	z	p
Nombre de mots/min	143,24	131,74	-0,6935013	0,4902
% temps de pause	7,1	13,2	1,35388512	0,177
% de mots avec détours de parole	34,9	31,9	-0,3670566	0,7114
% de phrases avec détours de parole	86,5	89,2	0,20369383	0,8414
ERREURS	Français	Anglais	z	p
Nombre d'omissions	3	0	-1,7320508	0,0836
Nombre d'erreurs codées	4	8	1,15470054	0,302

Erreurs codées dans les récits de Nathan

Anglais	Français
5 erreurs de choix de mot <i>the boy always with his bucket – under a hill – with the dog also – the boy says to the dog – the dog's one also</i>	1 erreur de préposition <i>jusqu'à dans sa maison</i>
2 erreurs de pronom non référencé <i>and falls straight into the lake – that he left</i>	1 erreur de pronom non référencé <i>ils s'amusement</i>
1 erreur de personne pour le verbe <i>it makes the trail goes upstairs</i>	2 erreurs de choix de mot <i>confortable - confus</i>
	2 omissions de prépositions <i>jusqu'à * que – le garçon ordonne * chien</i> 1 omission de négation <i>le chien tout mouillé * pas confortable</i>

Apport qualitatif : nombreux détours de parole et recherches lexicales dans les deux langues (« how is called » « how do we say » « je me souviens plus comment ça s'appelle »)

Annexe L. Liste des requêtes formulées dans le logiciel TXM

Codage des propriétés sur TXM

VV.*	Verbes
JJ.*	Adjectifs
RB.*	Adverbes
PP.*	Pronoms
PP\$.*	Pronoms personnels
MD.*	Verbes modalisateurs
word	Mot
enpos	Catégorie grammaticale en anglais
enlemma	Mot sous ses différentes formes en anglais
[]	Insertion d'une unité lexicale
{0,10}	Distance de 0 à 10 unités lexicales
&_.text_enfant=	Requête au sein d'un texte précis

Codage des requêtes sur TXM

[enlemma="feel"]	Recherche du mot « feel »
[enpos="VV.*"]	Recherche des verbes
[enlemma="like"&enpos="VV.*"&_.text_enfant="Elin"]	Recherche de « like » en tant que verbe dans le texte « Elin »
[enpos="JJ.*"]	Recherche des adjectifs
[enpos="RB.*"]	Recherche des adverbes
[enpos="PP.*"]	Recherche des pronoms
[enlemma="country"][]{}{0,10}[enpos="PP\$.*"]	Recherche de « country » distancé de 0 à 10 unités lexicales d'un pronom possessif
[enlemma="England"][]{}{0,10}[enpos="JJ.*"]	Recherche de « England » distancé de 0 à 10 unités lexicales d'un adjectif
[enlemma="be.*"][]{}{0,05}[enlemma="French.*"&_.text_enfant="Elin"]	Recherche de « be » distancé de 0 à 50 unités lexicales de « French » au sein du texte « Elin »

Annexe M. Tableau d'analyse des portraits identitaires

Analyse des portraits identitaires des participants

Niveaux d'analyse	ELIN	GABRIEL	CAMILLE	NATHAN
Langues et parties du corps	<p>Tête et moitié du torse : anglais</p> <p>Moitié du torse : gallois</p> <p>Taille et cuisses : français</p> <p>Demi-jambes et pieds : chinois/espagnol</p>	<p>Oreilles : ½ français/allemand ½ anglais/espagnol</p> <p>Nez : français / anglais</p> <p>Bouche : moitié anglais, moitié français/italien</p> <p>Cœur : religion</p>	<p>Tête : ½ langue française ¼ langue anglaise ¼ cultures française/australienne</p> <p>Bras : langue française / culture australienne</p> <p>Torse : culture australienne/ culture française/ langue anglaise</p> <p>Cœur : religion</p> <p>Jambes : langue et culture française</p>	<p>Tête : musique française/américaine</p> <p>Torse : culture australienne</p> <p>Bras : culture française</p> <p>Jambes : culture russe</p>
Langues et cultures les plus représentées	Anglais	Anglais seulement sur la bouche	Français (~75%)	4 parties égales
Symboles attachés aux langues	<p>Tête : pensées > anglais</p> <p>Torse : connexion à la culture familiale > galloise</p> <p>Taille/cuisses : lieu de vie et affection > français</p> <p>Pieds : apprentissage et affection > chinois/espagnol</p>	<p>Oreilles : langues entendues</p> <p>Nez : nourriture sentie</p> <p>Bouche : nourriture mangée</p> <p>Cœur : religion</p>	<p>Tête : pensées et langues parlées</p> <p>Jambes et bras : habitude et usage > français et culture australienne</p> <p>Cœur : religion</p>	<p>Tête : pensées, musique</p> <p>Torse : cœur, origine, naissance > culture australienne</p> <p>Bras : usage et contact > français</p> <p>Jambes : racines > russe</p>
Valeur attachée aux langues	<p>Langue/culture britannique : valeur affective</p> <p>Langue/culture française : valeur culturelle et affective en devenir</p> <p>Chinois/espagnol : valeur cognitive</p>	Toutes langues/cultures : valeur culturelle (gastronomie)	Langue française : valeur d'utilité et d'habitude Peu d'affection exprimée	Langue anglaise : valeur affective Langue française : valeur d'utilité et d'usage
Distribution des éléments Cloisonnement des répertoires	Conception verticale : gradation du plus important au moins important Partie délimitées	Centralisation dans la tête - corps vide Contact entre langues	Représentation parcellaire du corps - parties délimitées	Conception verticale : du plus de contact au moins de contact Parties délimitées sauf pour la musique (mélange)
Concordance entre le dessin et les explications orales	Représentation et explications concordantes	Expression davantage orale de sa préférence pour la culture anglaise (gastronomie)	Représentation et explications concordantes Français important visuellement et oralement	L'étendue dédiée à chaque langue/culture ne correspond pas à l'importance accordée. Vocabulaire affectif pour l'anglais et la culture australienne

Remarques diverses - Projection	Intérêt pour toutes les langues et cultures Racines britanniques solides	Projection vers l'avenir en termes d'utilité et d'importance culturelle et économique des langues > anglais/allemand	Parties également importantes exceptée la religion Projection française de plus en plus importante	Parties quantitativement égales sur le dessin bien que le français prédomine au quotidien > importance des cultures australienne et russe
--	---	--	---	--

Annexe N. Langue parlée avec les amis à l'école et hors école

Langue parlée avec les amis à l'école et hors école selon les participants du CM2 à la 4^e

	CM2		6e		5e		4e	
	<i>Ecole</i>	<i>Hors école</i>	<i>Ecole</i>	<i>Hors école</i>	<i>Ecole</i>	<i>Hors école</i>	<i>Ecole</i>	<i>Hors école</i>
Elin	Plus anglais que français	Toujours anglais	Autant français qu'anglais	Plus anglais que français	Plus anglais que français	Plus anglais que français	Plus anglais que français	Plus anglais que français
Camille	Plus anglais que français	Autant français qu'anglais	Plus français qu'anglais	Toujours français	Plus français qu'anglais	Toujours français	Plus français qu'anglais	Toujours français
Gabriel	Plus anglais que français		Plus français qu'anglais	Toujours français	Autant français qu'anglais	Plus français qu'anglais	Plus français qu'anglais	Plus français qu'anglais
Nathan	Plus anglais que français	Autant français qu'anglais	Plus français qu'anglais	Plus français qu'anglais	Autant français qu'anglais	Plus français qu'anglais	Plus français qu'anglais	Autant français qu'anglais

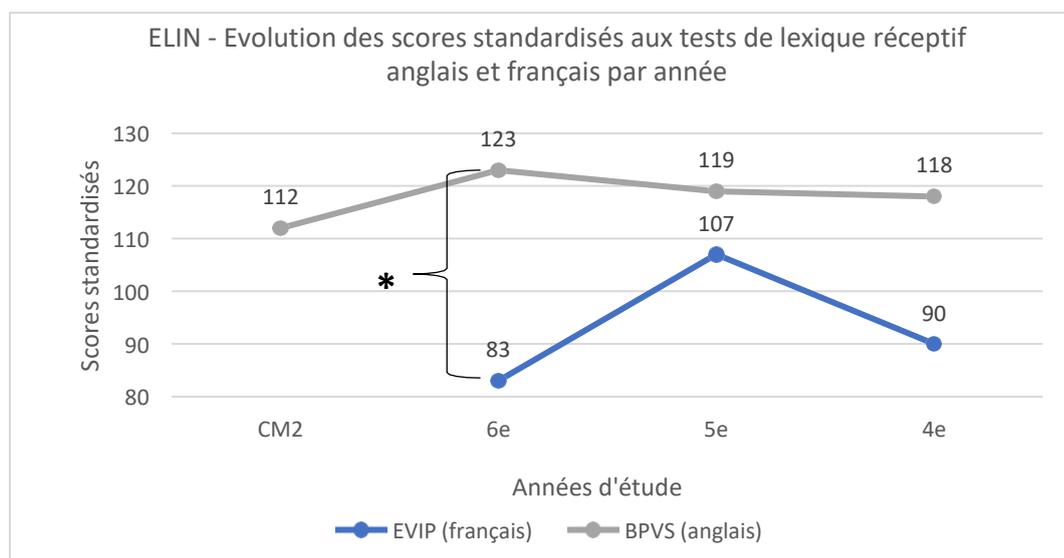
Annexe O. Comparaison inter-langues et inter-années aux tests de lexique réceptif chez les quatre participants

ELIN

Score standardisé aux tests de lexique réceptif anglais et français pour l'année de 4^e

Lexique réceptif	Français (EVIP)	Anglais (BPVS)	z	p
Score standardisé	90	118	-1,9414507	0,0524

Evolution des scores standardisés aux tests de lexique réceptif anglais et français par année



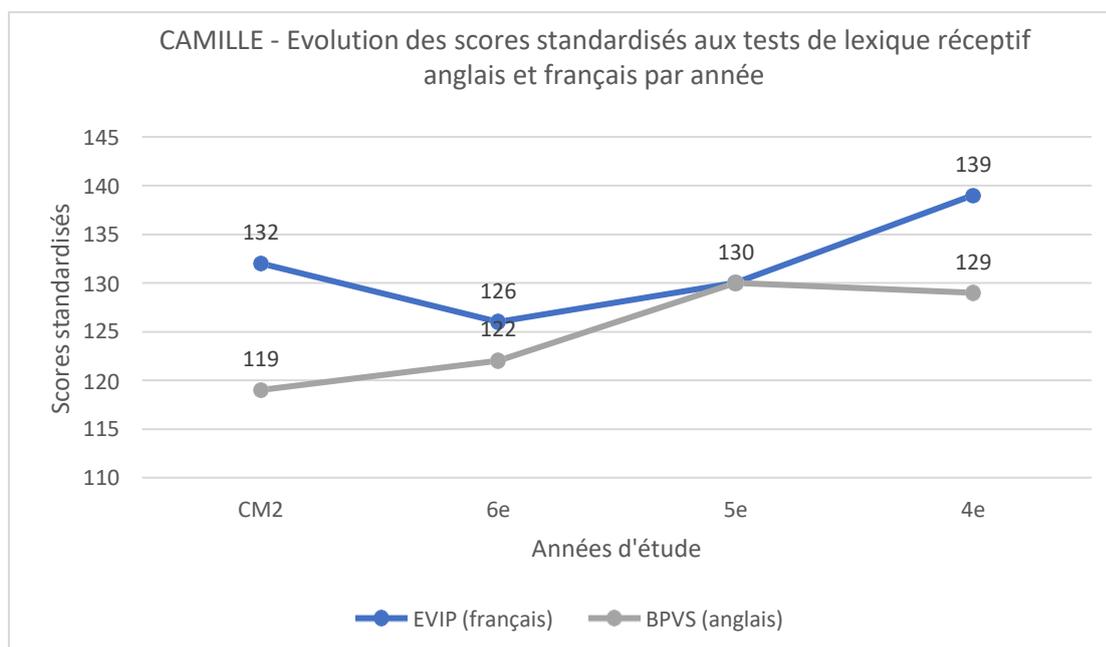
En 6^e, le score standardisé en anglais (123) est significativement supérieur au score standardisé en français (83) ($Z = -2.78$, $p = .005$)

CAMILLE

Score standardisé aux tests de lexique réceptif anglais et français pour l'année de 4^e

Lexique réceptif	Français (EVIP)	Anglais (BPVS)	z	p
Score standardisé	139	129	0,61084722	0,542

Evolution des scores standardisés aux tests de lexique réceptif anglais et français par année

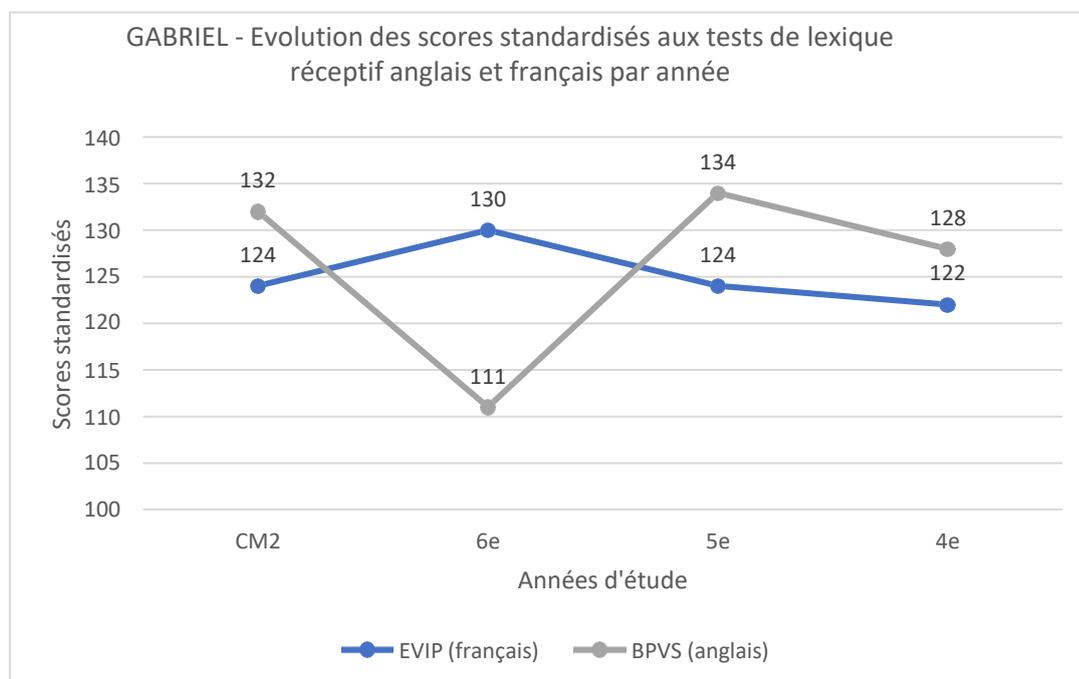


GABRIEL

Score standardisé aux tests de lexique réceptif anglais et français pour l'année de 4^e

Lexique réceptif	Français (EVIP)	Anglais (BPVS)	z	p
Score standardisé	122	128	-0,3794733	0,704

Evolution des scores standardisés aux tests de lexique réceptif anglais et français par année

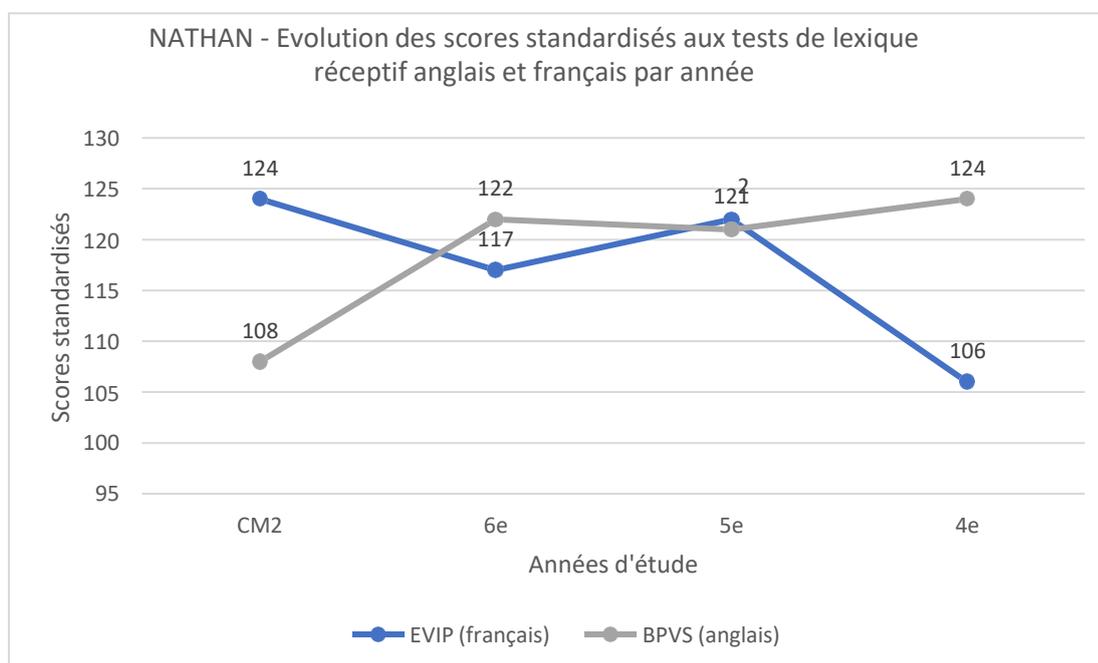


NATHAN

Score standardisé aux tests de lexique réceptif anglais et français pour l'année de 4^e

Lexique réceptif	Français (EVIP)	Anglais (BPVS)	z	p
Score standardisé	106	124	-1,1868849	0,8494

Evolution des scores standardisés aux tests de lexique réceptif anglais et français par année



Annexe P. Marqueurs linguistiques dans les transcriptions des entretiens avec chaque participant sur les quatre années

Lecture des tableaux :

Une cellule en **bleu** signifie qu'il y a davantage d'occurrences associées à l'anglais qu'au français.

Une cellule en **rouge** signifie qu'il y a davantage d'occurrences associées au français qu'à l'anglais.

Tableau A. Marqueurs linguistiques dans les transcriptions des entretiens - ELIN

Occurrences	Total	Associées à l'anglais	Associées au français	Exemples
Verbes à valeur affective				
ADORER	5		1	J' adore avoir déménagé ici (5 ^e)
PREFERER	3	3		Je pense que je préfère l'anglais (5 ^e)
AIMER	47	3	8	J' aime parler français (6 ^e) J' aime vraiment la culture française (5 ^e) J' aime , j' aime vraiment la France à Noël (5 ^e) J' aime vraiment aller au Pays de Galles (5 ^e)
VOULOIR	24	3	4	Je veux lire plus de français (5 ^e) Je voudrai , on voudra toujours supporter le Pays de Galles (4 ^e)
SE SENTIR	17	5	2	Je me sens je pense que je me sens plus anglaise (4 ^e) Je me sens plus anglaise que Française (6 ^e) Je me sens un peu Française (4 ^e)
ETRE NE	3	3		Je suis née en parlant anglais (6 ^e)
ETRE (anglaise/française)	6	4	2	Je suis toujours plus anglaise que Française (6 ^e) Je pense que je suis plus Anglaise que Française (5 ^e) Je suis Britannique et Française parce que je me sens un peu Française (4 ^e)
ETRE ORIGINAIRE DE / VENIR DE	25	4	1	Je viens de Londres (CM2) Je suis originaire de, je suis Britannique (4 ^e) Nous sommes venus en France pour Noël (5 ^e)
VIVRE	13	2	3	Je vis en France (5 ^e , 4 ^e) Quand je vivais là-bas [à Londres] (6 ^e)
DEVENIR	6		6	Je suis définitivement devenue plus Française (5 ^e) Ma façon de parler est aussi devenue plus française (4 ^e)
GRANDIR	2	2		J'ai grandi dans un endroit anglais (CM2)
ETRE CONTACT DE AU	1	1		J'aime vraiment être au contact de la culture galloise (5 ^e)
Pronoms personnels et possessifs				
MA (+nationalité)	3	3	1	Ma nationalité , mes parents sont Anglais et Gallois (5 ^e) Ma nationalité actuelle je dirai que je suis Britannique et Française (4 ^e)
ILS (+anglais/français)			13 désignant les Français	En France ils utilisent plus de mots compliqués (4 ^e) Les Français [...] ils peuvent faire ce qu' ils veulent (4 ^e)

Adjectifs appréciatifs - Adverbes				
PLUS	54	25	8	D'habitude je lis plus en anglais (5 ^e) Instagram et WhatsApp probablement plus en anglais (4 ^e) Je veux lire plus en français (5 ^e) Je dois probablement me concentrer plus [regarder des films en français] (4 ^e)
DIFFICILE	3		3	Je trouve ça plus difficile [langue française] (6 ^e) Le genre en français est très difficile (6 ^e)
COMPLIQUE	1		1	En français ils utilisent plus de mots compliqués (4 ^e)
PRINCIPALEMENT	15	12		J'utilise principalement l'anglais (5 ^e) Je parle parfois en français mais principalement en anglais (5 ^e)
NATUREL	1	1		L'anglais est très naturel (5 ^e)
PREMIER	5	2		C'est ma première langue (4 ^e)
CONFIANTE	3	2	1	Je pense que je suis plus confiante quand je parle anglais (4 ^e) Je suis en quelque sorte devenue plus confiante [en français] (4 ^e)

Tableau B. Marqueurs linguistiques dans les transcriptions des entretiens – CAMILLE

Occurrences	Total	Associées à l'anglais	Associées au français	Exemples
Verbes à valeur affective				
PREFERER	7	4		Je préfère probablement le monde anglais (CM2) Je préfère la TV anglaise (4 ^e)
AIMER	19	2		J'aime vraiment l'école en Australie (CM2 et 6 ^e)
SE SENTIR	4	1		Plus Française parce que, mais je me sens aussi Australienne (5 ^e)
ETRE (+français/australien)	2		1	Je ne suis pas seulement Française (CM2) Je suis Française (6 ^e)
VIVRE	2	2		J'ai vécu en Australie (5 ^e et 4 ^e)
Pronoms personnels et possessifs				
NOUS / ILS en opposition		2	1 opposition	Ici [...] nous devons suivre [...] mais en Australie probablement ils demandent toujours (CM2) Mais en Australie ils sont toujours souriants (4 ^e)
Adjectifs appréciatifs - Adverbes				
PLUS	46	8	19	Je parle probablement plus français (6 ^e) C'est pratiquement toujours plus français [avec amis] (5 ^e) Quand j'écoute des musiques c'est plus souvent anglais (4 ^e)
IMPORTANT	3	2		Des années très importantes [en Australie] (5 ^e)
GRAND	4	1	1	[Français] ce sera comme une grande partie de ma vie (5 ^e) Je dirais [l'anglais] ça sera toujours une grande partie (4 ^e)
INTERESSANT	1	1		Il serait intéressant d'avoir plus de sujets en anglais [à l'école] (4 ^e)
GENTIL	2	1		Les gens sont vraiment gentils [en Australie] (CM2)
BIEN	1	1		[L'école en Australie] c'est bien (4 ^e)
NATURELLEMENT	1		1	Je pense, naturellement [...] je vais parler français (5 ^e)
TOUJOURS	7	3		J'ai toujours des habitudes [...] comme celles des Australiens (5 ^e) [L'anglais] Ce sera toujours une grande partie (4 ^e)
PROBABLEMENT	27			
PEUT-ETRE	12			

Tableau C. Marqueurs linguistiques dans les transcriptions des entretiens – GABRIEL

Occurrences	Total	Associées à l'anglais	Associées au français	Exemples
Verbes à valeur affective				
PREFERER	18	13	1	Et je préfère l'anglais (CM2). Je préfère aussi la nourriture anglaise (5 ^e) Parce que je préfère l'anglais au français (4 ^e) Avant la 6 ^e je préfèrais le français, mais j'aimais aussi l'anglais (4 ^e)
AIMER	12	3	1 don't	J' aime l'Angleterre pour le chocolat Cadbury (5 ^e) Je n'aime pas vraiment les cours en français (4 ^e)
SE SENTIR	3	3		Parce que je me sens plus Anglais à l'intérieur (4 ^e) Je suis né en France mais je me sens plus Anglais (4 ^e)
VIVRE	7		1	Nous vivons en France (5 ^e)
ETRE NE	1		1	Je suis né en France (4 ^e)
DETESTER	1		1	Je déteste juste ça [histoire-géographie en français] (4 ^e)
Pronoms personnels et possessifs				
Adjectifs appréciatifs - Adverbes				
PLUS	51	23	10	[Je parle] probablement plus français qu'anglais (6 ^e) Je lis plus en anglais (6 ^e) A la maison je parle plus anglais que français (4 ^e) Je me sens plus Anglais à l'intérieur (4 ^e) Je me concentre plus en anglais [à l'école] (4 ^e)
PRINCIPALEMENT	20	8	3	On parle principalement anglais (5 ^e) Parfois je lis en français mais principalement en anglais (5 ^e) Je regarde principalement la TV en français (5 ^e)
AGREABLE	1	1		C'est plus agréable [de lire en anglais] (5 ^e)
INTERESSANT	1	1		Le sujet est plus intéressant [en anglais à l'école] (4 ^e)
AMUSANT	1	1		C'est plus amusant [en anglais à l'école] (4 ^e)
NATURELLEMENT	1		1	[Parle français avec son petit frère] Plus naturellement (6 ^e)
ENNUYEUX	1		1	La grammaire est un peu ennuyante [en français] (4 ^e)
HORRIBLE	1		1	C'est ce qui fait le français horrible [comme matière] (4 ^e)
COMPLIQUE	4	1 nuancé 1 négatif	1	[La grammaire] est plus compliquée en français (4 ^e) [Les cours en anglais] sont un peu plus compliqués mais faciles en même temps (4 ^e)

Tableau D. Marqueurs linguistiques dans les transcriptions des entretiens – NATHAN

Occurrences	Total	Associées à l'anglais	Associées au français	Exemples
Verbes à valeur affective				
ADORER	4	3		J'adore Sydney (5 ^e) J'adore tout [en Australie] (5 ^e)
PREFERER	16	15		Je préfère parler anglais (6 ^e) Je préfère dire que je suis plus Australien (5 ^e) Je préfère peut-être [parler] anglais (4 ^e)
AIMER	12	4	1 négatif	Mais je n'aime vraiment pas ça [dvd en français] (CM2) J'aime beaucoup d'écrivains anglais (6 ^e)
ADMIRER	1	1		J'admire mon pays (5 ^e)
SE SENTIR	10	4	1	C'est seulement en français et je me sens juste Français (5 ^e) Eh bien je me sens plus Australien pour moi (5 ^e)
ETRE NE	5	5		Je suis né là-bas (5 ^e x2, 4 ^e)
ETRE +français/australien	7	5	1	Je suis vraiment Australien (CM2) Bien sûr car je suis Australien (4 ^e) Je suis un peu Australien et Français et Russe aussi (4 ^e)
VENIR DE / ETRE ORIGINAIRE DE	3	3		Je viens d'Australie (5 ^e)
VIVRE	5		5	Je vis en France (4 ^e)
AVOIR BESOIN	7	3		J'ai besoin, j'ai besoin de rester Australien (6 ^e) J'ai juste besoin d'un peu d'anglais (5 ^e)
Pronoms personnels et possessifs				
MA/MON (+origine/nationalité/pays)		3		C'est mon origine (5 ^e) J'admire mon pays (5 ^e)
JE / ILS en opposition	1	1 opposition		Je me sens plus Australien pour moi mais mes parents ils sont tous les deux de France (5 ^e)
Adjectifs appréciatifs - Adverbes				
PLUS	62	15	10	
BIEN/MIEUX/MEILLEUR	24	7	1	En français je parle mieux (5 ^e) C'était comme l'un des meilleurs moments de ma vie [retour en Australie] (4 ^e) Je ne sais pas c'est juste mieux [les jeux vidéos en anglais] (4 ^e)
DIFFICILE	3	3		Parfois c'est un peu difficile [de parler anglais] (CM2)
PREMIER	1	1		Australien en premier et après Français (5 ^e)
INCROYABLE	1	1		C'était juste incroyable [le retour en Australie] (4 ^e)
FIER	1	1		Oui je suis fier [d'être Australien] (5 ^e)
PARFAIT	1	1		Eh bien c'était parfait [le retour en Australie] (4 ^e)
SEULEMENT		3	2	Je voudrais seulement de l'anglais [à l'école] (CM2) C'est seulement en français [environnement] (5 ^e)

				Mon français [...] c'est seulement pour étudier (4 ^e)
DEFINITIVEMENT	2	2		Définitivement plus anglais [pour les films] (5 ^e)
LARGEMENT	2	2		Je préfère largement ça [parler anglais] (5 ^e)
VRAIMENT	4	2	1 négatif	Je n'aime pas vraiment ça [dvd en français] (CM2) Je pense que je suis vraiment Australien (6 ^e)