

**PHENOMENES INTERLINGUISTIQUES  
EN ACQUISITION DE LA L1 BILINGUE:  
ETUDE DE CAS**

**par**

**Marie Anne Lucie Lemay-Catherwood**

**B.A., Simon Fraser University, 1999**

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR

THE DEGREE OF MASTER OF ARTS

in the Department of

French

© Marie Anne Lucie Lemay-Catherwood

SIMON FRASER UNIVERSITY

June, 2003

All rights reserved. This thesis may not be reproduced in whole or in part, by photocopy or other means, without the permission of the author.

**APPROVAL**

**Name:** Lucie Lemay-Catherwood  
**Degree:** MA  
**Title of Thesis:** Phénomènes interlinguistiques en acquisition de la L1 bilingue: étude de cas.

**Examining Committee:**

**Chair:** Dr. Jacqueline Viswanathan  
Professor

Dr. Marguerite Fauquenoy  
Senior Supervisor  
Professor

---

Dr. Rejean Cadac-Marquis  
Supervisor  
Associate Professor

Dr. Zita McRobbie  
External Examiner  
Associate Professor  
Department of Linguistics, SFU

**Date Approved:**

June 26, 2003

## PARTIAL COPYRIGHT LICENCE

I hereby grant to Simon Fraser University the right to lend my thesis, project or extended essay (the title of which is shown below) to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users. I further agree that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by me or the Dean of Graduate Studies. It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without my written permission.

### Title of Thesis/Project/Extended Essay

**Phénomènes interlinguistiques en acquisition de la L1 bilingue: étude de cas.**

### Author:

(signature)

Marie-Anne Lucie Lemay-Catherwood

(name)

June 26, 2003

(date)

## ABSTRACT

This case study's main purpose is to observe and describe interlinguistic phenomena in a French-English bilingual preschooler acquiring both languages simultaneously since birth in a familial setting. Particular attention is given to interlinguistic phenomena found in French context, the minority language. Two types of analyses were performed: a sociolinguistic analysis which addresses lexical mixing in the form of English utterances and mixed English-French utterances produced by the child in French context; a linguistic analysis which addresses syntactic mixing, namely, relative order of lexical verb and negation particle within the verb phrase. To verify the claim that parental strategies have an effect on rate of lexical mixing, child's reactions to each type of parental strategies were analysed and overall mixing rates were calculated for each period. Lexical mixing decreased during the period studied, although the changes were more pronounced in the case of English utterances than mixed English-French utterances. Strategies did not have the effect proposed in the literature on the child's subsequent speech turn. Results are discussed in relation to the sociolinguistic context in the family, taking into account the parental role in both the child active bilingualism and the development of minority language. In order to examine whether the development of contrasting grammatical structures proceeds as one system, two autonomous systems, or two dependant systems, negation word order was analysed. Error rate were similar to those reported in the literature. However, when lexical diversity of verbs was taken into account, error rate became significantly higher. Error rate also increased over time. However, when verbal flexion productivity was taken into account, the rate of error decreased overtime. Development of negation placement appears to proceed in a slow, gradual, verb-specific fashion. It is suggested that initial correct negative structures may not be in fact the reflection of the child's true morphological knowledge of +/- finite. Implications of these findings are discussed in relation to the three hypotheses concerning bilingual development and the status more or less permanent of interlinguistic phenomena.

## RÉSUMÉ

Cette étude de cas vise à observer et à décrire les phénomènes interlinguistiques produits par un enfant d'âge préscolaire, élevé dans une famille bilingue anglais-français depuis sa naissance. L'étude comporte deux analyses: une analyse sociolinguistique dans laquelle sont examinés les mélanges lexicaux dans le contexte de la conversation et une analyse linguistique portant sur le placement de la particule de négation par rapport au verbe lexical. Pour vérifier l'hypothèse que certaines stratégies parentales favorisent la diminution des mélanges, on a calculé le taux de mélange subséquent à chaque stratégie parentale et le taux de mélange global pour chaque période. Le taux de mélange a diminué d'une période à l'autre, bien que l'effet soit plus prononcé dans le cas des énoncés anglais que dans celui des énoncés mixtes anglais-français. Au tour de parole subséquent, les stratégies parentales n'ont pas eu l'effet suggéré dans la littérature. Les résultats de cette analyse sont discutés dans le cadre du contexte sociolinguistique de la famille en tenant compte du rôle parental dans le développement du bilinguisme familial et de la langue minoritaire. Pour vérifier si le développement d'un système grammatical procède selon un système unique, deux systèmes autonomes ou deux systèmes dépendants, l'ordre de la négation a été analysé. Le taux d'erreur est comparable à ceux rapportés dans la littérature. Cependant, lorsque l'on tient compte de la diversité lexicale des verbes, ce même taux d'erreur augmente de façon substantielle. Contrairement au fait que le taux d'erreur devrait diminuer à mesure que progresse l'acquisition de la règle de placement, le taux d'erreur augmente d'une période à l'autre. Pourtant, lorsque que l'on tient compte de la productivité des flexions verbales, le taux d'erreur diminue au fil du temps, suggérant ainsi que l'enfant acquiert le placement de la négation à l'intérieur d'un nombre limité de verbes. On suggère que les structures correctes produites initialement ne sont pas engendrées par une connaissance morphologique de la distinction +/- conjuguée chez l'enfant. Les résultats de l'analyse de la négation sont discutés à partir des trois hypothèses du développement grammatical bilingue et du statut plus ou moins permanent des phénomènes interlinguistiques.

## REMERCIEMENTS

Nous remercions infiniment notre directeur de thèse Dr Marguerite Fauquenoy, sans qui cette thèse n'aurait pas vu le jour. Nous avons grandement apprécié son appui constant et sa patience démontrée tout au long de l'élaboration de ce travail, de même que ses conseils judicieux et sa critique constructive. Nous tenons également à remercier les membres de notre comité, Dr Réjean Canac-Marquis et Dr Zita McRobbie, pour leurs commentaires constructifs. Nous remercions M. Michael Lemay pour son assistance technique efficace, qui nous a grandement facilité la tâche relative à la préparation de ce document.

## TABLE DES MATIÈRES

APPROVAL	ii
ABSTRACT	iii
RÉSUMÉ	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
PRÉFACE	x
1 INTRODUCTION	1
1.1 Phénomènes interlinguistiques dans l'acquisition de la L1 bilingue	1
1.2 Environnement sociolinguistique	2
1.3 Acquisition de la L1 bilingue: Un système ou deux?	3
1.4 Objectifs de recherche	4
2 REVUE DE LA LITTÉRATURE EN ACQUISITION DE LA L1 BILINGUE	5
2.1 Définitions	5
2.2 Aspects sociolinguistiques	6
2.2.1 Types de situations bilingues dans la famille	6
2.2.2 Facteurs sociolinguistiques reliés au bilinguisme familial	6
2.2.3 Problèmes reliés au bilinguisme familial	8
❖ Acquisition de la langue minoritaire	8
❖ Dominance	9
❖ Phénomènes interlinguistiques	10
2.2.4 Rôle des parents dans le développement du bilinguisme	10
2.3 Aspects linguistiques en acquisition de la L1 bilingue	12
2.3.1 Hypothèses sur le développement linguistique de la L1 bilingue	12
2.3.2 Études linguistiques réalisées chez des enfants bilingues.	13
❖ Lexique	13
❖ Morphologie	15
❖ Syntaxe	18
2.3.3 Facteurs proposés pour expliquer la présence de phénomènes interlinguistiques	20
3 PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE DE CAS	25
3.1 Le statut de l'anglais et du français au Canada et en Colombie-Britannique.	25
3.2 Les attitudes et croyances des parents d'Émile	26
3.3 Description de l'environnement linguistique du sujet Émile	26
3.3.1 De la naissance jusqu'au moment de l'étude (0-4;9,9)	26
3.3.2 Au moment de commencer l'étude (4;9,10)	27
3.4 Cueillette des données	29
3.5 Transcription	29
3.5.1 Règles de transcription	29
3.5.2 Problèmes de transcription	31
4 STRATÉGIES PARENTALES	34
4.1 Revue de la littérature	35
4.2 Présentation de l'analyse.	39
4.3 Résultats et discussion	47
4.3.1 Taux de mélange de l'enfant.	47
4.3.2 Stratégies de la mère en contexte francophone (M+É)	48
4.3.3 Stratégies de la mère selon le type de mélange (TA ou TM) de l'enfant	49

4.3.4 Réactions d'Émile (mélange/non-mélange)	51
4.3.5 Facteurs proposés pour expliquer l'effet contradictoire des MG chez Émile	57
❖ Méthode de codification mélange/non-mélange	58
❖ Compétence linguistique	63
❖ Domaines d'utilisation des langues	68
❖ Types de MG (spécifique/non-spécifique)	71
❖ Unité d'analyse	72
4.3.6 Facteurs proposés pour expliquer la diminution à long terme du taux de mélange	73
❖ Manières d'utiliser les MG dans les conversations parent-enfant	73
❖ Limites d'une analyse quantitative des réactions	74
❖ Qualité de l'interaction	85
4.3.7 Réactions d'Émile aux stratégies bilingues <i>move-on</i> et <i>code-switching</i>	86
4.3.8 Auto-corrections faites par Émile	88
4.4 Conclusion: Stratégies parentales	89
5 DÉVELOPPEMENT DE L'ORDRE DE LA NÉGATION VERBALE	93
5.1 Revue de la littérature sur l'acquisition de la négation verbale	94
5.1.1 Le processus d'acquisition de la négation verbale: trois hypothèses	94
❖ L'hypothèse du système unique	94
❖ L'hypothèse de deux systèmes indépendants	96
❖ L'hypothèse de deux systèmes perméables	96
5.1.2 Développement de l'ordre de la négation chez les monolingues	97
5.1.3 Dominance et mélanges lexicaux (morphèmes)	99
5.2 Analyse et Discussion	100
5.2.1 La contingence formelle des SV négatifs simples	101
5.2.2 Contingence des SV négatifs simples, excluant <i>veu(x/t)</i> , <i>peu(x/t)</i> , <i>sai(s/t)</i>	105
5.2.3 SV négatifs modaux (avec pouvoir et vouloir)	111
❖ SV négatifs modaux avec <i>peu(x/t)</i>	113
❖ SV négatifs modaux avec <i>veu(x/t)</i>	114
5.2.4 Contingence des verbes disponibles en deux formes verbales (+C/-C)	115
5.2.5 SV négatifs mixtes (anglais-français)	120
5.2.6 Autres types de SV négatifs non-conformes au modèle de la langue adulte	123
❖ SV négatifs contenant deux particules de négation	124
❖ SV négatifs contenant deux formes verbales du même verbe	124
❖ SV négatifs anglais	125
5.3 Conclusion: Développement de la négation	126
6 CONCLUSION	130
6.1 Phénomènes interlinguistiques	130
6.2 Le rôle parental dans l'acquisition de la langue minoritaire	130
6.3 Le développement de la grammaire: trois hypothèses	132
POSTFACE	136
RÉFÉRENCES	142
RÉFÉRENCES SECONDAIRES	146
ANNEXE A - Lettre d'autorisation du comité d'éthique	148
ANNEXE B - Calcul des mélanges	150
ANNEXE C - Stratégies discursives	153
ANNEXE D - Syntagmes négatifs: verbes apparaissant sous deux formes ou plus (+C, -C)	189
ANNEXE E - Syntagmes négatifs anglais, français et mixtes	194
ANNEXE F - Syntagmes négatifs	199



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Tours de parole mélangés et non-mélangés pour chaque période dans le contexte (M+É) . . . . .	47
Tableau 2	Stratégies utilisées par la mère suivant un mélange d'Émile dans le contexte (M+É). . . . .	48
Tableau 3	Stratégies de la mère en réponse au type de mélange produit par Émile dans le contexte (M+É) (2 <sup>ième</sup> tour de parole de la triade) . . . . .	50
Tableau 4	Réactions d'Émile à chaque type de stratégies parentales dans le contexte (M+É) (3 <sup>ème</sup> tour de la triade) . . . . .	52
Tableau 5	Réparations et non-réparations subséquentes à la stratégie MG dans le contexte (M+É). . . . .	62
Tableau 6	Réparations directes et indirectes subséquentes à un MG. . . . .	64
Tableau 7	Domaines reliés à la non-réparation. . . . .	70
Tableau 8	Réaction d'Émile selon le type de minimal grasp (MG). . . . .	71
Tableau 9	Types de réparations subséquentes (dans les tours TM et TF) à la stratégie MG. . . . .	76
Tableau 10	Syntagmes verbaux négatifs simples français corrects et incorrects comportant un verbe lexical conjugué (+C) ou non-conjugué (-C) adressés à la mère dans le contexte (M+É) . . . . .	102
Tableau 11	Syntagmes verbaux négatifs simples français corrects et incorrects excluant <i>sai(s/t)</i> , <i>peu(x/t)</i> et <i>veu(x/t)</i> adressés à la mère dans le contexte (M+É). . . . .	106
Tableau 12	Syntagmes verbaux négatifs modaux français corrects et incorrects adressés à la mère dans le contexte (M+É). . . . .	112
Tableau 13	Syntagmes verbaux négatifs simples français dont le verbe apparaît sous au moins deux formes (l'une +C, l'autre -C) adressés à la mère dans le contexte (M+É). . . . .	116

## LISTE DES FIGURES

Figure I	Règles de transcription . . . . .	30
Figure II	Continuum des stratégies discursives tel que proposé par Lanza (1997, 268). . . . .	36
Figure III	Continuum obtenu à partir des réactions d'Émile à chaque type de stratégies. . . . .	53
Figure IV	Répertoire des stratégies minimal grasp (MG). . . . .	60
Figure V	Réparations TF faites par Émile après une stratégie <i>minimal grasp</i> (MG) . . . . .	67
Figure VI	Cas de sur-généralisation de la négation postposée . . . . .	119
Figure VII	Syntagmes verbaux négatifs mixtes adressés à la mère dans les contextes (M+É), (M+É)Sp et (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29 (cassettes 1-53 et journal). . . . .	121
Figure VIII	Syntagmes verbaux négatifs français comportant deux particules de négation adressés à la mère dans les contextes (M+É), (M+É)Sp et (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29 (cassettes 1-53 et journal). . . . .	124
Figure IX	Syntagmes verbaux négatifs français composés de deux formes verbales provenant du même verbe et adressés à la mère dans les contextes (M+É), (M+É)Sp et (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29 (cassettes 1-53 et journal). . . . .	124
Figure X	Syntagmes négatifs anglais non-conformes au modèle de la langue adulte anglaise adressés au père dans les contextes (P+É), P+É)Sp et (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29 (cassettes 1-53 et journal). . . . .	125

## PRÉFACE

L'intérêt manifesté par l'auteur dans ce domaine de recherche découle des constatations suivantes: De nos jours, le nombre de familles linguistiquement mixtes augmente constamment à cause du brassage de population et de l'immigration continue de par le monde. Le Canada, en particulier la province de la Colombie-Britannique et la région de Vancouver, ne font pas exception à cette règle. Au Canada, comme dans d'autres pays d'immigration, l'assimilation des groupes linguistiques minoritaires est continue et par conséquent, on s'aperçoit que les langues minoritaires disparaissent au bout de quelques générations. La cellule familiale ne semble pas une entité suffisamment forte pour permettre de prévenir l'assimilation de ces langues. Ces deux constatations ont interpellé l'auteur en tant que chercheur en linguistique, mais également en tant que citoyenne canadienne et membre d'une famille linguistiquement mixte. Bien que le français ait le même statut de langue officielle que l'anglais au Canada, le français n'est pas véritablement parlé dans la région de Vancouver. La langue française est donc tout à fait minoritaire dans cette région et de plus elle est concurrencée par d'autres langues minoritaires qui semblent mieux portées par les communautés respectives telles que les communautés asiatiques. Cette étude de cas peut se révéler pertinente dans la perspective de la discussion actuelle (Döpke, Lanza) relative au développement du bilinguisme infantin dans la cellule familiale, à l'acquisition et au maintien des langues (en particulier de la langue minoritaire), au rôle de la famille dans le développement du bilinguisme et à celle des phénomènes interlinguistiques.

## 1 INTRODUCTION

Cette recherche vise à explorer les phénomènes interlinguistiques dans l'acquisition simultanée de l'anglais et du français chez un enfant d'âge préscolaire vivant dans une communauté monolingue anglophone. Par *phénomènes interlinguistiques*, nous entendons tous les cas de productions linguistiques subissant l'influence de l'autre langue, tant au niveau phonétique, lexical et grammatical que pragmatique. Sous le terme de phénomènes interlinguistiques, nous englobons à la fois les *interférences* définies comme: "involuntary influence of one language on the other" (GrosJean 1982, 299) et le *code-switching* vu comme: "alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation" (GrosJean 1982, 145).<sup>1</sup> Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'*acquisition de la L1* (langue maternelle) *bilingue* (*bilingual first language acquisition* ou BFLA). Ce terme sous-entend par définition que l'exposition aux deux langues débute à la naissance et que l'enfant acquiert les deux langues simultanément. Nous proposons l'étude d'un enfant d'âge préscolaire justement parce que la plupart des études en BFLA sont faites chez des enfants âgés entre 1 an et 3 ans. À notre connaissance, peu de celles-ci ont offert jusqu'à présent un suivi longitudinal de ces enfants. Il existe par conséquent peu de données disponibles chez les enfants de langue maternelle bilingue lorsqu'ils atteignent l'âge préscolaire. Nous pensons qu'une étude à cet âge est particulièrement intéressante tant au niveau de la négociation des choix de langue dans la conversation et de la capacité de l'enfant à s'auto-corriger que de l'acquisition de la grammaire (car c'est à cet âge que l'enfant acquiert une grande partie des caractéristiques grammaticales de chacune des langues).

### 1.1 Phénomènes interlinguistiques dans l'acquisition de la L1 bilingue

Les phénomènes interlinguistiques ont fréquemment été utilisés comme argument contre le bilinguisme familial par les médecins et les éducateurs. Ces derniers considéraient les phénomènes interlinguistiques comme une manifestation néfaste du bilinguisme familial et du bilinguisme précoce en général. Nombreuses sont les études en BFLA qui ont rapporté des phénomènes interlinguistiques et leur disparition graduelle avec l'âge, particulièrement en ce qui concerne les mélanges lexicaux. Il apparaît toutefois que l'importance de ces phénomènes interlinguistiques de même que la nature de ceux-ci varient d'un enfant à l'autre et d'une étude à l'autre. On a suggéré diverses raisons pour expliquer leur présence: confusion, dominance, stratégies d'acquisition similaires à l'acquisition monolingue, préférence, stratégies de communication avec des moyens linguistiques limités, etc. La question générale qui nous intéresse est de savoir comment les phénomènes interlinguistiques évoluent pendant l'acquisition: Ont-ils tendance à disparaître au fur et à mesure que progresse

---

<sup>1</sup> Dans le *code-switching*, le locuteur peut changer de langue pour un mot, un syntagme ou une phrase.

l'acquisition dans les deux langues ou résistent-ils au processus d'acquisition pour éventuellement s'ancrer davantage avec le temps? Dans ce dernier cas, ce maintien porte le nom de *fossilisation*. Puisqu'en grande majorité, les enfants ont été étudiés pendant la petite enfance et que peu de suivi longitudinal ait été fourni au-delà de la période étudiée, il est difficile de savoir si ces phénomènes interlinguistiques se sont maintenus ou sont réapparus chez ces enfants pendant l'âge préscolaire. Dans le cas d'un parent ayant constaté la présence de tels phénomènes dans les productions de l'enfant en langue minoritaire, est-il possible pour celui-ci d'en influencer la production chez l'enfant?

## 1.2 Environnement sociolinguistique

On a pu poser que le profil de la communauté peut affecter indirectement le développement du *bilinguisme actif* (compétence active ou productive dans la langue minoritaire où l'enfant utilise la langue minoritaire) précoce en influençant les pratiques linguistiques des parents envers leurs enfants. En effet, certains chercheurs tels que Nicoladis et Genesee (1998) et De Houwer (1999) ont suggéré que le type de communauté dans laquelle évolue la famille bilingue peut avoir une influence sur les parents dans leur façon d'élever leurs enfants bilingues et de converser avec eux. Par exemple, Nicoladis et Genesee ont suggéré que les choix de langue parentaux seront davantage monolingues que bilingues si le parent perçoit que l'acquisition de l'une des langues est en danger chez l'enfant. Selon eux, ce genre d'attitude parentale pourrait se retrouver davantage dans les communautés monolingues que les communautés bilingues, puisque dans ces dernières, le parent ne se fait pas de souci pour l'acquisition de l'une ou l'autre des langues, le support existant dans la communauté pour chacune de celles-ci (garderie bilingue ou monolingue dans chacune des langues, abondance de locuteurs dans chacune des langues, etc.) À l'intérieur de la famille, plusieurs situations sociolinguistiques sont possibles. Elles ont été répertoriées par plusieurs auteurs tels que Döpke (1992a), Romaine (1995) et De Houwer (1999). Nous allons nous intéresser plus particulièrement à celle où chacun des parents parle sa langue maternelle à l'enfant (principe du *un-parent-une langue*) et où les parents parlent entre eux dans la langue de la communauté. Puisque la langue de la communauté est présente dans l'environnement de l'enfant et qu'elle est utilisée par plusieurs locuteurs, nous pouvons supposer qu'elle prédominera dans l'environnement de l'enfant au détriment de la langue minoritaire, en particulier si celle-ci est parlée par un nombre restreint de locuteurs. Cette prédominance peut avoir plusieurs conséquences dont celle de favoriser l'utilisation de la langue de la communauté par l'enfant au détriment de la langue minoritaire et éventuellement mener à une dominance de plus en plus marquée dans la langue de la communauté et finalement à l'utilisation exclusive de la langue de la communauté avec les deux parents, y compris celui qui représente la langue minoritaire. La question que plusieurs parents représentant la langue minoritaire se posent c'est de savoir comment inciter leur enfant à utiliser la langue minoritaire sans paraître

jouer les gendarmes linguistiques, c'est-à-dire en ayant une attitude trop autoritaire et prescriptive. Selon Arnberg (1987), le problème du *bilinguisme passif* (c'est-à-dire une compétence passive ou réceptive où l'enfant comprend, mais n'utilise pas la langue minoritaire) est présent même dans les cas où les deux parents sont des locuteurs natifs de la langue minoritaire. On se demande alors qu'elle peut être l'étendue de ce problème lorsque c'est un seul des deux parents qui est en mesure de parler la langue minoritaire à l'enfant. L'input d'un seul parent dans la langue minoritaire suffit-il pour développer un bilinguisme actif.

### **1.3 Acquisition de la L1 bilingue: Un système ou deux?**

On a suggéré que les enfants bilingues précoces qui produisent des énoncés dans chacune des deux langues passent par un stade où ils mélangent les deux langues. On a même tenté d'expliquer la présence de mélanges par un manque de différenciation des deux langues. En effet, c'est ce que prédit l'*hypothèse du système unique* proposée par Volterra et Taeschner (1978) et Taeschner (1983). Selon cette hypothèse, le développement linguistique de l'enfant bilingue se fait en trois phases. Pendant la première phase, l'enfant commence à produire des énoncés à partir d'un seul système qui n'a rien à voir avec la spécificité de chacune des langues à laquelle l'enfant est exposé. Il s'agit en quelque sorte d'une grammaire propre à l'enfant. Pendant la deuxième phase, l'enfant acquiert le lexique pour chacune des langues mais en gardant une syntaxe commune aux deux langues. Pendant la troisième phase, l'enfant développe la syntaxe particulière à chaque langue. Une fois que l'enfant a développé les deux systèmes syntaxiques propres à chaque langue, l'enfant est dit bilingue (vers 3 ans). Passé ce stade, il semblerait que l'enfant ne produise plus de mélanges, ni lexicaux ni syntaxiques. Par opposition à l'hypothèse du système unique, l'*hypothèse de deux systèmes indépendants* (De Houwer 1990; Paradis et Genesee 1996) prédit que chaque système se développe indépendamment, sans interaction d'une langue à l'autre, de façon similaire aux monolingues de chaque langue. Cette hypothèse pose toutefois quelques problèmes. Premièrement, il faut supposer que le bilinguisme est la somme de deux monolinguisms, ce qui n'est pas le cas selon GrosJean (1982). Deuxièmement, il faut ignorer les phénomènes interlinguistiques produits par l'enfant et n'étudier que les productions exemptes de ceux-ci. Dans les cas où la proportion de phénomènes interlinguistiques est importante, ignorer de telles productions semble problématique. Plus récemment, on s'intéresse de nouveau aux phénomènes interlinguistiques. L'*hypothèse de deux systèmes perméables* (Döpke 1999) prédit que chaque système se développe indépendamment mais avec interaction d'une langue sur l'autre. La tendance générale est de rejeter l'hypothèse du système unique.

#### 1.4 Objectifs de recherche

Les objectifs de cette recherche sont:

- explorer la question concernant les facteurs sociolinguistiques affectant le développement du bilinguisme actif précoce et en particulier la production d'énoncés dans la langue minoritaire en relation avec les pratiques linguistiques parentales.
- explorer la question relative aux trois hypothèses de développement du bilinguisme (hypothèse du système unique, celle de deux systèmes indépendants et celle de deux systèmes perméables).

Dans le chapitre 2, nous proposons une revue générale de la littérature dans le domaine de l'acquisition de la L1 bilingue. Dans le chapitre 3, nous présentons une description du contexte de l'étude de cas. Dans le chapitre 4, nous abordons la question du développement du bilinguisme chez l'enfant et des pratiques linguistiques parentales et nous posons les questions suivantes:

- Dans les cas où la communauté est monolingue et que le parent de langue minoritaire est le représentant exclusif de cette langue dans la famille, quelles sont les chances de l'enfant d'acquérir une maîtrise fonctionnelle de la langue minoritaire?
- Dans un tel contexte sociolinguistique, quel sera l'effet des pratiques linguistiques parentales sur le développement du bilinguisme actif et de la langue minoritaire et sur les phénomènes interlinguistiques?

Dans le chapitre 5, nous abordons la question du développement grammatical en espérant trouver appui pour l'une ou l'autre des trois hypothèses présentées plus haut. Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier l'ordre de la négation dans le syntagme verbal (SV), puisque d'une part, la littérature est abondante sur ce sujet et qu'il existe actuellement une polémique concernant ce sujet, et d'autre part, la paire de langues à l'étude se prête bien à ce type d'étude puisque l'ordre de la négation contraste entre le français et l'anglais. Nous proposons d'explorer les questions suivantes:

- Comment procède le développement des syntagmes verbaux négatifs: Comme un système initialement commun aux deux langues qui se différencie par la suite? Comme deux systèmes spécifiques à chacune des deux langues dès le début du développement? Dans l'affirmative, ces deux systèmes sont-ils indépendants ou non?
- La production d'énoncés corrects est-elle l'indication d'une connaissance grammaticale (morphologique) chez l'enfant?

## **2 REVUE DE LA LITTÉRATURE EN ACQUISITION DE LA L1 BILINGUE**

Dans ce chapitre, nous présentons une revue générale des recherches réalisées dans le domaine de l'acquisition de la L1 bilingue, revue qui portera sur les aspects sociolinguistiques et linguistiques. Les points suivants seront abordés: les facteurs sociolinguistiques affectant le développement de la L1 bilingue et du bilinguisme enfantin en général et leurs effets sur le développement du bilinguisme (équilinguisme versus bilinguisme dominant, bilinguisme actif versus bilinguisme passif), les trois hypothèses théoriques sur le développement de la L1 bilingue (hypothèse du système unique, hypothèse de deux systèmes indépendants, hypothèse de deux systèmes perméables) et les phénomènes interlinguistiques (manifestations linguistiques et causes).

### **2.1 Définitions**

Il faut distinguer entre l'acquisition de la L1 bilingue et l'acquisition de la L2 chez les enfants, bien que les chercheurs ne s'entendent pas tout à fait sur ce point. Le premier terme concerne l'acquisition simultanée de deux langues depuis la naissance, tandis que le deuxième terme réfère à l'acquisition successive de deux langues, la deuxième langue étant introduite une fois que la langue maternelle est acquise. McLaughlin (1978, cité dans GrosJean 1982, 179) qualifie d'acquisition simultanée (ou acquisition de la L1 bilingue), l'acquisition et l'exposition à deux langues avant l'âge de trois ans. De Houwer (1990) propose une définition plus restreinte (fondée sur celle de Meisel 1989) selon deux critères: 1) l'enfant doit être exposé aux deux langues depuis la naissance et 2) l'exposition aux deux langues ne doit pas être séparée par plus d'une semaine d'intervalle et être régulière, c'est-à-dire que l'on parle à l'enfant chaque jour dans les deux langues. Selon De Houwer, l'avantage d'une définition plus stricte est qu'elle permet de distinguer les enfants qui ont appris une deuxième langue dès la naissance de ceux qui ont été introduits à la deuxième langue entre la naissance et trois ans et d'éviter le biais scientifique de l'âge d'exposition à l'autre langue. Elle souligne le fait que les chercheurs en acquisition bilingue chez les enfants aient qualifié d'acquisition simultanée des cas d'acquisition bilingue qui étaient en fait des cas d'acquisition successive (De Houwer 1990, 2-3). Le consensus est maintenant d'accepter la définition spécifiant que l'exposition aux deux langues se fait depuis la naissance. Genesee (2000, 167) définit l'acquisition bilingue comme suit: "The acquisition of two languages during the period of primary language development, extending from birth onward". Cette revue porte principalement sur l'acquisition simultanée. Par conséquent, les cas d'acquisition successive ne seront pas inclus dans cette revue.



## **2.2 Aspects sociolinguistiques**

Dans cette section, nous présentons les aspects sociolinguistiques touchant à l'acquisition de la L1 bilingue. Nous aborderons les points suivants: les types de situations bilingues dans la famille, les facteurs reliés au développement du bilinguisme familial, les problèmes reliés au bilinguisme familial et le rôle des parents dans ce processus.

### **2.2.1 Types de situations bilingues dans la famille**

Les types de contextes sociolinguistiques dans lesquels les enfants bilingues évoluent varient selon plusieurs facteurs. Romaine (1995, 1999) classe les types de bilinguisme infantin selon trois critères: la langue des parents, la langue de la communauté et les stratégies parentales utilisées (langue(s) parlée(s) à l'enfant). Döpke (1992a) utilise les facteurs cités plus haut en plus d'y ajouter la langue utilisée entre les parents. Si les parents parlent la langue minoritaire entre eux plutôt que la langue de la communauté, l'impact sera positif sur le développement de la langue minoritaire chez l'enfant (Arnberg 1987). De Houwer (1990, 1999) utilise des critères encore plus précis pour définir l'environnement sociolinguistique de l'enfant: nombre de langues utilisées avec l'enfant, espace linguistique partagé ou non entre les parents, fréquence absolue et relative d'utilisation de la langue avec l'enfant (De Houwer 1999, 77-78). De Houwer (1990) souligne l'importance de bien définir les contextes sociolinguistiques dans lesquels vit l'enfant afin que les recherches permettent de dégager certaines tendances ou généralisations. L'étude du bilinguisme infantin ne peut pas se faire sans prendre en compte la réalité sociolinguistique. C'est probablement à cause de cette variété de facteurs et également à cause d'une carence d'informations sociolinguistiques que l'effet de l'environnement sur le développement et l'utilisation des deux langues chez l'enfant bilingue est difficile à déterminer.

### **2.2.2 Facteurs sociolinguistiques reliés au bilinguisme familial**

La fréquence d'exposition aux deux langues est certes considérée par les chercheurs tels que De Houwer (1990, 1995, 1999) comme le facteur déterminant de l'acquisition bilingue (voir GrosJean 1982; Genesee 2000; De Houwer 1990, 1995, 1999). GrosJean (1982) a aussi suggéré comme facteur déterminant, le besoin de l'enfant de communiquer dans l'une ou l'autre des deux langues. Genesee (2000, 167) considère que la quantité et la régularité d'exposition aux deux langues sont les deux critères essentiels permettant d'assurer le développement des deux langues. Par ailleurs, cet auteur souligne que les chercheurs en acquisition bilingue sont intéressés aux enfants qui sont en voie de développer un bilinguisme actif. Il admet toutefois le problème méthodologique relié à ce genre de supposition faite au sujet de la compétence bilingue future d'un enfant. En effet, la quantité d'exposition suffisante ou non ne peut être jugée que lorsque l'enfant plus âgé a atteint un

certain degré de compétence bilingue. Il est vrai que les facteurs sociolinguistiques causent des problèmes méthodologiques car il est difficile de tirer des conclusions lorsque les variables ne sont pas contrôlées. Toutefois, essayer de mettre à l'écart ces facteurs pour des raisons méthodologiques revient à étudier la langue comme objet, hors de son contexte d'utilisation. Ces facteurs deviennent nécessaires à la compréhension du bilinguisme chez l'enfant. Selon De Houwer (1999), le développement du bilinguisme actif chez les jeunes enfants élevés dans des familles bilingues dépend non seulement du degré d'exposition à chaque langue, mais également d'autres facteurs tels que les attitudes et les croyances des parents et les pratiques linguistiques de ceux-ci en interaction avec leurs enfants. Cet auteur propose un modèle théorique à 3 niveaux dans lequel sont incorporés ces facteurs. Au niveau supérieur, il y a les attitudes et les croyances parentales, au niveau intermédiaire se situent les pratiques linguistiques parentales et finalement au niveau inférieur, le développement du langage chez l'enfant. Les attitudes et croyances parentales vont influencer les choix de langue des parents et leurs stratégies d'interaction avec les enfants. À leur tour, les choix de langue et les stratégies des parents vont influencer le développement du langage dans une situation à potentiel bilingue. De Houwer pointe cependant que les études de bilinguisme familial comportent rarement ces trois variables: tout au plus les attitudes et les croyances des parents peuvent-elles être inférées à partir des pratiques linguistiques des parents.<sup>2</sup> C'est pourquoi, elle n'en retient que deux (attitudes et impact des parents) constatant le manque de données empiriques pour appuyer le niveau 2 (pratiques linguistiques des parents). De plus, De Houwer ne tient pas compte des attitudes parentales envers les choix de langues comme tels, mais plutôt envers le développement du bilinguisme, car "the significance of parental attitudes towards aspects of language choices is related to language use outside the parents-child unit, and dependant on the degree to which the family is an 'isolated' (souligné par l'auteur) bilingual family or, alternatively, can be seen to be part of a bilingual community" (De Houwer 1999, 88). Selon cet auteur, deux facteurs sont essentiels au développement du bilinguisme actif précoce: une attitude parentale positive (envers les langues impliquées et envers le bilinguisme infantin précoce) et la croyance de la part du parent qu'il peut influencer le cours de ce développement (*impact belief*). Une combinaison ne contenant que l'un des facteurs ne serait pas suffisante selon De Houwer pour favoriser le développement du bilinguisme actif. Une conséquence possible de cette variété de contextes sociolinguistiques dans lesquels évoluent les enfants bilingues sera le degré de bilinguisme atteint par les enfants élevés dans les familles bilingues. La notion de *degré de bilinguisme* implique en elle-même plusieurs notions: *équilanguisme (balanced bilingualism)* versus *bilinguisme dominant* (cf. GrosJean 1982), bilinguisme

---

<sup>2</sup> De Houwer (1999, 88) souligne cependant deux exceptions: l'étude de Saunders (1988) et celle de Kudlick (1992).

actif, bilinguisme passif, *bilinguisme absolu* (cf. Arnberg 1987, 97-98; De Houwer 1999). Romaine (1999) et Arnberg (1987) et GrosJean (1982) s'entendent pour dire que les concepts d'équilinguisme et de bilinguisme absolu est une utopie dans le développement bilingue. Plus souvent qu'autrement, les enfants deviennent bilingues dominants. Dans les cas de bilinguisme familial ayant connu le moins de succès, l'enfant n'acquiert qu'une compétence passive ou réceptive de la langue minoritaire.

### **2.2.3 Problèmes reliés au bilinguisme familial**

Le degré de compétence productive atteint par l'enfant varie d'un cas à l'autre et d'une langue à l'autre. Très souvent, les problèmes rencontrés dans les cas de bilinguisme familial concernent précisément la langue minoritaire, c'est-à-dire celle qui n'est pas parlée dans la communauté. En effet, ce ne sont pas tous les enfants élevés dans des familles bilingues qui deviennent des bilingues à part entière, c'est-à-dire compétents dans les deux langues. Quels sont les facteurs qui feront qu'un enfant deviendra un bilingue actif ou passif (généralement dans la langue minoritaire)? Quels sont les facteurs qui feront que l'enfant deviendra un bilingue équilibré ou un bilingue dominant? Quels sont les facteurs qui feront que l'enfant produit peu ou beaucoup de phénomènes interlinguistiques?

#### **❖ Acquisition de la langue minoritaire**

Dans la plupart des cas de bilinguisme familial, c'est le développement de la langue minoritaire qui laisse à désirer, la langue de la communauté étant acquise par l'enfant bilingue de la même manière que celle des enfants monolingues de la communauté (Arnberg 1987). La réalité est que les cas d'équilinguisme parmi les jeunes enfants bilingues qui sont actifs dans les deux langues constituent l'exception plutôt que la règle. Romaine (1999) rapporte les propos de Fishman (1971, 560) en ces termes: "...bilinguals are rarely fluent in both languages about all possible topics. This reflects the fact that the allocation of functions of the languages in society is normally imbalanced and in complementary distribution." (Fishman 1971, 560, cité dans Romaine 1999, 62). Selon GrosJean (1982), l'acquisition et le maintien de la langue faible (souvent celle qui est minoritaire dans la communauté) et par conséquent du développement et du maintien du bilinguisme actif dépend du degré d'exposition à la langue minoritaire et du besoin perçu par l'enfant de parler la langue minoritaire dans la vie quotidienne. Souvent, des séjours fréquents dans des lieux où se parle la langue minoritaire et la présence de locuteurs monolingues sont deux facteurs suffisants pour acquérir et pour maintenir une bonne commande de la langue faible ou non-dominante et d'un bilinguisme actif. Les facteurs sous-jacents au développement d'un bilinguisme actif sont les mêmes que ceux invoqués pour la dominance, c'est-à-dire le degré d'exposition à la langue et le besoin de communiquer dans cette langue.

### ❖ Dominance

Le concept de dominance sous-entend que l'enfant de langue maternelle bilingue n'est pas et ne deviendra pas nécessairement un bilingue équilibré, même si l'enfant est exposé à deux langues depuis sa naissance, puisque la quantité, la fréquence et le type d'exposition aux deux langues sont des éléments qui varient dans l'environnement de l'enfant et affectent le développement du bilinguisme. GrosJean (1982) discute des causes et des conséquences de la dominance linguistique chez les enfants bilingues. La première cause, d'ordre linguistique, c'est que certaines constructions sont plus difficiles à assimiler et à produire dans une des langues. Par exemple, Vihman (1980, cité dans GrosJean 1982, 189) a trouvé que l'estonien a une morphologie complexe, tandis que celle de l'anglais est simple. Cette différence de complexité explique le fait que son fils Raivio ait pris plus de temps à acquérir la morphologie de l'estonien que celle de l'anglais. Vihman ajoute que par conséquent, à cause de ces différences linguistiques, l'enfant peut paraître dominant dans l'une des langues (ici, l'anglais). Les deux autres causes de la dominance proposées par GrosJean sont d'ordre sociolinguistique et sont plus influentes, selon lui, que les facteurs linguistiques. Il s'agit de la quantité d'exposition plus importante et du besoin de communication plus fort dans une langue que dans l'autre. En effet, il est rare, selon lui, que l'enfant ait besoin des deux langues de la même façon tout au long du processus d'acquisition bilingue. Par exemple, Leopold (1970, cité dans GrosJean 1982, 180) a montré que la dominance de sa fille Hildergard variait en fonction des milieux linguistiques où elle vivait. Elle était dominante en anglais jusqu'à cinq ans, langue de la communauté aux États-Unis. Toutefois, lorsqu'elle a fait un séjour en Allemagne, elle est devenue dominante en allemand. À son tour, cette dominance s'est renversée lorsqu'elle est retournée aux États-Unis, car elle redevient dominante en anglais. Selon GrosJean, les conséquences de la dominance sur le développement linguistique de l'enfant bilingue font que la langue dominante est plus développée que la langue non-dominante au niveau phonologique, lexical et grammatical et que la langue dominante interfère ou influence la langue non-dominante. Genesee, Nicoladis et Paradis (1995) ont trouvé que les jeunes enfants étaient capables de faire très tôt (âge 1;10 à 2;2) les bons choix de langue en fonction du locuteur et donc de différencier du point de vue pragmatique les deux langues. Ils concluent que ces jeunes enfants sont capables de différencier les deux langues, mais ils rapportent que la dominance de l'enfant se manifeste légèrement par le nombre de choix non-appropriés plus élevé envers le même expérimentateur selon que l'enfant est dominant ou non dans cette langue. Comme Petersen (1988) le souligne, il y a plusieurs façons de déterminer la dominance chez les enfants bilingues. Au niveau du comportement de l'enfant, la langue dominante est celle dans laquelle l'enfant est le plus compétent. Au niveau de la quantité des mélanges (ou alternances), la langue dominante sera celle dans laquelle l'enfant peut converser sans faire de mélanges, c'est-à-dire sans avoir recours à l'autre langue. Au niveau de la société, la langue dominante de l'enfant sera

la langue standard du pays d'accueil (car l'enfant s'identifie davantage à ses copains qui parlent la langue majoritaire qu'à ses parents qui parlent la langue minoritaire). Il est généralement admis que la dominance va de la langue dominante vers la langue non-dominante, c'est-à-dire qu'il y aura davantage de mélanges lorsque l'enfant utilise sa langue non-dominante (que sa langue dominante) (Genesee, Nicoladis et Paradis 1995).

#### ❖ **Phénomènes interlinguistiques**

On a suggéré que le développement d'un enfant bilingue ressemble à celui d'un enfant monolingue dans chacune des langues. Même si des phénomènes interlinguistiques ont été observés, ceux-ci sont peu fréquents et de courte durée et ils tendent à disparaître avec le temps. Cela ne signifie pas pour autant que l'acquisition de la L1 bilingue procède pour chacune des langues impliquées de la même façon que l'acquisition monolingue de chacune de ces langues. Les mécanismes mentaux et le savoir linguistique d'un enfant bilingue ne peuvent pas se résumer à poser l'équation "un mécanisme monolingue plus un mécanisme monolingue". Le bilinguisme n'est pas la somme de deux monolinguismes. Arnberg et Arnberg (1985) ont proposé que la capacité de différencier et d'alterner de code n'est pas seulement une question de développement et qu'elle peut être affinée par un entraînement spécifique de l'enfant de la part des parents en pointant les différences d'utilisation des deux langues en fonction des situations de communication. Ces études montrent que la capacité de différencier n'est pas obligatoirement une question de développement comme l'ont proposé Volterra et Taeschner (1978) et Taeschner (1983), mais qu'elle dépend de facteurs environnementaux tels que la dominance de l'enfant et les pratiques linguistiques parentales.

#### **2.2.4 Rôle des parents dans le développement du bilinguisme**

Divers moyens ont été suggérés dans la littérature pour essayer d'influencer positivement le développement du bilinguisme chez les jeunes enfants en situation familiale bilingue et de réduire la présence des phénomènes interlinguistiques dans les productions de l'enfant. La règle du *un parent-une langue* a souvent été proposée comme la stratégie idéale pour élever un enfant bilingue car l'enfant apprendra les deux langues sans effort et l'enfant gardera ses deux langues séparées (cf. Döpke 1992a; Arnberg 1987; GrosJean 1982). Toutefois, Döpke (1992a) souligne que ce ne sont pas tous les enfants élevés selon la règle du *un parent-une langue* qui deviennent des bilingues actifs. Cet auteur rapporte que parmi les six sujets qu'elle a étudiés qui avaient été élevés dans des familles bilingues à l'aide de cette règle, deux seulement sont devenus des bilingues actifs dans la langue minoritaire (allemand en Australie). Le bilinguisme actif de l'un des deux sujets s'explique par les contacts avec des locuteurs natifs de la langue minoritaire (visite en Allemagne, parenté, etc.). L'autre sujet, qui n'a pas eu ce genre de contact est pourtant devenu un bilingue actif. L'auteur a

examiné les facteurs qui pourraient expliquer ceci. Elle a trouvé que le père peut jouer un rôle plus important que la mère dans l'acquisition d'une langue minoritaire car les interactions père-enfant sont davantage centrées sur l'enfant que les interactions mère-enfant. Döpke poursuit en disant que dans les sociétés occidentales, le père joue avec l'enfant et il n'a pas à contrôler l'enfant, ce qui peut favoriser la conversation et aussi l'acquisition de la langue minoritaire. En revanche, la mère doit s'occuper de l'enfant, elle a peu de temps pour jouer avec celui-ci et ce genre d'interaction ne favorise pas la conversation ni l'acquisition de la langue minoritaire. Döpke conclut que la qualité de l'input est aussi important que la quantité d'input dans l'acquisition d'une langue minoritaire et par conséquent du développement du bilinguisme actif. Afin de minimiser les interférences et les mélanges, GrosJean (1982) suggère trois facteurs qui aident l'enfant à garder les deux langues séparées et ainsi à réduire les interférences: les réponses et les réactions de l'interlocuteur, les coupures de communication et une plus grande quantité d'input dans la langue non-dominante. McLaughlin (1978, cité dans GrosJean 1982, 191) suggère que si les deux langues sont maintenues en équilibre et si leurs domaines d'utilisation sont bien définis, cela aidera à garder les interférences à un niveau minimum. Taeschner (1983) a proposé la *tactique du "quoi?"* comme un outil essentiel dans le développement et le maintien du bilinguisme (mais surtout utile dans celui de la langue minoritaire). Cet auteur affirme que cette tactique a contribué à maintenir un bilinguisme actif chez ses deux filles. Dans l'étude de Taeschner, le rôle du parent a donc été primordial. Lanza (1997) propose que l'adoption de stratégies discursives monolingues en réponse aux choix de langue non-appropriés au contexte ait comme effet de diminuer la fréquence des mélanges et éventuellement de favoriser le développement d'une compétence active dans la langue minoritaire, alors que l'utilisation de stratégies bilingues aurait l'effet contraire. Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) rapportent un effet positif des stratégies discursives sur le développement de leur sujet bilingue anglais-catalan et une réduction importante des mélanges dans la langue non-dominante (anglais). En revanche, d'autres auteurs tels Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998) n'ont pas trouvé de relation entre le type de stratégies discursives utilisées et le taux de mélange des enfants. Nicoladis et Genesee (1998) proposent que le profil monolingue ou bilingue de la communauté pourrait expliquer leurs résultats divergents par rapport à ceux de Lanza.

Il n'y a pas encore de consensus entre les chercheurs quant à l'effet des stratégies discursives sur le taux de mélange et sur le développement du bilinguisme. Une discussion plus approfondie concernant l'effet des stratégies discursives sera présentée au chapitre 4. Dans la discussion précédente, les facteurs reliés au développement du bilinguisme ont été abordés. Les grandes tendances qui se dégagent sont les suivantes: Premièrement, le bilinguisme familial ne mène pas automatiquement au développement du bilinguisme chez l'enfant. Deuxièmement, le degré de

bilinguisme varie, pouvant être passif plutôt qu'actif (habituellement dans la langue minoritaire), dominant plutôt qu'en équilibre. Plusieurs facteurs ont été proposés pour expliquer ces différences: degré différent d'exposition aux deux langues (différence causée par divers facteurs tels que les attitudes et croyances parentales envers le bilinguisme et les choix linguistiques des enfants, les pratiques linguistiques parentales envers les choix de langue des enfants), le besoin de communiquer dans une langue en particulier. Le rôle des parents est primordial, en particulier celui représentant la langue minoritaire.

### **2.3 Aspects linguistiques en acquisition de la L1 bilingue**

Dans cette partie, nous discuterons du développement linguistique des enfants bilingues avec une attention particulière aux phénomènes interlinguistiques. Dans un premier temps, nous présentons les trois hypothèses principales proposées en acquisition de la L1 bilingue, ensuite, un aperçu des études réalisées sur les enfants bilingues, et enfin, les facteurs proposés pour expliquer la présence des phénomènes interlinguistiques dans les productions linguistiques d'enfants bilingues.

#### **2.3.1 Hypothèses sur le développement linguistique de la L1 bilingue**

L'une des questions posées par les chercheurs dans l'acquisition bilingue est de savoir si les deux langues sont acquises séparément depuis le début du développement linguistique ou bien si les deux langues forment d'abord un seul système qui se différencie progressivement en deux langues distinctes. Ainsi Volterra et Taeschner (1978) proposent l'hypothèse du système unique qui stipule que l'acquisition bilingue est un processus graduel de différenciation linguistique. Cette hypothèse a grandement stimulé le domaine de la recherche en acquisition de la L1 bilingue, puisque les chercheurs ont tenté depuis ce temps de valider ou de contredire cette hypothèse. La plupart des études en acquisition de la L1 bilingue ont rapporté la présence de mélanges linguistiques chez les jeunes enfants bilingues, interprétée initialement comme une indication de leur confusion linguistique et comme la preuve que le bilinguisme est néfaste chez les enfants qui n'ont pas encore acquis leur langue maternelle. Ces mélanges chez les jeunes enfants bilingues ont été longtemps considérés comme la manifestation d'une déficience linguistique. Cet argument a aussi été utilisé par les médecins de famille et les enseignants pour décourager les parents d'instaurer le bilinguisme chez leurs enfants. Si les chercheurs rapportent pour la plupart des phénomènes interlinguistiques dans leurs études (Genesee 1989; Romaine 1999), et qu'ils sont d'accord pour dire que les mélanges ne sont pas l'indice que l'enfant ne peut pas différencier initialement les deux langues, ils ne s'entendent pas sur la cause de ces phénomènes interlinguistiques (Genesee 1989). Selon Genesee (1989), il n'est pas nécessaire de proposer un stage de développement indifférencié pour expliquer la présence de mélanges linguistiques dans l'acquisition de la L1 bilingue. L'hypothèse du système unique semble

affaiblie par les études plus récentes posant l'hypothèse des deux systèmes. Les auteurs favorisant l'hypothèse des deux systèmes postulent que l'acquisition des deux langues se fait séparément depuis le début de l'acquisition, qu'elle suit le même processus que l'acquisition monolingue dans chacune de ces deux langues et qu'il y a peu de mélanges. Ils expliquent les mélanges par d'autres facteurs tels que le développement cognitif et linguistique (capacités linguistiques et cognitives limitées par l'âge), la dominance linguistique de l'enfant dans une langue ou dans l'autre (les patrons d'exposition aux deux langues), l'input parental mixte et les stratégies discursives des parents (monolingues ou bilingues). Romaine note qu'il y a beaucoup de preuves qui supportent l'hypothèse du développement séparé en commençant par l'étude de De Houwer (1990), mais elle ajoute que des études sur l'acquisition de langues qui diffèrent au niveau typologique seraient nécessaires car De Houwer compare des langues similaires (anglais et hollandais). L'étude de De Houwer portant sur le développement morphosyntaxique indique que son sujet fait très peu de mélanges, que l'acquisition dans les deux langues se fait séparément, similaire aux enfants monolingues dans chacune des deux langues et qu'il est impossible de discerner une dominance linguistique quelconque dans l'une ou l'autre des deux langues. Il est fort plausible que l'enfant ait été étudié pendant une phase caractérisée par un tel équilanguisme. On est en droit de douter toutefois qu'un tel équilanguisme soit demeuré permanent. En effet, plus souvent qu'autrement, la dominance change selon l'environnement sociolinguistique dans lequel l'enfant évolue. Si les études de la dernière décennie semblent pencher en faveur de l'hypothèse des deux systèmes indépendants l'un de l'autre, plus récemment, des chercheurs tels que Döpke (1999, 2000a, 2000b), Hulk et Müller (2000), Yip et Matthews (2000), Gitzewald-Maiwald et Tracy (1996) ont rapporté la présence de *structures interlinguistiques* (*crosslinguistic structures*), appelées également des *transferts* ou des *interférences*. Selon ces chercheurs, les deux systèmes linguistiques ne seraient pas aussi indépendants l'un de l'autre que l'ont proposé auparavant des chercheurs tels que De Houwer (1990), Meisel (1989), Paradis et Genesee (1996, 1997).

### **2.3.2 Études linguistiques réalisées chez des enfants bilingues.**

Dans cette revue, nous présentons les études réalisées dans les trois niveaux linguistiques suivants: lexique, morphologie, syntaxe.

#### **❖ Lexique**

Selon Romaine (1999), les études sur l'acquisition bilingue du lexique s'accordent en faveur d'une théorie unifiée, appuyée par deux constatations: d'abord, les enfants apprennent avant tout des concepts et non des mots, et puis, l'expérience des enfants étant rarement la même dans les deux langues, l'acquisition du lexique varie en fonction des situations de communication. Lorsque les



connaissances lexicales d'enfants bilingues sont testées et comparées à celles d'enfants monolingues, Romaine souligne que le vocabulaire des enfants bilingues ne représente pas le double de celui des enfants monolingues dans leur langue respective. Le vocabulaire des enfants bilingues est moins développé dans chaque langue comparé aux enfants monolingues. Cependant, les bilingues sont égaux ou supérieurs aux monolingues quant au nombre de concepts connus. Cette égalité est expliquée par le fait que les enfants bilingues chercheront en priorité à acquérir de nouveaux concepts plutôt que de nouveaux mots équivalents dans l'autre langue. Cette explication est fondée sur des résultats empiriques qui montrent qu'il y a, dans le lexique des enfants bilingues, une proportion plus élevée de mots (dans l'une ou l'autre des langues) qui n'ont pas d'équivalent dans l'autre langue, que de mots qui en ont. Si les chercheurs s'entendent pour dire que le nombre de mots disponibles dans le vocabulaire de chaque langue chez l'enfant bilingue est plus bas que celui de l'enfant monolingue dans chacune des langues, la question de savoir comment le vocabulaire émerge chez les enfants bilingues n'est pas réglée. Certains proposent un lexique unifié dans le stade initial du développement (Volterra et Taeschner 1978; Taeschner 1983), alors que d'autres proposent le développement de deux lexiques (Zurer-Pearson et al. 1995; Quay 1993, cité dans Bhatia et Ritchie 1999, 601). Bhatia et Ritchie soutiennent que la présence d'équivalents n'est pas nécessairement la preuve de deux systèmes différenciés. Volterra et Taeschner (1978) ont observé dans leur corpus une absence d'équivalents dans le premier stade de l'acquisition lexicale bilingue (vocabulaire de 65-85 mots). Cette absence d'équivalents semble montrer que le jeune enfant bilingue n'a pas encore différencié les deux langues et qu'il est au premier stade de l'acquisition: le stade lexical. Contrairement à Volterra et Taeschner, Zurer Pearson et al. ont trouvé une présence de doublets dans le vocabulaire de très jeunes enfants composé de 2 à 12 mots et aussi dans celui d'enfants aux stades plus avancés, c'est-à-dire jusqu'à concurrence de 500 mots. Environ 30% du vocabulaire des jeunes enfants qu'ils ont étudiés comportait des doublets bilingues. Ils soulignent qu'il n'y a pas d'études qui supportent l'idée de Volterra et Taeschner que les enfants bilingues rejettent les équivalents au tout début de l'acquisition (stade 1). Toutefois, Zurer Pearson et al. supposent que l'acquisition bilingue du lexique peut varier selon les enfants et les stratégies utilisées. Par exemple, si l'on place l'acceptation et le refus des doublets sur un continuum, certains enfants peuvent éviter complètement les doublets, alors que d'autres les accepteront complètement, et cela, avec des intermédiaires possibles. En effet, Zurer Pearson et al. ne rejettent pas la possibilité que certains enfants aient un système unique et que d'autres en aient deux ou bien que leur stratégie d'acquisition du vocabulaire change en cours de route. Ces auteurs suggèrent que les manières d'apprendre le vocabulaire chez les enfants bilingues reflètent peut-être la manière dont les deux langues sont organisées dans l'environnement de l'enfant. Leurs résultats leur permettent plutôt d'argumenter en faveur de deux systèmes fonctionnellement indépendants quant à l'acquisition du

vocabulaire bilingue chez les enfants, en modifiant la définition du terme *indépendant*. Par *indépendant*, ils entendent une indépendance fonctionnelle et non pas cognitive, c'est-à-dire que les mots appris dans une situation sont indépendants des mots appris dans une autre situation. Le terme *indépendant* ne signifie pas selon eux qu'il existe deux listes de mots dans le cerveau de l'enfant. Cette proposition est appuyée de façon indépendante par la comparaison quantifiée entre des lexiques d'enfants monolingues élevés dans des environnements totalement différents et les deux lexiques chez les enfants bilingues. La probabilité d'apparition des doublets est la même dans les deux cas. Bhatia et Ritchie (1999) ne semblent pas convaincus des arguments apportés en faveur d'un développement séparé du lexique. Ils soulignent que les preuves empiriques apportées en faveur du développement de deux lexiques reposent sur la présence d'équivalents. Or, selon eux, le concept d'équivalent pose un problème méthodologique car ces études prennent comme référence l'équivalent dans la langue adulte. Ils suggèrent que les équivalents doivent être considérés selon qu'ils fonctionnent ou non comme des équivalents chez l'enfant. Si l'on peut montrer que des équivalents dans la langue adulte présents dans le lexique de l'enfant ne sont pas des équivalents pour l'enfant, ceci pourrait appuyer l'hypothèse du système unique.

#### ❖ Morphologie

Au niveau de la morphologie, Petersen (1988) propose *l'hypothèse de la langue dominante* pour expliquer la présence de mélanges à l'intérieur des mots. Selon cette hypothèse, les morphèmes grammaticaux de la langue dominante peuvent être transférés par l'enfant dans la langue non-dominante, alors que les morphèmes grammaticaux de la langue non-dominante ne sont pas transférés dans la langue dominante. Petersen rapporte que son sujet Théa combinait des morphèmes grammaticaux de l'anglais, sa langue dominante, avec les morphèmes lexicaux des deux langues, mais pas l'inverse. Petersen conclut que les mélanges de son sujet confirment que son sujet est dominant en anglais. Lanza (1997) et Jisa (2000) appuient l'hypothèse de la langue dominante proposée par Petersen. Lanza appuie l'hypothèse de Petersen. Comme ce dernier auteur, Lanza rapporte des cas de mélanges à l'intérieur des mots impliquant la cooccurrence de morphèmes grammaticaux non-libres du norvégien (la langue dominante) avec des morphèmes lexicaux norvégiens ou anglais, mais pas l'inverse. La présence de mélanges de morphèmes grammaticaux du norvégien dans l'anglais ne se limite pas seulement aux morphèmes grammaticaux non-libres, mais s'étend également aux morphèmes grammaticaux libres tels que des copules et des auxiliaires. Lanza conclut que la direction du mélange des morphèmes grammaticaux montre que son sujet Siri était dominant en norvégien, donnant ainsi appui à l'hypothèse de Petersen. Comme Lanza, Jisa (2000) appuie implicitement l'hypothèse de Petersen en concluant que le type de mélange et la direction du mélange des morphèmes grammaticaux indique une dominance. Cet auteur a étudié

deux enfants élevés en anglais et en français dans une famille bilingue en France. Lors d'un séjour en Californie chez de la parenté anglophone, les enfants passent d'une compétence passive en anglais (leur langue non-dominante) à une compétence davantage active. L'étude rapporte les mélanges de français dans l'anglais pendant ce séjour alors que les deux enfants essaient de communiquer en anglais. Jisa a constaté que les morphèmes grammaticaux (libres et non-libres) du français (langue dominante) apparaissaient en occurrence avec des morphèmes lexicaux de l'anglais, alors que les morphèmes grammaticaux de l'anglais apparaissaient très rarement avec les morphèmes lexicaux du français. Les deux sujets de Jisa mélangent des morphèmes grammaticaux du français tels que les pronoms (*Tu see? / Moi I get down.*), prépositions (*The sun is coming dans my eyes. / the high chair pour Odessa*), articles (*take la spoon / see le kitty?*) et connecteurs (*go like this et après foot's clean / mais come on*) dans l'anglais. Le sujet le plus jeune de Jisa mélange aussi le marqueur négatif du français *pas* (*I wan pas chair. / pas dry. / wan pas taste it*) et les marqueurs déictiques tels que *ça, là* et *c'est* (*met Odessa high chair là. / c'est cold.*). Romaine (1999) argumente contre l'idée que le mélange de forme puisse être un indice qualitatif de dominance linguistique. Cet auteur suggère que l'hypothèse de Petersen (1988) ne puisse pas s'appliquer dans un certain nombre de cas. Par exemple, Burling (1959 cité dans Romaine 1999, 264) suggère que son fils bilingue en garo et en anglais soit dominant en garo. Or, fait remarquer Romaine, l'enfant utilise aussi des morphèmes grammaticaux de l'anglais avec des morphèmes lexicaux du garo. Romaine présente un autre contre-exemple de l'hypothèse de Petersen dans les données de Leopold (1937-1949, cité dans Romaine 1999, 265). Léopold a remarqué que sa fille de 4 ans utilisait la structure de l'anglais et y insérait des morphèmes lexicaux allemands. De plus, elle combinait des morphèmes grammaticaux de l'anglais avec des noms et des verbes allemands, ce qui ne supporte pas l'hypothèse de Petersen. Romaine fait remarquer à juste titre que la dominance de Hildegard a changé lorsqu'elle a commencé l'école en anglais. Si elle était dominante en allemand, il n'y aurait pas de morphèmes grammaticaux de l'anglais combinés avec des morphèmes lexicaux de l'allemand. Cela n'est pas suffisant, selon nous, pour discréditer l'hypothèse de la langue dominante de Petersen, car il semblerait que la dominance est un phénomène dynamique et qu'elle peut changer selon l'exposition aux deux langues. C'est ce qui semble s'être passé avec le fils de Burling et la fille de Léopold. Nous pensons que l'hypothèse de Petersen peut être maintenue même si quelques productions sont relevées dans la combinaison non-permise par l'hypothèse, c'est-à-dire la cooccurrence de morphèmes grammaticaux de la langue non-dominante avec des morphèmes lexicaux de la langue dominante. Si on examine les données de Petersen (1987, 486) données au tableau 1, nous pouvons constater que le pourcentage, bien que minime (0,51%), indique que cette combinaison a bien été attestée dans le corpus de Petersen. À notre avis, l'hypothèse de Petersen peut être utile pour évaluer les tendances générales de l'effet de la dominance sur le type et la

direction du mélange et vice-versa. La question que l'on se pose toutefois est de savoir si de tels mélanges subsistent ou non lorsque l'enfant a acquis tous les morphèmes grammaticaux nécessaires pour communiquer dans sa langue non-dominante. S'ils subsistent cela voudrait dire que c'est la dominance qui influence la direction du mélange. S'ils disparaissent, cela voudrait dire que le stade de développement jouerait aussi un rôle dans le type et la direction du mélange. De Houwer (1990) de son côté, soutient qu'il n'y a pas de mélanges au niveau des morphèmes grammaticaux non-libres et propose le *principe de la stabilité morphologique* (*principle of morphological language stability*). Ainsi, dans l'acquisition de deux langues à partir de la naissance où l'exposition aux deux langues est séparée soit par les personnes soit par les situations, les morphèmes grammaticaux non-libres appartiennent à la langue principale de l'énoncé, et cela depuis le début de leur apparition. De Houwer soutient que les morphèmes du pluriel et les inflexions verbales ne se transfèrent pas d'une langue à l'autre, ils sont spécifiques à chaque langue. Elle ajoute que les cas d'erreurs relevés concernant les morphèmes grammaticaux non-libres sont de nature intralinguistique plutôt que de nature interlinguistique. Récemment, on a étudié l'acquisition de la morphologie chez des enfants bilingues dans le but de vérifier certaines hypothèses théoriques concernant l'acquisition de la morphologie telle que celle du *lead-lag pattern*. Selon cette hypothèse, l'émergence des marques morphologiques dépend de la richesse morphologique de la langue. Ainsi, les enfants bilingues qui acquièrent une langue riche en morphologie sont capables de reproduire ces flexions à un stade précoce de l'acquisition, ce qui montre la spécificité du processus d'acquisition (Serratrice 2001). De plus, les enfants sont capables de reproduire ces marques morphologiques presque sans erreurs, ce qui, souligne Serratrice, a conduit certains chercheurs à considérer cette absence d'erreur comme la preuve que l'enfant possède des connaissances morphologiques aussitôt qu'il commence à produire des verbes. Serratrice n'appuie pas cette position. Selon elle, ces chercheurs n'ont pas appliqué de tests de productivité assez rigoureux pour montrer que l'enfant savait vraiment ce qu'il faisait. Elle suggère que cette absence d'erreurs n'est pas surprenante si l'on considère qu'elle est spécifique à certains éléments non-analysés par l'enfant. Elle résume sa position en ces mots:

"...when appropriate methodological tools are used it becomes clear that even in richly inflected languages it is not appropriate to credit children with productive use of inflected verb morphology until there is convincing evidence that they can indeed use various inflections with a variety of verb types, and that these forms are also used contrastively. Although both monolingual and bilingual children acquiring richly inflected languages produce proportionally more inflected forms than their peers acquiring English, it is not necessarily the case that this linguistic behavior can be taken as a positive indication of adult-like command of morphosyntactic knowledge". (Serratrice 2001, 46).

Dans son étude de l'acquisition de la morphologie verbale chez un enfant bilingue anglais-italien, elle montre que l'acquisition de la morphologie suit deux tendances: une première dans laquelle l'enfant utilise un nombre limité de verbes fréquents auxquels ils combinent une variété assez importante de flexions verbales, une deuxième pour la vaste majorité des autres verbes qui n'apparaissent que sous quelques formes. Serratrice conclut que l'acquisition de la morphologie est essentiellement de même nature en anglais qu'en italien: "...slow and gradual verb-specific learning." (Serratrice 2001, 67). L'argumentation de Serratrice, qui sur certains points peut paraître très convaincante, pose pourtant un problème aux chercheurs qui attribuent une connaissance grammaticale à l'enfant à partir de reproductions d'énoncés correctes. Serratrice critique Paradis et Genesee (1996, 1997) et aussi d'autres chercheurs pour n'avoir pas suffisamment considéré la productivité des flexions verbales avant de conclure que les deux systèmes se développaient de façon indépendante.

### ❖ Syntaxe

Du côté de la syntaxe, certains chercheurs montrent que le développement syntaxique débute par un système syntaxique unique qui se différencie graduellement alors que d'autres montrent que l'acquisition se fait séparément. Volterra et Taeschner (1978) proposent que le développement de la syntaxe chez les enfants bilingues débute par une structure unique pour les deux langues et que, par la suite, les deux systèmes se différencient graduellement en deux systèmes linguistiques. Au premier stade, les mots de chaque langue sont inclus dans un seul lexique. Au deuxième stade, il y a émergence d'une structure unique sur laquelle sont insérés des mots des deux langues. Au troisième stade, les structures se distinguent pour finalement former deux systèmes séparés. La plupart des chercheurs en acquisition de la syntaxe rejettent unanimement l'hypothèse du système unique. Les études en syntaxe supportent l'hypothèse des deux systèmes. Le débat se situe maintenant sur la question du degré d'interaction entre les deux langues. Meisel (1986, 1990, cité dans Romaine 1999) appuie l'hypothèse du développement indépendant. Ce chercheur a trouvé que les enfants bilingues français-allemand utilisent l'ordre SVO qui est commun aux deux langues mais qui n'est pas l'ordre préféré des enfants monolingues dans chacune de ces langues. Les enfants monolingues francophones placent souvent le sujet à la fin de la phrase (ordre V(O)S), tandis que les enfants monolingues germanophones placent le verbe en position finale (ordre S(O)V). Nous remarquons toutefois que Romaine n'a pas mentionné que l'ordre SOV en français est dû à la dislocation du sujet vers la droite. Il est vrai que Meisel (1989, 25) dit que pendant les stades du deux et du trois mots, l'ordre préféré de l'enfant monolingue francophone semble être V(O)S. Pour l'étude de l'ordre des mots en acquisition du français, il utilise les données en acquisition du français présentées par Clark (1985). Il ajoute néanmoins que d'autres auteurs affirment que cet ordre V(O)S chez les enfants monolingues francophones est vite remplacé par l'ordre SVO. Il ne semble pas y

avoir de consensus sur l'ordre des mots dans l'acquisition du français. Meisel conclut que l'ordre SVO est prédominant dans les deux langues à partir du stade des mots multiples, mais que l'on peut toutefois retrouver des cas de dislocation vers la droite du sujet dans le français parlé chez les enfants qui ont passé ce stade: (*Il a poussé les oiseaux le cochon. / Il a tout bu notre chat.*) (Meisel 1989, 24). Paradis et Genesee (1996) supportent eux aussi l'hypothèse des deux systèmes indépendants au niveau grammatical. Ils définissent l'interdépendance comme l'influence systémique de la grammaire d'une langue sur la grammaire de l'autre langue pendant l'acquisition, ce qui cause des différences de développement entre les bilingues et les monolingues. Ils proposent ensuite trois manifestations de l'interdépendance: le transfert, l'accélération et le retard. Par transfert, ils entendent l'incorporation d'une propriété grammaticale d'une langue dans l'autre. L'accélération veut dire qu'une propriété grammaticale d'une langue émerge plus tôt chez les bilingues que chez les monolingues. Le retard est le contraire de l'accélération. À partir des travaux comparatifs sur le langage enfantin des anglophones et des francophones réalisés par Déprez et par Pierce, Paradis et Genesee (1996) ont choisi trois variables (l'acquisition de Infl, l'acquisition de la négation, la distribution des pronoms sujets) pour tester l'indépendance des deux systèmes. Ils ont trouvé que le nombre d'énoncés conjugués est plus élevé en français qu'en anglais chez leurs sujets bilingues. De plus, ils ont trouvé que le français, riche morphologiquement, n'influçait pas (n'accélérait pas) l'acquisition de Infl en anglais, pauvre en morphologie. Il semblerait, selon eux, que les enfants bilingues acquièrent la distinction conjugué/non-conjugué de façon similaire aux monolingues de chaque langue, bien que les enfants bilingues accusent un léger retard dans l'acquisition de la conjugaison par rapport aux enfants monolingues francophones précoces. Quant à l'acquisition de la négation, les auteurs observent qu'il n'a pas de transfert du français à l'anglais car la particule *not* ne se retrouve pas à la droite du verbe conjugué dans les énoncés anglais des enfants bilingues. Ils concluent que le développement de la syntaxe est indépendant et qu'il n'y a pas d'interférence (accélération ou retard), ni de transfert chez leurs sujets bilingues anglais-français. Le corpus d'énoncés négatifs de Paradis et Genesee apparaît très limité. Alors que Paradis et Genesee (1996) se contentent de présenter quelques exemples d'énoncés négatifs sans les quantifier, Paradis et Genesee (1997) fournissent au moins des données quantitatives: 19 énoncés négatifs recueillis chez deux enfants dont 17 proviennent du corpus anglais, alors que 2 seulement proviennent du corpus français (voir Paradis et Genesee 1997, 111-112). Il est clair que la possibilité de généralisation à partir d'un corpus aussi limité d'énoncés négatifs est compromise. Nous réservons une discussion plus approfondie du problème de l'acquisition de l'ordre de la négation au chapitre 4 portant sur ce sujet. Swain et Wesche (1975) rapportent des cas d'interférence structurale chez leur sujet Michael, bilingue français-anglais de Québec (la ville) et qui est dominant en français. Ils rapportent que plusieurs des énoncés produits par leur sujet sont formés à partir de la structure grammaticale

française et du lexique anglais et que peu d'énoncés sont formés selon la structure anglaise et le lexique français. Ils donnent des exemples d'interactions structurales influencées par le français lorsque le sujet parle l'anglais: l'apposition (*You got a little finger, you? / They open, the windows?*) (il s'agirait plutôt ici d'un cas de dislocation du sujet vers la droite, commun dans le français parlé selon la terminologie plus récente de Meisel 1986, 1989), la négation (*I think Marcel want not to listen.*), les questions (*It's what? / That's what?*) et les constructions possessives (*That's to me? / That's gonna be the shoes of... for mama. / Those are the shoes doctor's.*). L'interférence de l'anglais lorsque le sujet parle le français se fait également sentir dans les constructions possessives: (*Mais pas des madame's souliers.*)

En somme, les recherches en acquisition bilingue sont allées dans tous les sens depuis les deux ou trois dernières décades. Nous retrouvons pourtant quelques tendances générales: en ce qui concerne d'une part, la question des hypothèses de développement (un système ou deux systèmes, deux systèmes indépendants ou deux systèmes interdépendants (ou perméables)) et d'autre part la présence de phénomènes interlinguistiques. Les chercheurs rejettent l'hypothèse du système unique, tant au niveau du développement lexical que grammatical. Ils acceptent l'hypothèse des deux systèmes, bien que les opinions soient partagées en ce qui concerne la question de l'autonomie ou de l'interdépendance des deux langues en acquisition bilingue. Quant à la question des phénomènes interlinguistiques, les chercheurs rapportent, pour la plupart, des phénomènes interlinguistiques au niveau lexical et grammatical, mais les causes proposées pour expliquer leur présence sont très variées.

### **2.3.3 Facteurs proposés pour expliquer la présence de phénomènes interlinguistiques**

La cause des mélanges chez les enfants bilingues a été attribuée à des facteurs tels que l'incapacité de différencier les deux langues (Volterra et Taeschner 1978; Arnberg et Arnberg 1985), le développement linguistique (Redlinger et Park 1980), les stratégies d'acquisition similaires à celles de l'acquisition monolingue (Genesee 1989), des facteurs linguistiques (GrosJean 1982; Genesee 1989; Hulk et Muller 2000; Döpke 1999), la dominance linguistique (Genesee, Nicoladis et Paradis 1995; Yip et Matthews (2000), l'input mixte des parents (Goodz 1989) et les stratégies discursives des parents envers les mélanges (Lanza 1997). Döpke (1992b) attribue la cause des mélanges à un désir de l'enfant de se conformer à la règle sociolinguistique du *un parent-une langue* et à la préférence (et non à la dominance) de l'enfant pour l'utilisation de certains éléments de l'une ou l'autre des langues lorsqu'il parle l'autre langue. Selon Volterra et Taeschner (1978), les mélanges linguistiques indiquent que l'enfant n'a pas encore différencié les deux langues. Les résultats de Redlinger et Park (1980) appuient l'hypothèse du système unique. En observant les énoncés mixtes

chez les enfants bilingues, ces auteurs ont trouvé que les mélanges de langue sont associés à une incapacité à différencier les langues au début du développement linguistique, mais que cette incapacité à différencier diminue à mesure que le développement linguistique progresse, c'est-à-dire que le nombre d'énoncés mixtes diminue avec le développement linguistique, suggérant ainsi que les mélanges de langue sont des phénomènes associés au développement. Toutefois, Lanza (1997) n'appuie pas cette proposition de Redlinger et Park (1980), car Thomas, son sujet, après être passé par une période de différenciation formelle, recommence à faire des énoncés mixtes. Lanza explique le comportement de Thomas par un intérêt accru pour l'anglais après un séjour aux États-Unis et son désir de l'incorporer dans son discours en dépit de sa forte dominance en norvégien. Leopold a également rapporté des changements dans la dominance linguistique de sa fille en fonction de l'environnement dans lequel elle vit. Ainsi, le mélange n'est pas simplement une question de développement, il y a d'autres facteurs impliqués, tels que la quantité d'exposition et le type d'input dans chaque langue.

Genesee (1989) argumente qu'il n'est pas nécessaire de poser l'existence d'un système unique non-différencié pour expliquer la présence de mélanges dans les productions d'enfants bilingues. Selon lui, les mélanges représentent des stratégies d'acquisition de la part de l'enfant bilingue, similaires aux stratégies d'acquisition observées chez les enfants monolingues (*surgénéralisation*, *sous-généralisation*, etc). Il propose trois causes pour expliquer les mélanges: le manque de connaissance d'un élément lexical dans l'une ou l'autre des langues, l'utilisation trop restrictive de certains éléments lexicaux et les facteurs linguistiques. Selon lui, l'emprunt d'un élément dans l'acquisition bilingue peut être comparé aux *surgénéralisations* (*overextensions*) des enfants dans l'acquisition monolingue. Les enfants bilingues surgénéralisent entre les deux langues, tandis que les monolingues le font à l'intérieur d'une seule langue. Une autre stratégie d'acquisition appelée *sous-généralisation* (*underextensions*), qui réfère au processus de l'utilisation trop restrictive d'éléments lexicaux, se traduit en acquisition bilingue par l'utilisation de certains noms provenant de l'une ou l'autre des deux langues dans des contextes spécifiques. Genesee commente l'exemple donné par Volterra et Taeschner (1978, 317-18) à propos de l'utilisation du mot italien *occhiali* pour référer aux lunettes de son père lorsque l'enfant parlait en allemand à sa mère. La mère insistait en vain pour lui faire comprendre que *occhiali* se dit *Brillen* en allemand. La troisième stratégie monolingue dont discute Genesee se rapporte au développement grammatical tel qu'envisagé par Slobin (1973, cité dans Genesee 1989, 168). Slobin a proposé que l'ordre d'acquisition des structures grammaticales est déterminé par le niveau de développement cognitif et perceptif de l'enfant et par les caractéristiques spécifiques de chaque langue. En se servant des travaux de Slobin sur l'acquisition monolingue, Genesee propose que le mélange de langue puisse se produire même si l'enfant est



capable de se représenter les deux langues séparément. Il fournit deux raisons pour supporter son argument: d'une part, l'enfant mélange car l'acquisition de l'une des langues est incomplète à ce moment-là et n'inclut pas les éléments et les structures grammaticales dont l'enfant a besoin pour communiquer et, d'autre part, l'élément grammatical est disponible dans les deux langues, mais encodé plus simplement dans une langue que dans l'autre, menant l'enfant à utiliser la plus facile pendant cette période. Ainsi, Genesee conclut qu'il n'est pas nécessaire de postuler l'hypothèse du système unifié pour expliquer la présence du mélange chez les enfants bilingues. Il suggère plutôt que les mélanges indiquent que les enfants utilisent tous les moyens linguistiques qui sont à leur disposition pour communiquer. Dans la même veine, Döpke (1992b) propose que les énoncés mixtes indiquent simplement "un effort de la part de l'enfant pour se conformer au principe du *un parent-une langue* en dépit de ses moyens linguistiques limités" (Döpke 1992b, 481).

Certains auteurs tels que Goodz (1989, 1994) et Lanza (1997) attribuent la cause des mélanges observés chez les enfants bilingues aux pratiques linguistiques des parents. Goodz (1989) propose l'input mixte des parents pour expliquer les mélanges des enfants. Cet auteur a trouvé que les parents mélangent même s'ils affirment qu'ils respectent le principe du *un parent-une langue*. Si les parents mélangent, alors l'enfant ne peut pas savoir qu'il doit éventuellement séparer les deux langues. Bien que l'enfant soit exposé à une quantité minimale de mélange, ces mélanges se produisent dans des situations pendant lesquelles l'attention de l'enfant vers le parent est particulièrement forte (par exemple discipline). De plus, Goodz suggère dans son étude que le stimulus le plus important pour le mélange chez les parents est le mélange des enfants. À son tour, le mélange des enfants est aussi influencé par le niveau de développement dans l'une ou l'autre des langues. Au stade du *un-mot*, il y a peu de mélange de la part de l'enfant, mais si l'enfant dit un mot dans la langue non-maternelle du parent, cela va entraîner chez le parent une alternance de code. Goodz donne l'exemple de son sujet Patrik qui se tourne vers son père anglophone et lui dit: *Camion*. Son père répond: "*Camion! That's right, that's a camion. It's a blue camion!*". Ainsi, Goodz note que, dans ce cas-ci, le mélange de l'enfant a déclenché le mélange chez l'adulte. Goodz remarque qu'à cet âge, les parents ne vont pas tenter de fournir l'équivalent dans l'autre langue, ils vont simplement encourager la communication indépendamment de la langue. Selon cet auteur, ce genre de comportement se retrouve aussi chez les parents monolingues qui tolèrent eux aussi une variété de déviations linguistiques chez leurs enfants dans le but d'encourager la conversation. Pour Lanza (1997), ce sont les stratégies discursives des parents en interaction avec les enfants qui influencent le type et la quantité de mélanges chez l'enfant. Lanza attribue la cause de certains mélanges de son sujet Siri qui ne peuvent pas être dus à la dominance aux stratégies discursives des parents envers l'enfant. En effet, bien que Siri soit dominante en norvégien, elle mélange aussi avec son père en

incorporant des éléments lexicaux de l'anglais dans ses conversations en norvégien avec son père. Cet auteur attribue la cause de ces mélanges à la tendance du père à permettre une conversation bilingue alors que la mère négocie une conversation à caractère plus monolingue.

Schlyter (1993) propose que le développement linguistique différé entre les deux langues chez son sujet français-suédois puisse être expliqué par la dominance. Selon cet auteur, la langue dominante s'acquiert comme une langue maternelle, tandis que la langue non-dominante s'acquiert comme une langue seconde. Son hypothèse se confirme car l'acquisition de l'accord, de l'ordre des mots et de la place de la négation se fait rapidement et sans erreurs dans l'acquisition de la langue maternelle et dans celle de la langue dominante chez les enfants bilingues. Par ailleurs, l'acquisition du français (langue faible) se compare à l'acquisition du français L2. L'accord sujet-verbe et l'accord de genre sont parmi les caractéristiques du français les plus difficiles à apprendre, selon Harley (1984, cité dans Schlyter 1993, 291). Schlyter a trouvé que les problèmes d'acquisition de ses sujets qui sont faibles en français correspondent à des problèmes d'apprentissage du français L2. Elle a constaté que l'enfant peut même éviter la combinaison sujet+verbe. Cette omission résulte en une fréquence anormalement élevée de syntagmes prépositionnels et nominaux. Dans ces cas, il arrive même que le groupe sujet + verbe soit remplacé par des éléments de la langue dominante. Si la langue non-dominante n'est pas trop faible, l'enfant peut utiliser les pronoms personnels de la langue non-dominante, mais l'ordre ou l'accord sera incorrect. L'auteur rapporte que l'un de ses sujets non-dominant en français a eu des problèmes à des stades plus avancés de développement quant à l'accord sujet-verbe. En dépit du fait qu'il connaît le pronom *je* et qu'il l'utilise avec des verbes qui ne changent pas de formes à la 1<sup>ère</sup> et à la 3<sup>ème</sup> personne (*je sais, je veux*), il continue d'utiliser le pronom *il* pour référer à lui-même, au passé et au futur: (*il a trouvé / il va pas la mordre* (il=je)). Dans un stade ultérieur, même après avoir parlé exclusivement français avec sa mère, il continue d'avoir des problèmes d'accord sujet-verbe, il lui arrive même d'éviter complètement le pronom dans la construction périphrastique du futur immédiat: (*va acheter des bonbons / va parler à papa* (=je vais)).

Döpke (1992b) a trouvé que le nombre de choix non-appropriés a diminué après l'introduction explicite de la règle sociolinguistique *un parent-une langue*. En revanche, elle note que certains éléments continuent d'être mélangés même lorsque l'enfant parle la langue dominante. Cette présence d'éléments de la langue minoritaire (allemand) dans la langue majoritaire (anglais australien) indique que les choix de langues ne sont pas simplement une question de capacité ou de dominance. Selon Döpke, ils indiquent une préférence. Elle suggère trois raisons qui expliqueraient cette préférence de l'enfant pour un élément d'une langue plutôt que de l'autre: l'enfant n'a pas

encore entendu l'élément dans l'une des langues, la complexité structurale de certains éléments (*ich möchte vs I want*) et l'importance de l'élément dans l'interaction (*there, eat, no* sont utilisés à la garderie, tandis que *Mann* est utilisé dans lorsqu'il joue avec les blocs Duplo en compagnie de sa mère germanophone). L'auteur conclut que les mélanges sont des stratégies utilisées par l'enfant pour parler sa langue minoritaire lorsque celui-ci possède des moyens cognitifs et linguistiques limités. La position de Döpke (1992b) rejoint en quelque sorte celle de Genesee (1989) que nous avons déjà mentionnée plus haut. Celui-ci avait suggéré que les mélanges étaient dus à des stratégies d'acquisition similaires à celles utilisées par des enfants monolingues.

L'influence d'une langue sur l'autre se manifeste de plusieurs façons, tant dans l'utilisation des langues que dans leur aspect formel. Les causes proposées pour expliquer les phénomènes interlinguistiques sont multiples. Après une période initiale où les chercheurs en acquisition bilingue de la syntaxe, soucieux de montrer que le développement grammatical procédait selon deux systèmes, avaient mis de côté l'étude des phénomènes interlinguistiques, il y a eu depuis les cinq dernières années un regain d'intérêt pour l'étude des phénomènes interlinguistiques chez les enfants bilingues, en particulier dans le domaine de la syntaxe et de la morphologie. On croit que de tels phénomènes pourraient éclairer les processus d'acquisition du langage. L'étude des phénomènes interlinguistiques et de l'acquisition bilingue en général a également des implications non seulement théoriques, mais également pratiques puisque de telles études permettent en plus de familiariser les parents et les adultes qui interagissent avec les enfants au processus d'acquisition bilingue. Cette revue a permis d'identifier deux avenues de recherche: le rôle de l'input et en particulier le rôle des parents via leurs pratiques linguistiques et l'acquisition par l'enfant bilingue de structures dont l'ordre des éléments diffère d'une langue à l'autre. La recherche présente portera sur ces deux points.

### 3 PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE DE CAS

Dans ce chapitre, nous allons présenter l'étude de cas dans ses grandes lignes, c'est-à-dire les langues impliquées, le contexte sociolinguistique de la communauté et de la famille, Émile comme sujet de l'étude, les procédures utilisées pour recueillir et transcrire les données, les difficultés reliées à la transcription et les questions que nous posons pour notre étude. La méthodologie se rapportant plus spécifiquement à chacun des points d'analyse sera présentée dans les chapitres suivants traitant de ce point.

#### 3.1 Le statut de l'anglais et du français au Canada et en Colombie-Britannique.

Au Canada, le français a un statut politique équivalent à celui de l'anglais, c'est-à-dire que le français est l'une des deux langues officielles du pays, au même titre que l'anglais. Cependant, dans la société, à part le cas de la province de Québec, l'anglais est la langue de la majorité et le français est l'une des langues minoritaires du pays. Saint-Jacques (1976, 51) note que "les familles ayant réussi en milieu anglophone à sauvegarder la langue maternelle chez leurs enfants constituent l'exception". L'influence des pairs est plus importante que celle de la famille dans l'acquisition et le maintien de la langue minoritaire. Si les pairs ne parlent pas la langue minoritaire, l'influence de la famille ne sera pas suffisante pour motiver l'enfant à acquérir et à maintenir la langue minoritaire, à cause du clivage des générations. Selon Saint-Jacques, l'acquisition et le maintien d'une langue maternelle ne se font pas avec l'école, elle ne peut se faire qu'à travers la société, car c'est cette dernière qui décide du sort d'une langue. Essayer de maintenir cette langue par l'école, c'est le premier signe de la faiblesse de cette société car "l'école est impuissante devant les impératifs sociaux et économiques" (Saint-Jacques 1976, 53). Saint-Jacques dresse un portrait pour le moins pessimiste de la survie du français dans le Canada anglais et en particulier de l'acquisition et du maintien du français en Colombie-Britannique. À partir des propos de Saint-Jacques, nous déduisons que notre sujet Émile a peu de chance de maintenir le français dans le contexte linguistique de la Colombie-Britannique, malgré le désir de ses parents et son éducation en français. Selon cet auteur, c'est avant tout la société et le groupe des pairs qui a prépondérance sur la famille.<sup>3</sup> Si les parents semblent impuissants face au maintien de la langue minoritaire chez les enfants plus âgés et les adolescents, qu'en est-il des enfants plus jeunes? Les parents peuvent-ils influencer positivement l'acquisition de la langue minoritaire et par conséquent le bilinguisme actif chez les jeunes enfants?

---

<sup>3</sup> Dans un article subséquent publié en 1987, Saint-Jacques a modifié son opinion quant à la survie du français en Colombie-Britannique. Son opinion est plus optimiste et il attribue la survie du français dans cette province à un nouveau facteur: l'intérêt des anglophones pour le français via les programmes d'immersion.

### **3.2 Les attitudes et croyances des parents d'Émile**

Les parents d'Émile ont une attitude positive envers le français et l'anglais dans le sens qu'ils font tout leur possible pour favoriser le développement des deux langues: ils s'assurent que l'enfant a suffisamment de contacts avec des locuteurs de chaque langue. Les parents d'Émile croient en la valeur intrinsèque de posséder une compétence langagière dans plus d'une langue. Toutefois, sur un plan plus pratique, ceux-ci désirent que celui-ci acquière le français pour communiquer avec ses grands-parents francophones unilingues et ainsi pouvoir garder des liens avec ses racines et la culture francophone. Pour la mère d'Émile, il était également important qu'Émile puisse fonctionner dans un environnement francophone lors des séjours au Québec. Finalement, le français étant la langue maternelle de la mère, celle-ci se voyait mal en train d'élever un enfant en anglais. Le français était la langue perçue comme la plus adéquate pour sa relation avec Émile. Les parents d'Émile, en particulier la mère, croient qu'ils peuvent influencer le développement langagier de l'enfant. Ils satisfont ainsi le deuxième critère du modèle de De Houwer (1999) (*impact belief*). La mère est très consciente qu'elle devra être en mesure de fournir assez d'input en français et créer chez l'enfant une motivation suffisamment forte pour l'inciter à utiliser le français. Or, chez les jeunes enfants, une telle motivation peut provenir simplement du fait que l'enfant se réjouirait des interactions avec le parent de langue minoritaire et aussi avec les locuteurs francophones monolingues. Il est donc de première importance que l'enfant aime communiquer avec les locuteurs de la langue minoritaire. Dans les cas où les locuteurs de la langue minoritaire sont rares ou habitent trop loin, il incombe donc au parent de langue minoritaire de créer un tel environnement en lui donnant un caractère ludique. C'est en ces termes que les parents, et en particulier la mère puisque'elle est dans cette étude la représentante de la langue minoritaire, croient qu'ils auront un impact sur le développement de l'enfant en s'assurant que l'enfant aime à communiquer dans la langue minoritaire.

### **3.3 Description de l'environnement linguistique du sujet Émile**

Dans la section suivante, nous ferons une présentation de l'environnement linguistique du sujet qui sera divisée en deux parties: l'une qui s'étend de la naissance à l'âge de quatre ans neuf mois et 9 jours (0-4;9,9) et l'autre faisant le point au moment de débiter l'étude (4;9,10).

#### **3.3.1 De la naissance jusqu'au moment de l'étude (0-4;9,9)**

Dans l'étude de cas que nous avons réalisée, nous avons bien affaire à un cas d'acquisition de la L1 bilingue, c'est-à-dire d'acquisition simultanée de deux langues selon la définition la plus stricte proposée par De Houwer (1990), car notre sujet Émile a été exposé aux deux langues depuis sa naissance. Il a été exposé au français grâce à sa mère francophone. Il a également été exposé à l'anglais par son père anglophone. Cependant, la quantité d'exposition dans les deux langues n'a pas

été la même. En effet, le français est utilisé uniquement entre Émile et sa mère et avec les grands-parents francophones qui vivent au Québec. Il s'agit ici principalement d'entretiens téléphoniques hebdomadaires. La mère d'Émile, originaire du Québec, est bilingue français-anglais et vit en Colombie-Britannique depuis une dizaine d'années. Le père, unilingue anglophone, est originaire de la Colombie-Britannique. Entre eux, les parents communiquent toujours en anglais. Depuis les débuts linguistiques d'Émile, ils ont adopté une série de stratégies d'abord dans le but de favoriser le développement langagier, puis par la suite dans le but de minimiser le mélange de code (surtout l'utilisation de l'anglais par Émile avec sa mère, mais aussi plus tard, la production d'énoncés mixtes anglais-français). Lorsque Émile en était au stade du *un-mot* (1;6-2;5) ou du *deux-mots* (2;6-3;0), le vocabulaire qu'il apprenait se composait en partie de mots français reliés aux interactions avec la mère, car celle-ci était la gardienne principale (excepté quatre heures par semaine). Le père utilisait parfois ces mêmes mots français lorsqu'il parlait à Émile. À ce stade, toutes les productions linguistiques (anglaises, françaises, mixtes) étaient encouragées par les deux parents, afin d'aider au développement linguistique de l'enfant. Lorsque Émile a commencé à relier deux mots, vers l'âge de 2;6 ou 3;0, les parents s'en sont tenus de plus en plus et autant que possible à leur langue maternelle respective pour communiquer avec Émile, car celui-ci commençait à produire une quantité de plus en plus importante d'énoncés mixtes. Entre 3;1 et 3;9, les énoncés mixtes ont presque disparu, car Émile produisait de plus en plus d'énoncés complètement en anglais, peut-être sous l'influence de sa gardienne anglophone qui s'occupait de lui deux à trois jours par semaine. Vers l'âge de 4;0, réalisant une influence grandissante de l'anglais dans les productions linguistiques d'Émile, la mère a de nouveau changé de stratégie. Au lieu d'accommoder Émile dans l'une ou l'autre des deux langues, elle a commencé à lui répondre de plus en plus souvent en français, sans toutefois exiger de sa part une réponse en français.

### **3.3.2 Au moment de commencer l'étude (4;9,10)**

Le début de cette étude (4;9) correspond à un autre changement de stratégie, car la mère aimerait maintenant qu'Émile lui réponde en français. Ainsi, lorsque Émile s'adresse à sa mère en anglais, celle-ci tente de l'amener par diverses stratégies à utiliser le français. Ces stratégies feront l'objet d'une étude au chapitre 4. De 4;9,10 à 4;11,2, Émile fréquente la garderie anglophone un ou deux jours par semaine (six à huit heures chaque fois). Il va aussi à la prématernelle francophone quatre heures par jour, deux fois par semaine. Il rend visite à ses grands-parents anglophones une à deux fois par semaine (courtes visites de une heure ou deux). Il téléphone à sa grand-mère francophone unilingue une à deux fois par semaine et lui parle brièvement en français pendant quelques minutes. Ils ont beaucoup de problèmes de communication, bien que la situation commence à s'améliorer par l'utilisation grandissante du français par Émile. Émile n'a pas de petits copains francophones avec

lesquels il peut jouer en dehors de l'école, mis à part les huit heures par semaine passées à la prématernelle francophone. Lorsque le temps le permet, en fin de journée, il joue avec ses petits voisins anglophones, son père est presque toujours présent et il participe aux activités des enfants. Émile a accès à une panoplie de documents audiovisuels en français et en anglais (CD-ROM, vidéos, cassettes). Il ne semble pas avoir de préférence pour les vidéos en anglais ou en français. En présence des deux parents, il n'est pas toujours possible que la mère puisse communiquer avec Émile uniquement en français (surtout lorsque le sujet de conversation concerne le père ou bien que la situation exige une action immédiate de la part de ce dernier). En compagnie des deux parents, Émile semble privilégier l'anglais, car il n'adresse presque jamais sa mère en français dans ce contexte. Dans le contexte francophone, la mère s'adresse toujours en français à Émile et celui-ci fait des efforts pour répondre en français en particulier depuis que la mère a cessé d'encourager l'usage de l'anglais à partir de l'âge de 4;9, âge correspondant au début de cette étude. Seul avec sa mère, Émile produit très fréquemment des énoncés mixtes ou complètement anglais. Émile et son père communiquent toujours en anglais, la connaissance du français par le père se limitant à quelques mots. Émile ne produit pas d'énoncés complètement français avec son père. Il arrive qu'Émile produise des énoncés mixtes en interaction avec le père, mais très rarement. Ces épisodes sont reliés le plus souvent à des domaines français (événements reliés aux interactions avec la mère, à l'école francophone). Chacun des parents essaie dans la mesure du possible d'utiliser sa langue maternelle avec l'enfant, même lorsque l'autre parent est présent, situation qui ne s'avère pas toujours pratique en réalité. D'après les catégories d'exposition aux deux langues proposées par Döpke (1992a, 12-13), la situation de notre sujet est définie ainsi: les parents ont des langues maternelles différentes, la langue de l'un des parents (ici le père) est celle qui est parlée dans la communauté, les parents communiquent entre eux en utilisant la langue de la communauté, chaque parent parle sa langue maternelle à l'enfant (Type 1a). Vers l'âge de 4;11, Émile cesse de fréquenter la garderie anglophone et reste à la maison en compagnie d'une jeune gardienne anglophone. Le nombre d'heures passées avec elle se situe aux alentours de 12 heures par semaine. Un mois plus tard, Émile et sa mère vont passer 3 semaines au Québec chez les grands-parents francophones. Au retour, Émile s'exprime beaucoup plus en français qu'avant le voyage. À l'âge de 5;1, il commence la maternelle francophone qu'il fréquente à raison de 6 heures par jour. Toutefois, l'environnement n'est pas aussi francophone ni aussi stable que l'on pourrait espérer: la plupart des enfants de sa classe possèdent tout au plus une connaissance passive du français, sinon aucune compétence, et l'enseignante n'est pas d'origine francophone. De plus, cette enseignante quitte son travail à la fin octobre 2000 et ce n'est qu'en février 2001 que le poste est occupé par une autre enseignante, cette fois-ci francophone du Québec. Bref, le temps d'exposition d'Émile à chaque

langue a beau varier d'une période à l'autre, l'exposition à chaque langue n'a pas cessé depuis sa naissance ni dans une langue ni dans l'autre.

### **3.4 Cueillette des données**

Le corpus a été recueilli à partir d'enregistrements audio grâce à une mini-enregistreuse Sony Mic'n Micro M-100MC Clear Voice. L'enfant a été enregistré dans 3 environnements linguistiques différents, plusieurs fois par semaine: en anglais avec son père, en français avec sa mère et en anglais et français avec ses deux parents en situation de jeu (jeux de société, coloriage, livres d'histoires, jeux avec le chat, etc). L'horaire des enregistrements n'est pas à intervalles réguliers, car nous avons préféré enregistrer l'enfant dans ses meilleures dispositions, c'est-à-dire lorsqu'il était volubile. Nous croyons que cette approche permet de recueillir des productions linguistiques qui correspondent assez près à la compétence réelle de l'enfant. Puisque notre étude est une étude de cas longitudinale, nous pouvons grandement bénéficier d'un tel recueil de données car il a l'avantage de garantir les données les plus naturelles possibles et c'est exactement ce qui est souhaitable lorsqu'on étudie l'enfant dans un contexte familial. Au total, 53 mini-cassettes de 60 minutes chacune ont été enregistrées entre le 8 mai 2000 et le 27 juillet 2001. L'étude couvre une période de développement de plus de 14 mois et demi. Émile est âgé de quatre ans, neuf mois et 10 jours (4;9,10) au début de l'étude et de cinq ans, 11 mois et 27 jours (5;11,27) à la fin de l'étude.

### **3.5 Transcription**

Dans cette section, nous présenterons les règles de transcription adoptées pour cette étude et nous discutons des problèmes reliés à la transcription.

#### **3.5.1 Règles de transcription**

L'unité de transcription est le tour de parole. Un tour de parole par ligne et qui commence toujours par une lettre majuscule. Si le tour de parole est plus long qu'une ligne, il continue sur la ligne suivante qui débute par une lettre minuscule. Un tour de parole peut être composé d'un seul élément, mais peut aussi contenir plusieurs énoncés ou phrases. Nous avons préféré adopter le tour de parole comme unité de transcription pour éviter l'ambiguïté causée par la définition d'un énoncé. Peu d'auteurs s'entendent sur ces critères et ceux-ci sont parfois flous et difficiles à appliquer. Les limites du tour de parole sont plus simples à identifier: le tour de parole commence lorsqu'un locuteur prend la parole et s'achève lorsqu'un autre locuteur prend la parole. Les cassettes ont été transcrites en orthographe selon les principes décrits à la figure 1 et en Alphabet Phonétique International (API).



Caractères utilisés	Exemples
P: père; M: mère; É: Émile	É: <i>I'm going</i> (le) cherchE. <i>I'm going get it</i> . Maman, c'est où?
>=interlocuteur	É>M: <i>I don't want it because</i> [ʒe] [gro] bedaine.  4;10,0/
. =achèvement	É: Verte <i>and the green</i> .  4;9,14
? =énoncé interrogatif	É: <i>Where's you(r) flower?</i> Où fleur maman?  4;9,14
! =énoncé exclamatif	É: Ayayaya! J'ai un quatre encore!  4;10,3
...=inachèvement	É: Non, pas frappE fille, frappE une...  4;9,15
...=hésitation, faux-départ	É: <i>Go</i> cherchE... <i>paper</i> .  4;9,29
(( ))=information sur la situation ou le contexte	((É essaie de se souvenir d'une comptine:)) É: [kɔk][kɔk][kɔk] s'il vous plaît. !  4;9,25
(( ))=information formelle et sémantique	É: <i>Go</i> cherchE... <i>paper</i> .  4;9,29  ((paper=feuilles contenant les vignettes de Paul et Suzanne))
(( :))=changement de situation	É: J'ai deux... //(É aperçoit un insecte:) Oh Oh! Ooooooh! <i>Get down!</i> Ooooooh! <i>I want the bug</i> . ((É aperçoit sa mère qui jette du pain:)) Non?  4;10,3
(XXX) =segment incompréhensible	É: <i>Elephant, where are you?</i> Maman, où est l' <i>éléphant</i> (XXX)?  4;10,3  ((=[eləfant ]))
( )=interprétation douteuse	É: <i>We</i> peut pas condui(re) maison.  4;10,5
( / ) = plusieurs interprétations	É: <i>You</i> montre-moi qu'est-ce c'est (dans/dedans)?  4;10,3  ((=[dã]))
{ }=glose	É: Peux pas [lãve]?  5;0,1  {tu peux pas l'enlever?}
[ ]=transcription phonétique	É: <i>Why you</i> ouvre-le?  4;9,19  ([[uvle]])
[[ ]]=recoupement	É: [le][di] porte-monnaie dans maison [[oubliE M: porte-]]monnaie dans maison oubliE, ah!  4;10,3
" "=formes non-analysées	É: Je peux pas "ouvre-le".  4;11,0
E=flexion des verbes en er	É: <i>You</i> cherchE lunettes Émile?  4;10,20
//=interruption	É: [ə]... <i>when... when...</i> //Tu sais pourquoi j'ai pas choisi André?  5;10,7

Figure I Règles de transcription

### 3.5.2 Problèmes de transcription

Gadet (1989) rapporte deux problèmes liés à la transcription des corpus: l'écoute et le type de transcription choisi. Les problèmes d'écoute qu'elle soulève concernent la perception des voyelles et des consonnes (par exemple, la différence entre [e]/[ɛ]/[ə]). Nous avons aussi relevé ce genre de difficultés dans notre corpus, difficulté qui a comme conséquence de causer une ambiguïté entre *J'ai/Je* et entre l'imparfait du verbe être *étai(s/t)* et le participe passé *été*. Comme Gadet le souligne, les vraies difficultés se retrouvent là où des distinctions grammaticales reposent sur la présence/absence d'un son ou de deux sons proches. Le problème se complique davantage lorsque nous avons affaire au corpus d'un enfant, car souvent les sons ne sont pas bien articulés. Gadet souligne également des problèmes liés au type de transcription adopté. En effet, dans le cas d'une transcription orthographique, celle-ci exige que le chercheur prenne des décisions quant à la segmentation et à l'interprétation des données, comme le montre l'auteur dans l'exemple suivant: (*qu'il a* | *qui l'a* | *qu'il l'a* (Gadet 1989, 44)). Gadet n'est pas le seul auteur à avoir abordé le problème de la transcription. Johnson (2000) rapporte des problèmes d'interprétation et de transcription en ce qui concerne les corpus de productions enfantines. Selon cet auteur, l'adoption quasi généralisée de la transcription orthographique dans l'étude du développement de la morphosyntaxe a eu comme effet de mener à une sur-interprétation des connaissances grammaticales des enfants. En accord avec Peter et Menn (1993), Johnson affirme que les transcriptions dépourvues de détails phonétiques ont comme conséquence de sous-représenter ou de sur-représenter la connaissance des formes et de règles linguistiques par l'enfant et de plus, elles obscurcissent le processus d'acquisition. Puisque l'une de nos analyses concerne le développement morphosyntaxique des SV négatifs, les remarques de Johnson sont particulièrement pertinentes à notre étude de cas.

En tenant compte des propos de Gadet (1989) et de Johnson (2000), nous avons porté grande attention à ne pas sur-interpréter les données, particulièrement celles qui ont rapport aux caractéristiques grammaticales puisque notre analyse des SV négatifs dépend directement d'une telle interprétation. C'est pour cette raison que nous avons transcrit les morphèmes grammaticaux (pronoms atones sujet et objet, flexion verbale, auxiliaires, déterminants, etc) en API (alphabet phonétique international) lorsqu'il y avait la moindre ambiguïté concernant la segmentation, l'absence/présence de son ou la similarité phonétique de voyelles ou de consonnes. L'interprétation de nos données doit se faire également en considérant la variété de langue impliquée. Le FQ se distingue du français standard (FS) par des réductions phonétiques d'éléments préposés au verbe (et aussi dans d'autres positions). En FS, les éléments précédant le verbe sont tous prononcés, tandis qu'en FQ, le pronom sujet atone et l'auxiliaire (ou le verbe *avoir* ou *être*) sont souvent

contractés, en particulier pour la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> personne du singulier et pour la 3<sup>ème</sup> personne du singulier et du pluriel. Parfois, il est difficile de distinguer entre l'absence d'un élément due au stade de développement linguistique de notre sujet ou bien à la variété de français à laquelle nous avons affaire: ([a] pas TV. |4;9,14| {il a pas de T.V.} ou {Il y a pas de T.V.}) Deux interprétations sont possibles: 1) absence du pronom sujet *il*? ou 2) version contractée de *il a* ou de *il y a* en FQ, pouvant être prononcées toutes les deux par le locuteur adulte québécois comme [ja] ou [ja] ou [jɔ] mais prononcée par Émile comme [a] sans la semi-voyelle /j/? Il est difficile de trancher cette question, mais nous tiendrons compte de la variation dans la présente analyse. La particule de négation que nous allons considérer pour cette analyse est la particule *pas*, car la particule de négation *ne* est quasi absente dans les productions de locuteurs québécois et en particulier dans celles de la mère d'Émile.

Au chapitre 4, nous allons présenter une analyse sociolinguistique des pratiques linguistiques des parents dans les interactions avec l'enfant et déterminer si de telles pratiques ont un impact sur le développement de la langue minoritaire (français) et sur les mélanges (lexicaux). Quelques auteurs tels que Taeschner (1983) et Lanza (1997) ont proposé certaines stratégies parentales qui, selon eux, incitent l'enfant à utiliser la langue minoritaire. L'environnement sociolinguistique de l'étude de Taeschner et de celle de Lanza correspond au nôtre, c'est-à-dire que la mère, représentante de la langue minoritaire, tente d'élever un enfant bilingue dans une communauté monolingue. Pour évaluer le rôle parental dans le développement de la langue minoritaire et dans la production de mélanges lexicaux, nous allons employer le cadre théorique et méthodologique proposé par Lanza (1997), plus précisément, les cinq *stratégies discursives parentales* (*parental discursive strategies*). Lanza pose que le parent influence les choix de langue de l'enfant selon qu'il permet ou non l'utilisation de la langue non-appropriée au contexte d'interaction. Ainsi, la langue minoritaire aura plus de chance de se développer si le parent de langue minoritaire permet seulement l'emploi de la langue minoritaire avec lui. Au chapitre 5, nous présentons une analyse linguistique des syntagmes verbaux négatifs, car la négation a été l'objet de plusieurs recherches en acquisition de la L1 bilingue dans les paires de langues où l'ordre de la particule de négation varie en relation au verbe lexical. Plusieurs de ces études ont comme but de montrer si l'enfant opère à partir d'un seul système ou de deux systèmes et, dans les cas où la présence de deux systèmes est posée, si ces deux systèmes sont indépendants ou perméables. Le cadre théorique et méthodologique est emprunté à l'étude de Paradis et Genesee (1996) car nous étudions la même paire de langues, mais dans un environnement sociolinguistique différent. Nous utiliserons le même concept de *contingence formelle* que ces auteurs pour déterminer si le placement de la négation se fait chez l'enfant en fonction d'une connaissance grammaticale spécifique ou non. Nous utiliserons également les concepts de *diversité lexicale* et de

*productivité* empruntés à d'autres auteurs tels que Bassano (1998), Joseph et Pine (2002), Serratrice (2001). Cette étude s'inscrit dans le domaine de l'acquisition de la L1 bilingue. Il s'agit d'une étude de cas portant principalement sur l'acquisition du français chez un enfant d'âge préscolaire vivant dans une communauté monolingue anglophone ayant été exposé au français et à l'anglais dans sa famille depuis sa naissance. L'étude de cas comporte deux types d'analyse: une analyse sociolinguistique dans laquelle nous explorons la question de l'utilisation des langues par l'enfant dans les contextes sociolinguistiques appropriés et une analyse linguistique dans laquelle nous explorons la question du développement grammatical. Les données utilisées pour cette étude de cas proviennent de deux sources: les transcriptions et le journal de bord tenu par la mère de l'enfant. Nous avons présenté les procédures utilisées pour recueillir et transcrire les données et les problèmes qui leur sont attachés, de même que les questions qui sont abordées dans chacune des deux analyses.

#### 4 STRATÉGIES PARENTALES

Tous les enfants élevés dans des familles bilingues depuis la naissance ne deviennent pas automatiquement des bilingues à part entière, c'est-à-dire des bilingues actifs. Certains enfants, en dépit du fait qu'ils ont été exposés aux deux langues d'une façon régulière depuis la naissance, ne parviennent pas à produire d'énoncés ou produisent peu d'énoncés dans l'une des langues (habituellement la langue minoritaire). Ils demeurent des bilingues passifs (compréhension des deux langues mais production dans l'une d'entre elles seulement, qui est habituellement la langue de la communauté) (De Houwer 1999). Dans ce genre de situation sociolinguistique, un scénario probable dans les conversations parent-enfant est celui où le parent de langue minoritaire s'adresse à l'enfant dans la langue minoritaire alors que l'enfant répond et s'adresse au parent dans la langue de la communauté. Une fois ce genre de scénario établi, il semble difficile de renverser la situation. Certains enfants sont plus enclins que d'autres à produire des énoncés dans la langue minoritaire, mais ces énoncés sont souvent mixtes, c'est-à-dire qu'ils contiennent des éléments des deux langues. Il semble primordial que l'enfant soit amené le plus souvent possible à parler la langue minoritaire afin de développer un bilinguisme actif. L'objectif principal de ce chapitre sera d'explorer le rôle parental possible dans le développement du bilinguisme infantin précoce via l'effet des pratiques linguistiques parentales sur les productions linguistiques de l'enfant. De Houwer (1999) suggère que les attitudes des parents et l'impact perçu par les parents sur le développement langagier de leur enfant sont deux facteurs qui influenceraient les comportements linguistiques des parents dans les interactions parent-enfants et par conséquent, le développement d'un bilinguisme actif chez l'enfant élevé dans une famille bilingue. Bien qu'une analyse systématique des attitudes et du niveau d'impact perçu dépasse le cadre de cette analyse, nous prendrons soin d'en dresser un portrait objectif dans la mesure du possible.

Nous allons présenter des données d'un enfant élevé avec les deux langues qui a d'abord commencé à produire des énoncés de deux mots et plus dans la langue de la communauté. Le parent, désireux de voir diminuer la production d'énoncés dans la langue de la communauté et de voir augmenter la production d'énoncés dans la langue minoritaire, adopte diverses stratégies pour amener l'enfant à communiquer davantage dans la langue minoritaire. Nous présentons un compte rendu de cette période s'allongeant sur plus de 14 mois. Le cadre théorique et méthodologique est celui proposé par Lanza (1992, 1997, 1998), c'est-à-dire les stratégies discursives parentales. Les stratégies discursives parentales sont l'équivalent de ce que De Houwer (1999) appelle les *pratiques linguistiques* (*linguistic practices*) et sont, selon cet auteur, le reflet des attitudes et croyances parentales face au développement du bilinguisme infantin. Ces stratégies contribuent-elles à créer un environnement

qui soutienne suffisamment le développement d'un bilinguisme actif et plus particulièrement le développement de la langue faible ou minoritaire chez l'enfant? Ces stratégies ont-elles un effet quelconque sur les choix de langue de l'enfant dans la conversation parent-enfant?

#### 4.1 Revue de la littérature

Selon Taeschner (1983), la meilleure façon de stimuler les productions de l'enfant dans la langue minoritaire est que le parent (souvent bilingue) qui représente la langue minoritaire adopte une stratégie monolingue dans ses interactions avec l'enfant et feigne de ne parler ni comprendre la langue de la majorité. Taeschner réfère à ce type de réponse parentale par le terme de "*Wie*" *tactic* (*tactique du "quoi?"*). Elle rapporte qu'elle a utilisé cette tactique dès que ses deux filles, élevées dans un contexte familial bilingue allemand-italien en Italie, se sont adressées à leur mère en italien. Selon elle, ses filles ont réagi positivement à cette tactique, excepté lorsqu'elles étaient en compagnie de locuteurs monolingues dans l'une des langues. Elle souligne que la tactique peut cependant entraîner des réactions négatives chez l'enfant si celui-ci est dans un état émotionnel instable (fâché, fatigué, a besoin de quelque chose, etc.) ce qui peut mener au rejet de cette tactique par l'enfant. Elle ajoute que la tactique du "quoi?" est plus efficace si le sujet de conversation est initié par l'enfant. Finalement, elle ajoute que cette tactique n'est pas bien reçue dans les situations sociales où des locuteurs sont monolingues dans la langue de la majorité. Il semble évident que cette tactique, étant extrêmement contrainte par plusieurs conditions telles que l'environnement (les locuteurs en présence), l'intérêt de l'enfant à la conversation et l'état émotionnel de l'enfant, est difficile à adopter car elle mène souvent à des coupures dans la conversation si l'enfant produit une quantité importante de choix de langue non-appropriés. Elle est de plus peu réaliste dans un environnement où l'un des parents est monolingue et que la langue de communication des parents est la langue de la majorité. L'enfant sait très bien que le parent de la langue minoritaire parle aussi la langue de la majorité. L'âge et le niveau de développement linguistique de l'enfant posent également un problème pour une application efficace de cette tactique. En effet, chez les enfants plus âgés, les tours de parole se composent de plus de deux ou trois mots et souvent de plus d'une phrase. Dans le cas d'un élément qui est mélangé au début du tour de parole, il devient alors difficile d'amener l'enfant à corriger ce mélange avec la seule tactique du "quoi?". Une question qui se pose est celle de savoir s'il est possible d'instaurer un bilinguisme actif sans utiliser cette tactique du "quoi?" défendue par Taeschner. On peut également se demander si l'effet de cette tactique est de nature aussi monolingue que Lanza le propose. Lanza (1997), Nicoladis (1994), Nicoladis et Genesee (1998) et Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) se sont penchés sur l'étude des réponses parentales face aux choix de langue non-appropriés produits par l'enfant. Les choix de langues non-appropriés

incluent la cooccurrence d'éléments des deux langues dans un même tour de parole et la production d'énoncés complètement dans la langue non-appropriée.

Lanza (1992, 1997) a testé la proposition de Taeschner sur son propre corpus composé de productions par deux enfants bilingues anglais-norvégien en milieu norvégien. Elle a trouvé que la mère de son sujet Siri négociait un environnement linguistique plus monolingue que le père par l'emploi de stratégies monolingues (*minimal grasp* et *expressed guess*) telles que celle de Taeschner mentionnée ci-dessus et que Lanza a rebaptisé la stratégie du *minimal grasp*. Son sujet Siri mélangeait moins de mots lexicaux avec sa mère (bilingue anglais-norvégien en Norvège) qu'avec son père (bilingue norvégien-anglais). Lanza ne peut pas attribuer la cause des mélanges lexicaux anglais dans les conversations en norvégien avec le père à la dominance de Siri en anglais car l'enfant est dominant en norvégien. Si l'enfant est dominant en norvégien, la dominance ne peut expliquer le fait que l'enfant mélange des mots lexicaux anglais en norvégien. Lanza suggère comme explication que les stratégies discursives du père sont davantage bilingues que monolingues, c'est-à-dire que le père permet davantage l'utilisation de la langue non-appropriée au contexte (ici, l'anglais) que la mère. Lanza propose de classer les cinq stratégies parentales utilisées en réponse aux mélanges sur un continuum allant de la stratégie plus monolingue à la stratégie plus bilingue:

stratégie monolingue	_____					stratégie bilingue
	<i>Minimal grasp (MG)</i>	<i>Expressed guess (EG)</i>	<i>Adult repetition (AR)</i>	<i>Move-on (MO)</i>	<i>Code- switching (CS)</i>	

Figure II Continuum des stratégies discursives tel que proposé par Lanza (1997, 268).<sup>4</sup>

Lanza rapporte que la mère de Siri emploie davantage la stratégie du *minimal grasp*, alors que le père emploie plutôt la stratégie du *move-on* ou celle du *code-switching*. La proposition théorique de Lanza est fondée sur les recherches antérieures qui ont montré que les demandes de correction sollicitées par le parent sont efficaces pour faire savoir à l'enfant de s'auto-corriger car elles exigent de l'enfant de formuler autrement son énoncé. Lanza soutient que dans le cas d'un enfant bilingue, les stratégies monolingues amènent l'enfant à faire le choix de langue approprié pour le contexte linguistique. Lanza rapporte que la stratégie du *minimal grasp* et du *expressed guess* étaient

<sup>4</sup> Reproduit avec permission de l'auteur et de la maison d'édition.

efficaces pour amener son sujet Siri à ne plus mélanger avec sa mère, bilingue anglais-norvégien vivant en Norvège.

Contrairement à Lanza, Nicoladis (1994) a trouvé que la stratégie du *minimal grasp* entraînait peu de changement dans le choix de langue de la part de l'enfant dans le tour de parole subséquent à la stratégie du parent. Ces sujets répétaient exactement ce qu'ils avaient dit en utilisant la même langue, croyant que l'interlocuteur n'avait pas bien entendu l'énoncé. Nicoladis affirme que la stratégie du *minimal grasp* n'est pas une stratégie monolingue, mais plutôt bilingue car elle entraîne la répétition d'un énoncé mélangé et elle suggère à partir de cette affirmation un changement dans l'ordre du continuum proposé par Lanza. Elle place la stratégie du *minimal grasp* complètement à l'extrémité bilingue du continuum, de même que celle du CS. Les stratégies monolingues sont EG, AR et MO qui ont à peu près les mêmes valeurs. La différence la plus importante entre les résultats de Nicoladis (1994) et ceux de Lanza sont au sujet du statut de MG et de MO. Alors que Lanza présente le *minimal grasp* comme une stratégie monolingue, Nicoladis la classe comme une stratégie bilingue. Alors que Lanza classe le *move-on* comme une stratégie bilingue, Nicoladis la classe comme une stratégie monolingue. Nicoladis et Genesee (1998) ont fait une autre analyse des stratégies discursives parentales portant à la fois sur le taux global de mélange pour chaque enfant en fonction des stratégies plus ou moins monolingues des parents et sur l'effet de la stratégie sur le tour subséquent de l'enfant. Leurs données ne supportent pas non plus l'hypothèse des stratégies discursives de Lanza. Ils ont trouvé que plus les stratégies des parents se situaient à l'extrémité bilingue du continuum de Lanza, moins les enfants mélangeaient les deux langues. Dans leur analyse du tour subséquent, ils rapportent que les enfants avaient tendance à mélanger en moyenne 70% du temps suivant une stratégie parentale. La stratégie la plus souvent suivie d'un mélange est le MG, ensuite vient par ordre d'importance décroissant AR, CS, MO et finalement EG.

Les données que Nicoladis et Genesee (1998) ont obtenues quant à l'effet des stratégies au tour de parole subséquent de l'enfant nous indiquent que les stratégies les plus monolingues sont EG et MO, alors que les stratégies les plus bilingues sont MG et AR. Lanza rapporte que MG et EG sont les plus monolingues, alors que CS et AR sont les stratégies les plus bilingues. La plus grande différence entre les résultats de Nicoladis et Genesee (1998) et ceux de Lanza est donc au sujet du statut monolingue versus bilingue de la stratégie MG. Ce qui ressort entre d'une part les études de Nicoladis (1994) et de Nicoladis et de Genesee (1998) et d'autre part, celle de Lanza (1997) est en rapport au statut monolingue de MO et au statut bilingue de MG. Ces auteurs expliquent la différence de leurs résultats par rapport à ceux de Lanza par un contexte sociolinguistique différent. Le sujet de Lanza est élevé dans une communauté monolingue (norvégienne), alors que les sujets



de Nicoladis et de Nicoladis et Genesee sont élevés dans une communauté qu'ils considèrent bilingue (anglaise-française) à Montréal. Selon Nicoladis et Genesee (1998), la mère de l'enfant étudié par Lanza aurait adopté des stratégies plus monolingues pour encourager l'utilisation de la langue minoritaire par son enfant craignant que celle-ci n'atteigne pas une maîtrise suffisante de l'anglais. D'un autre côté, les parents des sujets de Nicoladis et Genesee n'auraient pas eu ce genre d'inquiétude, ce qui expliquerait pourquoi la majorité des stratégies était bilingue (MO et CS). Cette idée est dans la même lignée que celle de De Houwer (1999). Le contexte sociolinguistique aurait contribué à modeler les pratiques linguistiques des parents dans les interactions parent-enfant. Nicoladis et Genesee (1998) concluent en suggérant que des études d'enfants bilingues dans la même paire de langue, dans une communauté bilingue versus une communauté monolingue puissent être intéressantes.

Il est probable que l'étude de Nicoladis (1994) de même que celle de Nicoladis et Genesee (1998), de par leur nature transversale et non pas longitudinale, ne permettent pas d'examiner un effet à long terme, qui se traduirait à la fois par une diminution du nombre de choix non-appropriés et une augmentation du nombre de choix appropriés. Il se pourrait que la stratégie MG, de même que les autres stratégies monolingues telles que EG et AR, favorisent à long terme une utilisation grandissante de la langue minoritaire. À ce propos, Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) ont montré que l'utilisation des stratégies monolingues favorisent le développement de la langue minoritaire en réduisant le nombre d'énoncés mixtes et d'énoncés dans la langue non-appropriée et en augmentant la production dans la langue minoritaire (langue appropriée). Ces auteurs notent que l'étude des stratégies dans le tour de conversation n'aurait pas permis de faire ressortir le changement longitudinal dans les choix de langue de l'enfant. C'est pourquoi ils ont fourni les données longitudinales des choix de langue appropriés et non-appropriés en plus de présenter une étude qualitative des stratégies parentales dans le tour de conversation, mais aucune quantification n'a été fournie pour mesurer l'effet de chacune des stratégies sur le tour de parole subséquent comme l'a fait Nicoladis (1994). Par conséquent, nous ignorons si Juan-Garau et Pérez-Vidal ont obtenu les mêmes effets des stratégies sur le tour de parole subséquent que les auteurs présentés jusqu'ici. Un dernier problème relié au MG et qui a été soulevé par Taeschner (1983) est qu'une utilisation trop fréquente de cette stratégie peut causer trop d'interruptions dans la conversation et mener jusqu'à un refus par l'enfant de parler la langue désirée par le parent. Même si les résultats rapportés dans la littérature ne permettent pas de vérifier directement cette affirmation en ce qui concerne spécifiquement la stratégie MG, Nicoladis (1994) rapporte que la réaction des enfants la plus fréquente après n'importe quel type de stratégie était la non-réponse. Toutefois, l'auteur ne propose

pas d'explication pour ce taux élevé de non-réponse. Nous pensons que l'âge de l'enfant et/ou la nouveauté du comportement des parents sont deux facteurs qui ont pu contribuer à la non-réponse.

#### 4.2 Présentation de l'analyse.

L'objectif général de cette étude consiste à examiner le développement de l'utilisation de la langue minoritaire par l'enfant en interaction avec sa mère. Le but de cette analyse est d'examiner l'effet des stratégies discursives chez un enfant bilingue français-anglais d'âge préscolaire qui est élevé dans une communauté monolingue anglophone. Nous proposons cette étude parce qu'elle se prête bien à la réalité de nos données, la mère ayant décidé d'utiliser de telles stratégies en espérant qu'elles pourraient encourager Émile à utiliser le français avec sa mère. De plus, la paire de langues est la même que celle des enfants étudiés par Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998), mais le contexte sociolinguistique de la communauté est différent. Ces auteurs ont proposé pour expliquer leurs résultats divergents de ceux de Taeschner (1983) et Lanza (1997) que le type de stratégie et l'effet de celle-ci sur l'enfant pouvaient être influencés par le contexte sociolinguistique de la communauté. Il est important de mentionner deux choses:

- notre sujet Émile est élevé selon la règle du *un parent-une langue*, mais les parents n'ont jamais spécifié ouvertement à l'enfant "langue de papa" et "langue de maman". La mère parle en français à l'enfant depuis les débuts linguistiques de celui-ci.
- le sujet, ayant entendu sa mère parler en anglais à son père, celle-ci ne tente pas de cacher son identité bilingue et, par conséquent, les stratégies de notre corpus s'orientent seulement selon l'un des paramètres du continuum de Lanza, c'est-à-dire l'effet plus ou moins insistant de la stratégie qui incite l'enfant à réparer les choix de langue et non pas sur les efforts de la mère pour cacher son identité bilingue.

Nous allons codifier les réactions de l'enfant suivant chacune des stratégies selon trois types de tour de parole: les tours anglais (TA) qui sont composés uniquement d'éléments anglais, les tours mixtes (TM) qui sont composés à la fois d'éléments anglais et français et les tours français (TF) composés uniquement d'éléments français. Nous considérons les TA et les TM comme des occurrences de code-switching selon la définition de GrosJean (cf. p. 1). Par le terme de *mélange*, nous entendons tous les cas de choix de langue faits par l'enfant et qui sont non-appropriés au contexte francophone. Ainsi, le taux de mélange englobe à la fois les tours anglais et les tours mixtes.<sup>5</sup> À l'intérieur du tour

---

<sup>5</sup> Il s'agit des mêmes critères employés par Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998). Dans leurs calculs du taux de mélange, ces auteurs englobent les mélanges à l'intérieur du tour de parole (auxquels ils réfèrent par le terme de mélange intraphrastique) et à l'extérieur du tour de parole (auxquels ils réfèrent par le

de parole mixte, il peut exister plusieurs patrons de mélange, (par exemple, l'insertion isolée d'éléments de l'autre langue ou bien l'alternance de segments plus longs correspondant à la distinction faite par certains auteurs tels que McClure (1977, cité dans GrosJean 1982, 204) entre *mélange de code* (*code-mixing*) et *alternance de code* (*code-switching*), mais nous n'en tiendrons pas compte dans l'analyse quantitative. Les choix de langues non-appropriés incluent également les emprunts intégrés tels que *kick-E* [kike].

Puisque le sujet de la présente étude est plus âgé que les sujets mentionnés dans les études rapportées ci-dessus et que les tours de parole sont plus élaborés, cela permet:

- d'examiner les stratégies du parent en fonction du type de mélange de l'enfant (tours anglais (TA) et tours mixtes (TM)), chose assez difficile à réaliser quand l'enfant est au stade du *un-mot* ou du *deux-mots*<sup>6</sup>
- d'examiner de manière plus qualitative les types de réparation faites par Émile en réaction au minimal grasp.

L'étude qualitative permet également de compenser les problèmes méthodologiques associés à la codification des stratégies. En effet, dans plusieurs cas, la forme de la stratégie diverge de sa fonction. Par exemple, dans ce corpus, il existe plusieurs types de CS par la mère, certains ont pour fonction d'amener l'enfant à utiliser la langue appropriée et non pas de l'inciter à utiliser la langue non-appropriée.<sup>7</sup> En d'autres mots, la mère utilise des éléments de l'anglais, mais le but visé par celle-ci est d'amener l'enfant à changer son choix de langue. Par conséquent, ces types de CS seront codifiés selon leur fonction et non leur forme. Bien que ces énoncés parentaux aient la forme d'un CS et qu'ils sont codés ainsi, certains d'entre eux agissent comme des stratégies telles que MG, EG, AR qui sont des stratégies se situant vers l'extrémité monolingue du continuum. Nous examinerons dans un premier temps, les types de stratégies utilisées par la mère et ensuite l'effet des stratégies sur le tour de parole subséquent et sur le taux global de mélange produit par l'enfant, et dans un deuxième temps nous donnerons un aperçu qualitatif des types de réparations faites par Émile

---

terme de mélange interphrastique). Dans notre étude, la rubrique *mélange* a été divisée en deux types de tours de parole: les tours de parole complètement en anglais (TA) et les tours de parole mixtes composés d'éléments des deux langues (TM).

<sup>6</sup> Les enfants étudiés par Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998) sont âgés d'environ deux ans, ce qui correspond au stade du un mot ou du deux mots.

<sup>7</sup> Selon l'hypothèse de base que le CS est une stratégie bilingue qui mènera l'enfant à mélanger.

suivant la stratégie MG (l'une des cinq stratégies de Lanza dont l'effet cause le plus de litige entre les auteurs). Nous faisons 3 hypothèses de départ:

- Comme pour Lanza, les stratégies monolingues seront suivies davantage de tours français (TF), alors que les stratégies bilingues seront suivies plus souvent de TM et de TA que de TF, en particulier, le MG amènera l'enfant à ne plus mélanger ou à changer de langue au tour subséquent.
- La mère utilisera le *minimal grasp* plus souvent si l'enfant a produit un tour de conversation complètement en anglais (TA) que s'il s'agit d'un tour mixte (TM).
- L'enfant réagira plus souvent en période II qu'en période I par une réparation (TF) suivant un MG.

Nous avons dû limiter cette étude aux trois premiers et aux trois derniers mois de l'étude étant donné le volume important de notre corpus. Tous les échanges parent-enfant (engagés par l'enfant de préférence ou dans lesquels l'intérêt de l'enfant se manifeste de façon certaine), composés d'un minimum de trois tours de parole intelligibles et dont l'interprétation est non-ambiguë ont été considérés dans l'analyse. L'unité d'analyse, que nous appelons *triade*, se compose ainsi:

- Enfant: mélange (TA ou TM)
- Parent: stratégie discursive (l'une ou l'autre des cinq stratégies proposées par Lanza)
- Enfant: réaction (mélange codé TA ou TM, absence de mélange codé TF)

Cela implique que les mélanges d'Émile qui ne sont pas suivis de deux tours de parole subséquents ne sont pas inclus dans cette analyse. Quelques éléments ont été éliminés de l'analyse: Lorsque le premier tour de la triade est mixte et contient une auto-correction (i.e un changement de la langue non-appropriée vers la langue appropriée sans sollicitation parentale), ce tour mixte est éliminé de l'analyse des stratégies parentales car la réaction du parent sera d'ignorer les éléments anglais du début du tour et d'utiliser (à condition qu'ils soient suffisants) les éléments français pour poursuivre la conversation. Ces auto-corrections (changements de langue initiés par l'enfant) seront discutées dans l'analyse qualitative des tours mixtes. Chaque unité triadique commençant par un tour mixte ou un tour anglais et suivie de deux tours de paroles ne contenant pas d'éléments incompréhensibles ou impossibles à catégoriser a été comptée dans l'analyse des stratégies parentales. Les unités de discours ayant trop d'éléments incompréhensibles qu'il devient impossible d'interpréter le sens ont été éliminées également de l'analyse. Les tours de parole comportant strictement une réponse non-verbale ou pas de réponse ont été également éliminés de l'analyse. Seules ont été gardées les

stratégies de la mère comportant soit un énoncé exclamatif ou interrogatif montrant son intérêt, soit un signe de tête affirmatif ou négatif. En revanche, nous avons éliminé de tels énoncés lorsqu'il s'agit de la réaction de l'enfant à cause du degré d'ambiguïté trop élevé dans ce cas.<sup>8</sup> Ces décisions méthodologiques réduisent considérablement le nombre de mélanges pertinents pour l'analyse des stratégies discursives et ne reflète pas le taux de mélange véritable des données. Ceci n'influence pas la présente analyse car la question est d'examiner les mélanges et les stratégies dans l'unité de la conversation là où l'unité d'analyse est un échange composé de trois tours de parole. Il s'agit dans cette analyse d'évaluer l'effet des stratégies parentales sur le choix de langue de l'enfant.

Les règles de codage pour l'analyse des stratégies discursives suivent les mêmes principes que celles de Lanza (1997), quoique nous ayons dû les modifier légèrement pour notre étude. L'un des changements que nous avons dû faire a consisté à classer les *code-switching* (CS) de la mère selon leur fonction plutôt que leur forme. Les *minimal grasp* (MG) sont des demandes de répétition apparaissant soit sous des formes telles que *Hum?*, *Quoi?*, *Comment?*, soit comme interrogatives partielles (interrogatives Qu). Par exemple:

- (1) É: *Super* Émile! | 4;9,17| [TA]  
 M: Qu'est-ce que c'est *super*? [MG]<sup>9</sup>  
 É: *Super* (XXX) *super car me!* [TA]
- (2) É: *The end.* | 4;9,29| [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *I say: "The end".* [TA]
- (3) É: *Go là.* | 4;10,17| [TM]  
 M: J'comprends pas, Émile. [MG]  
 É: *Go là.* Dans trou. [TM]
- (4) É: [ʒva] [mɛle] dans *banker.* | 5;11,11| [TM]<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Puisque les données ont été recueillies à l'aide d'un appareil audio, il est difficile de rapporter le langage non-vocal de l'enfant. De plus, puisque nous nous intéressons à l'aspect linguistique des tours de parole de l'enfant, nous n'avons pas inclus les tours de parole vocaux et non-verbaux (cris, rires, etc.). Nous sommes conscient qu'une telle analyse pourrait avoir un certain mérite, mais nous avons choisi dans cette étude de nous limiter à l'étude des tours de parole +vocal et +verbal.

<sup>9</sup> *Super* est prononcé en anglais. La stratégie du parent est un CS de par sa forme, mais un MG de par sa fonction.

<sup>10</sup> Lorsque que l'enfant commence son tour de parole en français et le finit en anglais, la mère utilise un MG qui porte spécifiquement sur le segment anglais. Lorsque le tour de parole de l'enfant commence en anglais et finit en français, nous avons considéré ces productions comme des auto-corrrections et par conséquent nous ne les avons pas incluses dans l'analyse présente des stratégies discursives. Typiquement, après l'une de ces auto-corrrections, la mère enchaîne la conversation sur le segment final français et ignore le segment initial

M: Dans quoi? [MG]  
 É: Dans *banker*. [TM]

Les *expressed guess* (EG) sont des questions ouvertes (questions exigeant de l'enfant de répondre par oui ou par non) posées à l'enfant sur son énoncé précédent. Cela peut être aussi une reprise de l'énoncé de l'enfant par le parent en utilisant soit la langue appropriée pour le contexte de conversation (français avec mère), soit les éléments de l'autre langue que notre sujet a utilisés dans le premier tour de parole de l'échange triadique. Ainsi, nous considérons que même lorsque le parent répète le mélange de l'enfant dans la langue non-appropriée en formulant une question ouverte (oui-non), il s'agit d'un EG et non pas d'un CS, car l'enfant est prié de confirmer son énoncé. Autrement dit, le CS fonctionne comme un EG, c'est pourquoi nous l'avons classé comme un EG.

- (5) É: (what) *we buying?* | 4;9,17| [TA]  
 M: We buying? [EG]  
 É: *Yah*. [TA]
- (6) É: *Let's go met-le là*. |4;9,19| [TM]  
 M: Quoi? *Let's go met-le là?* [EG]  
 É: Oui. [TF]
- (7) É: Une *money* pour Émile. |4;9,17| [TM]  
 M: De l'argent? [EG]  
 É: Oui, ouais. [TF]
- (8) É: *I want fai(re) (grotte)*. | 4;9,29| [TM]  
 M: C'est qu't'... Maman comprend pas. *I wanna quoi? Tu veux faire quoi? Tu veux faire la carotte?* [EG]  
 É: *Veux fai(re) coeur*. [TF]
- (9) É: Un *bunny* là. Un petit *bunny*. | 4;9,28| [TM]  
 M: T'as vu un p'tit lapin? [EG]  
 É: Oui. Là. [TF]

Les *adult repetitions* (AR) sont des énoncés (non-interrogatifs) contenant une répétition du mélange de l'enfant par l'adulte dans la langue appropriée seulement. Lorsque l'adulte répète le mélange de l'enfant dans la langue non-appropriée avant de fournir l'équivalent à l'enfant, il s'agit quand même d'une répétition même si le parent utilise des éléments de la langue non-appropriée.

---

en anglais. Nous sommes conscients que l'élimination de ce type de tour mixte va influencer notre analyse des stratégies de la mère selon le type de mélange de l'enfant (TA ou TM) que nous présentons à la section 4.3.3. Elle aura comme effet de masquer la variable du choix de stratégie de la mère en fonction de la position du mélange dans le tour de parole mixte de l'enfant.

- (10) É: C'est un *rock*. |4;9,14| [TM]  
 M: C'est une roche, une roche. C't'une roche. [AR]  
 É: Oui, une roche. (XXX) *get that(XXX) out!* ((se met à jouer de la flûte)) ((rit)) (XXX) *that's* (XXX). *Stop!* ((se remet à jouer de la flûte)) [TM]
- (11) É: [un/[ə]] *teddy bear*. 4;9,19| [TA] |  
 M: Teddy bear. Un nounours. [AR]  
 É: Un nounours. ((puis aperçoit un papa dans le livre:)) C'est papa! [TF]
- (12) É: *I'm stuck! Help! Help!* | 4;9,19| [TA]  
 M: On dit: "Au secours... [AR]  
 É: Au secours. [TF]  
 M: maman...  
 É: maman  
 M: je suis pris."  
 É: [swi] [pi].
- (13) É: *I want to go magasin.* | 4;10,9| [TM]  
 M: Qu'est-ce qu'on dit? Je veux aller au magasin. [AR]  
 É: Oui. Maman, j'ai froid. [TF]

Les *move-on* (MO) sont des réponses parentales qui poursuivent la conversation sans que le parent fasse allusion à la forme linguistique de l'énoncé de l'enfant. Lorsque le parent répond par un énoncé interrogatif avec question partielle (question Qu) en y incluant une répétition du mélange de l'enfant dans la langue appropriée, Lanza (1997) semble avoir catégorisé cette stratégie comme un AR et non pas comme un MG. À la différence de Lanza, nous avons choisi d'inclure ces énoncés dans les MO puisque de telles réponses parentales permettent davantage de poursuivre la conversation que de corriger la forme de l'énoncé précédent de l'enfant.<sup>11</sup> Les énoncés non-vocaux suivants du parent ont été inclus dans les MO: signe affirmatif ou négatif par le parent, geste destiné à répondre à une demande de l'enfant, de même que les énoncés non-verbaux destinés à encourager l'enfant à continuer la conversation (énoncés exclamatifs et interrogatifs): *Ah! Oh! Han han? Hum hum? Oui? Non?* car ils fonctionnent comme des MO, le parent acceptant l'énoncé non-approprié de l'enfant et continuant la conversation. Lorsque la stratégie du parent n'est pas directement liée au mélange, il s'agit d'un MO, car cela indique que le parent a ignoré et/ou accepté l'énoncé et a continué la conversation sans remarques sur le choix de langue de l'enfant. Par exemple:

- (14) É: *I don't want play Josh!* [TA] | 4;9,14|  
 M: Pourquoi tu veux pas jouer avec Josh? [MO]  
 É: (XXX) *throw rock (at) me. Josh throw rocks me.* [TA]

---

<sup>11</sup> Rappelons que nous avons codifié les stratégies de notre corpus selon le premier paramètre seulement du continuum de Lanza, c'est-à-dire le degré de contrainte sur l'enfant de corriger son choix de langue, et non pas le degré d'effort par la mère de cacher son identité bilingue.

- (15) É: Euh... *I know! I put it my cubby.* [TA] | 4;9,14|  
 M: Ah! [MO]  
 É: *You have it?* [TA]
- (16) É: *I'll keep it. I'll keep it. (XXX) Silly! That's the most silly mission we have.* ((puis aperçoit Dave:)) Oh! Dave! | 4;9,25| [TA]  
 M: Tiens, va l'voir! [MO]  
 É: *Thank you, Bye! See you later! (XXX) at home.* [TA]  
 M: Pile pas dans l'eau, là. [MO]  
 É: *I won't. See you later.* [TA]  
 M: J'te laisse pas ici. [MO]  
 É: *No, you have to go home, because... about (that) we meet after... at!*  
 M: [[Hum hum. {non} [MO]  
 É: *...five thirty?]] [TA]  
 M: Non. [MO]  
 É: *You will.* [TA]  
 M: Papa est pas ici. [MO]  
 É: Oh. ((part voir Dave))<sup>12</sup>*
- (17) É: Brun, brun *and* brun. Encore *black!* |4;9,29| [TM]  
 M: C'est noir, ça, Émile. T'as choisi des crayons noirs. On va pas m.. pas m.. mets pas d'noir. [MO]  
 É: Pourquoi? [TF]
- (18) É: *Please, maman? Come on, we have to phone papa!* | 4;10,3| [TA]  
 M: Pourquoi? [MO]  
 É: Parce que (XXX) *tell him (XXX) he's lost hi... hi... his money. Let me tell him that. Just phone him, I'll tell him that.* [TM]
- (19) É: Non? *Just put the tape on.* | 4;11,0| [TA]  
 M: Pourquoi? [MO]  
 É: Met (le/a/un) *tape on!* ((s'impatiente)) [TM]
- (20) É: Non. (XXX) Simon... Simon *choke(d) me, that's why* [zetuf]. Quand Simon me *choke*, [zetufe]. | 5;9,19| [TM]  
 M: Comment est-ce [kjɑ] fait ça? [MO]  
 É: Fort fort.[TF]
- (21) É: (XXX) fait si [i] trouve quelqu'un, [i] donne les *candy*. | 5;11,29| [TM]  
 M: Qui donne les bonbons? [MO]  
 É: Moi. [TF]

Finalement, ce que nous considérons comme de véritables cas de *code-switching* (CS) sont des réponses parentales contenant des éléments de la langue non-appropriée, ayant uniquement une fonction de MO, c'est-à-dire qu'elles permettent de continuer la conversation sans demander de

---

<sup>12</sup> Lorsque l'enfant parle d'un sujet spécifiquement relié à un domaine anglais, il est quasi impossible à cette période d'acquisition de l'amener à changer au français.



réparation à l'enfant.<sup>13</sup> En ce qui concerne notre corpus, la stratégie la plus fréquente de la mère contenant des éléments de la langue non-appropriée (anglais) consiste à répéter le mélange de l'enfant sous forme de questions oui-non, laissant l'opportunité à l'enfant de confirmer ou non son énoncé. Par conséquent, ces CS fonctionnent comme des EG et nous les avons codés EG. La mère a également posé des questions partielles en incorporant le mélange de l'enfant et qui portaient sur ce mélange. Nous considérons qu'ils fonctionnent comme des MG et nous les avons classés ainsi. Lorsque la mère répète le mélange de l'enfant et lui fournit ensuite l'équivalent dans la langue appropriée, nous avons considéré qu'une telle stratégie avait fonction de AR et nous l'avons classée ainsi. (voir les exemples de MG, EG et AR déjà présentés plus haut contenant des éléments de l'anglais). Par conséquent, les cas véritables de CS sont plutôt rares dans notre corpus. Voici quelques exemples de véritable CS:

- (22) É: (I) *don't want* s'en va maison. (XXX) *cherchE...* | 4;9,14| [TM]  
 M: You don't want s'en va à maison? [CS]  
 É: Hum hum. {non} [a(j)] (*want/wanna*) *go* *cherchE* un chips. [TM]
- (23) É: Papa *say no* pas Cathy pas vient. | 4;9,19| [TM]  
 M: No? [CS]  
 É: Parce que [e] partie magasin `chE un papier pour grand-maman! [TF]
- (24) É: Parce que *we have to pick him*. | 4;9,29| [TM]  
 M: Why? [CS]  
 É: *Because* [ə(l)] tonnerre va peur lui. [TM]
- (25) É: (XXX) *money*. |4;10,14| [TA]  
 M: You have money or you don't? [CS]  
 É: *I don't*. (XXX)//
- 26) É: On va allE dehors? (Peut/pour) allE au *sand-box*? | 5;11,11| [TM]  
 M: Ah! [i] fait pas mal chaud pour aller au *sand-box*, Émile. [CS]  
 É: C'est pas grave. On peut allE quand même. [TF]

En dernier lieu, il faut souligner les limites d'une étude quantitative de l'effet des stratégies au tour de parole subséquent. En effet, une telle approche ne rend compte que de l'effet à court terme de la stratégie dans la conversation, c'est-à-dire la réaction de l'enfant au tour de parole subséquent. Nicoladis (1994) a utilisé une telle approche lorsqu'elle a fait une étude expérimentale transversale

---

<sup>13</sup> Lanza (1997) a mentionné la différence entre l'utilisation par le parent d'éléments de la langue non-appropriée dans le but d'amener un changement de langue chez l'enfant et celle où le parent simplement continue la conversation. Par exemple, elle souligne la différence entre une stratégie CS où le parent incorpore le mélange de l'enfant et demande une clarification et celle où le parent incorpore le mélange de l'enfant et poursuit la conversation. Selon Lanza, le premier type de stratégie fonctionne comme un MG. Malheureusement, Lanza ne donne pas de détails sur la quantification de ces CS.

des réactions d'enfants bilingues aux stratégies parentales. En revanche, l'approche de Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) est différente. Ils ont présenté des données longitudinales leur permettant d'observer l'effet des stratégies sur le développement et l'utilisation de la langue minoritaire (mesuré par le taux de mélange de l'enfant). À partir de la période à laquelle les stratégies parentales monolingues ont été introduites par le père dans les conversations parent-enfant, le taux de mélange (énoncés en catalan et énoncés mixtes en catalan en anglais) a diminué et le taux des énoncés anglais (langue minoritaire) a augmenté.

### 4.3 Résultats et discussion

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats et les discussions concernant les stratégies discursives et les mélanges de l'enfant.

#### 4.3.1 Taux de mélange de l'enfant.

Le tableau 1<sup>14</sup> montre les taux de mélange globaux que nous avons obtenus pour chaque période.<sup>15</sup> Ces taux de mélange incluent tous les TA et TM produits par Émile en période I et II (incluant ceux qui ne sont pas suivis de deux tours verbaux). Le taux de mélange est calculé par rapport au nombre total de tours de parole produits par Émile pour chaque période.

Tableau 1 Tours de parole mélangés et non-mélangés pour chaque période dans le contexte (M+É)

	Période I	Période II
mélange	778 (26%)	184 (7%)
non-mélange	2236 (74%)	2588 (93%)
<b>Total</b>	<b>3014 (100%)</b>	<b>2772 (100%)</b>

Les données du tableau 1 indiquent que le taux de mélange chez Émile a varié d'une période à l'autre. En effet, nous notons une diminution remarquable du taux de mélange de la période I (initiale) à la période II (finale), passant de 26% à 7%. Nous avons divisé les mélanges en deux types: les tours complètement en anglais (TA) et les tours mixtes anglais-français (TM). En période I, le nombre total de 778 mélanges se répartit en 370 TA et 408 TM ce qui donne des taux de

<sup>14</sup> Nous avons choisi de réserver l'usage des tableaux à la présentation des données numériques. Les données linguistiques apparaissent dans des figures.

<sup>15</sup> Les données complètes sont disponibles à l'annexe B. Ces données indiquent également les taux de tours de parole +vocal et +verbal (TVV) calculés sur le nombre de tour total (TT) et la proportion de tours TA et TM pour chaque période.

mélange respectifs de 12% et de 14%. En période II, le nombre total de 184 mélanges se répartit en 37 TA et 147 TM, ce qui donne des taux de mélange respectifs de 1% et de 5%. Peut-on attribuer cette diminution des mélanges à l'effet des stratégies monolingues? Nous allons examiner cette question à la section 4.3.4. Lorsque nous comparons pour chaque période la proportion des mélanges TA avec celle des mélanges TM, nous remarquons certains changements intéressants. En effet, alors que la proportion respective de TA et de TM est presque qu'égale (48% et de 52%) en période I, la proportion respective de TM (80%) dépasse de beaucoup celle des TA (20%) en période II. Les TA sont en proportion beaucoup moins importante en période II qu'en période I. À quoi peut-on attribuer ce changement? Nous proposerons une réponse à cette question à la section 4.3.3.

#### 4.3.2 Stratégies de la mère en contexte francophone (M+É)

Nous allons d'abord examiner les types de stratégies parentales utilisées par la mère d'Émile. Ensuite, nous allons examiner si l'approche stratégie plus ou moins monolingue de la mère (mesurée par le pointage parental) a pu avoir un effet sur la diminution du taux de mélange de l'enfant. Selon l'hypothèse des stratégies parentales de Lanza, plus les stratégies adoptées par le parent sont monolingues, moins le taux de mélange de l'enfant sera élevé. Inversement, plus les stratégies adoptées par le parent sont bilingues, plus le taux de mélange sera élevé. Nicoladis et Genesee (1998) n'ont pas réussi à appuyer cette hypothèse. Ils ont obtenu l'effet contraire. Quant à Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001), ils rapportent une diminution des mélanges au fur et à mesure de l'acquisition. Le tableau 2 résume la fréquence d'utilisation de chacun des cinq types de stratégies. Le nombre total d'exemples de stratégies s'élève à 358 incluant la période I et II. On compte 294 stratégies dans la période I et 64 dans la période II. La stratégie la plus fréquente dans les deux périodes est le MO, suivi du MG. La stratégie la moins fréquente aux deux périodes est le CS.

Tableau 2 Stratégies utilisées par la mère suivant un mélange d'Émile dans le contexte (M+É).

	Période 1	Période II
minimal grasp (MG)	85 (29%)	15 (23%)
expressed guess (EG)	42 (14%)	7 (11%)
adult repetition (AR)	20 (7%)	6 (9%)
move-on (MO)	133 (45%)	34 (53%)
code-switching (CS)	14 (5%)	2 (3%)
<b>Total</b>	<b>294 (100%)</b>	<b>64 (100%)*</b>

\*la somme des pourcentages n'égale pas 100 dû à l'arrondissement de certaines valeurs.

Nous avons ensuite utilisé la méthode de Nicoladis (1994) pour calculer le pointage des stratégies parentales (*parental strategy score*) indiquant le degré monolingue ou bilingue des stratégies de la mère. Selon cette méthode, MG est numéroté 1, alors que CS est numéroté 5. Donc, plus la valeur obtenue se rapproche de 5, plus l'approche stratégique du parent est bilingue. Inversement, plus la valeur se rapproche de 1, plus l'approche stratégique du parent est monolingue:

$$\text{Période I } 1(85) + 2(42) + 3(20) + 4(133) + 5(14) / 294 = 85 + 84 + 50 + 532 + 70 / 294 = 821 / 294 = 2.8$$

$$\text{Période II } 1(15) + 2(7) + 3(6) + 4(34) + 5(2) / 64 = 15 + 14 + 18 + 136 + 10 / 64 = 193 / 64 = 3.0$$

L'approche stratégique de la mère d'Émile face aux mélanges paraît plus bilingue que monolingue (le milieu du continuum ayant une valeur de 2.5). Le pointage est essentiellement le même pour chaque période (2.8 et 3.0 respectivement). Ces données indiquent d'une part que l'approche stratégique de la mère est légèrement plus bilingue que monolingue, et d'autre part que la mère n'a pas fait varier de façon notable les types de stratégies qu'elle a utilisées d'une période à l'autre. Nicoladis (1994) rapporte des pointages pour chacun des parents variant approximativement entre 1.0 et 3.2. Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) ne mentionnent pas de pointage parental. Afin de pouvoir comparer les pointages, nous avons calculé le pointage du père dans l'étude de Juan-Garau et Pérez-Vidal.<sup>16</sup> Nous avons obtenu un pointage parental de 3.6, valeur se situant davantage vers l'extrémité bilingue du continuum. Cette valeur est plus élevée que celles rapportées par Nicoladis (1994) et que celles obtenues dans notre étude. Pourtant, Juan-Garau et Pérez-Vidal rapportent une diminution importante du taux de mélange pendant la période étudiée. On se demande alors si la diminution des mélanges constatée par ces auteurs puisse être attribuée à des facteurs autres que les stratégies parentales. En effet, le père de l'enfant s'est procuré deux marionnettes dont il s'est servi dans les conversations avec son fils. Il se pourrait alors que la nature même de la conversation a motivé l'enfant à parler la langue minoritaire avec son père plutôt que les stratégies comme telles.

### 4.3.3 Stratégies de la mère selon le type de mélange (TA ou TM) de l'enfant

Nous avons rapporté à la section 4.3.1 ci-dessus que la proportion de mélange TA et de TM avait changé d'une période à l'autre. Peut-on attribuer ce changement à une différence dans l'utilisation des stratégies par la mère selon le type de tour mélangé (TM ou TA)? Ainsi, nous avons fait

---

<sup>16</sup> C'est le père qui est locuteur natif de la langue minoritaire (anglais à Barcelone). Nos calculs sont fondés sur les résultats rapportés par Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) dans le tableau 3 p. 73: 85 (1 MG)+111 (2 EG)+318 (3 AR)+1271(4 MO)+3(5 CS)/total stratégies=6360/1788=3.56=3.6 (arrondi à la première décimale).

l'hypothèse que la mère utilise le MG plus souvent lorsqu'il s'agit d'un TA que d'un TM surtout pendant la période I.

Tableau 3 Stratégies de la mère en réponse au type de mélange produit par Émile dans le contexte (M+É) (2<sup>ème</sup> tour de parole de la triade)

	Période I	Période II
<b>Minimal grasp (MG)</b>		
tours anglais (TA)	57 (67%)	4 (27%)
tours mixtes (TM)	28 (33%)	11 (73%)
<b>Total (MG)</b>	<b>85 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>
<b>Expressed guess (EG)</b>		
tours anglais (TA)	18 (43%)	4 (57%)
tours mixtes (TM)	24 (57%)	3 (43%)
<b>Total (EG)</b>	<b>42 (100%)</b>	<b>7 (100%)</b>
<b>Adult repetition (AR)</b>		
tours anglais (TA)	8 (40%)	1 (17%)
tours mixtes (TM)	12 (60%)	5 (83%)
<b>Total (AR)</b>	<b>20 (100%)</b>	<b>6 (100%)</b>
<b>Move-on (MO)</b>		
tours anglais (TA)	91 (68%)	7 (21%)
tours mixtes (TM)	42 (32%)	27 (79%)
<b>Total MO</b>	<b>133 (100%)</b>	<b>34 (100%)</b>
<b>Code-switching (CS)</b>		
tours anglais (TA)	7 (50%)	0
tours mixtes (TM)	7 (50%)	2 (100%)
<b>Total (CS)</b>	<b>14 (100%)</b>	<b>2 (100%)</b>

À la période I, les MG sont plus souvent précédés d'un TA, que d'un TM, la mère répond plus souvent par un MG lorsque Émile produit un TA (67%) que lorsqu'il produit un TM (33%). À la période II, la mère répond plus souvent par un MG lorsque Émile produit un TM (73%) que lorsqu'il produit un TA (27%). Nous interprétons ces résultats ainsi: à la période I, le but principal de la mère étant de diminuer les énoncés anglais (TA) adressés à elle par l'enfant, elle emploie la stratégie la plus

monolingue. Toutefois, ayant conscience des limites linguistiques d'Émile en français et de son développement langagier en général pendant la période I, elle utilise moins souvent de stratégies monolingues face aux tours mixtes (TM) que face aux tours anglais (TA) pour ne pas interrompre la conversation. Pendant la période II, constatant qu'Émile est de plus en plus à l'aise pour s'exprimer en français, la mère décide également d'employer le MG afin de diminuer les tours mixtes (TM). Notre hypothèse se confirme, car nous avons montré que la mère traite les TA et les TM de manière différente.<sup>17</sup> Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) rapportent également que les stratégies en réponse à un tour complètement dans la langue non-appropriée au contexte sont plus nombreuses que celles en réponse à un tour mixte. Très souvent, les parents n'ont pas répondu à un tour mixte. Il semble que le but recherché par les parents dans l'étude de Juan-Garau et Pérez-Vidal était de cibler d'abord les tours complètement dans la langue non-appropriée plutôt que les tours mixtes. Pour trouver si la mère d'Émile traite les mélanges TA différemment des mélanges TM, il aurait fallu étudier tous les TA et les TM produits par Émile et la réaction subséquente de la mère et non pas seulement les triades contenant des tours +vocal +verbal. Étant donné que dans cette étude nous avons mis l'accent sur la réaction de l'enfant aux stratégies parentales et que nous avons préféré choisir des tours de parole +vocal+verbal pour diminuer les problèmes d'interprétation, nous n'avons pas fait une telle analyse. Il serait intéressant d'examiner cette question dans un projet de recherche ultérieur.

#### **4.3.4 Réactions d'Émile (mélange/non-mélange)**

L'analyse suivante vise à déterminer quel effet immédiat les stratégies peuvent avoir au tour de parole subséquent. Afin de pouvoir comparer nos résultats à ceux de Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998), nous avons d'abord examiné la réaction de l'enfant face à chacune de ces stratégies selon les critères de mélange/non-mélange. Le tableau 4 montre la réaction de l'enfant pour chaque stratégie codifiée en trois catégories: tour complètement anglais (TA), tours de parole mixte anglais-français (TM) et tours de parole complètement français (TF). Le taux de mélange inclut à la fois les mélanges TA et les mélanges TM.

---

<sup>17</sup> On pourrait penser que l'enfant a perçu que lorsqu'il ajoute un élément français, la mère répond plus positivement que s'il fait des TA. Cette hypothèse ne peut pas être vérifiée, mais il serait intéressant de l'examiner dans des recherches ultérieures.

Tableau 4 Réactions d'Émile à chaque type de stratégies parentales dans le contexte (M+É) (3<sup>ème</sup> tour de la triade)

	Période I	Période II
Minimal grasp (MG)		
tours anglais (TA)	44 (52%)	3 (20%)
tours mixtes (TM)	25 (29%)	8 (53%)
tours français (TF)	16 (19%)	4 (27%)
<b>Total (MG)</b>	<b>85 (100%)</b>	<b>15 (100%)</b>
Expressed guess (EG)		
tour anglais (TA)	12 (29%)	2 (29%)
tour mixtes (TM)	6 (14%)	3 (43%)
tours français (TF)	24 (57%)	2 (29%)
<b>Total (EG)</b>	<b>42 (100%)</b>	<b>7 (100%)*</b>
Adult repetition (AR)		
tours anglais (TA)	0	0
tours mixtes (TM)	2 (10%)	0
tours français (TF)	18 (90%)	6 (100%)
<b>Total (AR)</b>	<b>20 (100%)</b>	<b>6 (100%)</b>
Move-on (MO)		
tours anglais (TA)	50 (38%)	2 (6%)
tours mixtes (TM)	22 (17%)	10 (29%)
tours français (TF)	61 (46%)	22 (65%)
<b>Total (MO)</b>	<b>133 (100%)*</b>	<b>34 (100%)</b>
Code-switching (CS)		
tours anglais (TA)	6 (43%)	0
tours mixtes (TM)	3 (21%)	1(50%)
tours français (TF)	5 (36%)	1 (50%)
<b>Total (CS)</b>	<b>14 (100%)</b>	<b>2 (100%)</b>

\*la somme des pourcentages n'égale pas cent dû à l'arrondissement de certaines valeurs.

Pour la période I, la stratégie la plus efficace pour amener l'enfant à produire un énoncé non-mélangé est le AR (90%), le EG (57%), le MO (46%), le CS (36%), le MG (19%). Pour la période II, le AR

(100%), suivi des MO (65%), CS (50%), EG (29%) et des MG (27%). À partir des résultats que nous avons obtenus concernant le taux de mélange/non-mélange suivant chaque cas de stratégies, nous avons donc réordonné les types de stratégies sur le continuum pour la période I et la période II:

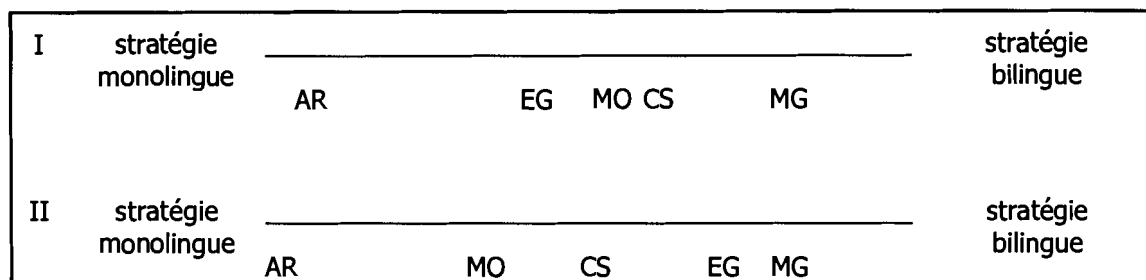


Figure III Continuum obtenu à partir des réactions d'Émile à chaque type de stratégies.

Nos résultats n'appuient pas l'ordre des stratégies sur le continuum monolingue-bilingue proposé par Lanza qui a placé les MG à l'extrémité monolingue du continuum. Ils ne permettent pas non plus d'appuyer les propos de Taeschner (1983) qui a souligné l'importance d'adopter une stratégie complètement monolingue qu'elle appelle la tactique du "quoi?" pour amener l'enfant à produire dans la langue appropriée. En revanche, nos résultats s'accordent avec ceux de Nicoladis concernant l'effet bilingue des stratégies MG. Cet auteur a trouvé que les enfants continuaient de mélanger plus souvent dans le tour subséquent à la stratégie MG. Les données de cet auteur montrent que les deux stratégies qui sont suivies le plus souvent d'un mélange sont MG et CS (environ 88-90 %), alors que les trois stratégies qui sont suivies le moins souvent de mélanges sont EG, AR et MO (environ 62-65%).<sup>18</sup> En somme, les résultats de Nicoladis montrent que pour n'importe quelle stratégie employée par le parent, l'enfant continue de mélanger plus souvent qu'il n'arrête de le faire.

Comment expliquer une telle divergence entre l'ordre proposé par Lanza, celui proposé par Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998) et celui que nous avons obtenu? Est-ce que c'est parce que les sujets des trois dernières études mentionnées ne veulent pas parler la langue du parent ou bien parce qu'ils n'ont pas la compétence linguistique et/ou communicative nécessaire pour d'une part, réparer les mélanges et d'autre part, discerner que les MG sont destinés à mettre l'accent sur le choix de langue non-approprié? En ce qui concerne les AR et les EG, il est plausible que ces deux stratégies sont à l'extrémité monolingue du continuum pour deux raisons: premièrement, ce sont des stratégies qui n'exigent pas de réponse élaborée de la part de l'enfant. Par exemple, la réaction la

<sup>18</sup> Nicoladis a ajouté une autre stratégie NV (non-verbale) qui est suivie dans 70-75 % des cas d'un mélange.



plus fréquente d'Émile après AR est de répéter la correction de sa mère en français, tandis que celle la plus fréquente après EG consiste à confirmer par un oui en français la question oui-non (*yes-no questions*) de sa mère. Puisque les EG et les AR n'exigent pas de réponse élaborée, le stade de développement linguistique de l'enfant ne limite pas sa capacité de réparer les énoncés mélangés. Les EG et les AR permettent plutôt de montrer qu'Émile tente de se conformer aux attentes linguistiques de sa mère. En revanche, la stratégie MG exige une réponse plus élaborée, donc un effort plus grand de la part de l'enfant afin de réparer son énoncé. Cette stratégie du MG demande donc un niveau de compétence linguistique du français suffisamment adéquat afin que la réparation soit possible. En plus, elle demande que l'enfant soit capable de différencier entre, d'une part, une demande de clarification du contenu de l'énoncé (soit parce que la mère n'a pas entendu, soit qu'elle ne saisit pas ce dont Émile est en train de parler), phénomène discursif qui peut se produire dans n'importe quel type de conversation monolingue ou bilingue et, d'autre part, une demande de clarification de la forme linguistique (choix de langue). Il est donc clair que les MG mettent davantage à l'épreuve les capacités linguistiques et communicatives de l'enfant. Par le fait même, elles n'indiquent rien du désir d'Émile de se conformer aux attentes linguistiques de la mère.

Dans le cas des MO, nos résultats indiquent qu'il y a presque autant de chance d'avoir un tour subséquent mélangé (55%) que non-mélange (46%). La stratégie MO est donc neutre, se situant vers le milieu du continuum. Or, Lanza place le MO à l'extrémité bilingue du continuum, à gauche du CS. Un effet plus monolingue des MO a été également observé par Nicoladis (1994) où la stratégie MO est celle suivie le moins souvent par un mélange. Nicoladis et Genesee (1998) ont obtenu des résultats similaires, où EG et MO sont les stratégies qui sont moins souvent suivies d'un mélange. On a proposé qu'une stratégie telle que le MO où le parent laisse passer les mélanges de l'enfant dans la conversation sans essayer de les corriger ne contribue pas à créer le contexte d'interaction monolingue souhaitable pour amener l'enfant à produire des énoncés dans la langue désirée par le parent. Par conséquent, l'enfant continuera de s'adresser au parent dans la langue non-appropriée dans le tour subséquent et prendra l'habitude de s'adresser au parent dans la langue non-appropriée dans ses futurs échanges parent-enfant. En d'autres mots, cela se traduirait à court terme par une fréquence élevée de choix non-appropriés au tour subséquent au MO et à long terme par une fréquence de choix non-appropriés dans la conversation, là où le parent s'adresse à l'enfant dans la langue appropriée alors que l'enfant répond dans la langue non-appropriée. À la longue, des interactions fréquentes de ce type mèneraient à un bilinguisme passif. Nos données n'appuient pas cette suggestion, car nous avons constaté d'une part que la proportion de mélange et de non-mélange subséquent au MO est presque égale, d'autre part qu'il y a une utilisation plus fréquente du français en dépit du fait que l'approche stratégique de la mère est plutôt bilingue que monolingue

---

(voir pointage ci-dessus), enfin qu'il y a une réduction notable des choix de langue non-appropriés de la période I à la période II. Nous pensons que les MO ont permis d'entretenir la conversation avec l'enfant, créant ainsi un climat de communication parent-enfant favorable au développement langagier et en particulier à l'expression linguistique de l'enfant dans la langue minoritaire. On a d'ailleurs proposé qu'une trop grande proportion de stratégies monolingues entraîne des coupures de communication trop fréquentes ce qui peut avoir comme conséquence le mutisme chez l'enfant ou un refus de parler la langue minoritaire. Döpke (1992a) a montré que le style d'interaction parent-enfant avait eu un effet sur le développement de la langue minoritaire chez ses sujets. Le parent dont l'enfant avait connu le plus de succès quant à l'expression dans la langue minoritaire était celui qui avait créé un climat d'interaction intéressant pour l'enfant (situation de jeux, sujets de conversation stimulants pour l'enfant, etc). Döpke a trouvé que l'enfant ayant une plus grande commande productive de la langue minoritaire avait eu ce genre d'interaction avec son père. Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) rapportent des résultats similaires. Le père, notant une fréquence élevée de mélange dans la langue minoritaire (dont il était le représentant), a pris certaines mesures pour amener l'enfant à développer la langue minoritaire. Il a d'une part, passé plus de temps à converser avec son fils. Il a utilisé moins de stratégies bilingues (MO et CS) et plus de stratégies monolingues (MG, EG, AR) en plus de s'être procuré deux marionnettes dont il se servait pour converser avec son fils dans la langue minoritaire. Ces mesures ont pu contribuer à créer un climat favorable à la production dans la langue minoritaire. Il est alors difficile d'attribuer uniquement aux types de stratégies monolingues versus bilingues utilisées par le père les changements survenus dans la production de la langue minoritaire chez le sujet de Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001). Ces études suggèrent que le parent de langue minoritaire doit consacrer beaucoup de temps et d'effort afin de créer un climat favorable aux interactions dans la langue minoritaire.

En ce qui concerne la stratégie CS, on a suggéré que celle-ci amène l'enfant à continuer de faire des choix non-appropriés, en s'adressant ou en répondant au parent par un énoncé complètement dans la langue non-appropriée ou encore par un énoncé mixte, contenant des éléments des deux langues. Or, nous avons constaté qu'Émile produit une proportion plus élevée de tours mélangés après les MG (81%) qu'après les CS (64%). Les CS auraient donc un effet plus monolingue que les MG chez notre sujet. Nicoladis (1994) rapporte un taux presque égal de tours mélangés après un MG qu'après un CS. L'effet des CS est donc bilingue selon les résultats de Nicoladis, de même que pour les MG. Nos résultats appuient ceux de Nicoladis en ce qui concerne l'effet bilingue des MG mesuré d'après la réaction de l'enfant au tour de parole subséquent à la stratégie. Nicoladis rapporte également qu'aucune des stratégies ne s'est avérée efficace pour amener l'enfant à ne plus mélanger. En effet, pour tous les types de stratégies, les enfants continuaient de mélanger beaucoup plus fréquemment

qu'ils n'arrêtaient de mélanger. Nicoladis conclut que les stratégies ne sont pas efficaces pour influencer les choix de langue des enfants au tour de parole subséquent à la stratégie. Nicoladis et Genesee(1998) concluent d'une part, que les stratégies n'influencent pas la réaction de l'enfant au tour subséquent et d'autre part, que les stratégies n'influencent pas le taux global de mélange chez les enfants.

Du point de vue longitudinal, si l'un des effets des stratégies monolingues est de rendre l'enfant plus conscient de ses choix de langue non-appropriés, nous devrions constater une diminution du taux de mélange suivant chaque stratégie à la période II et une plus grande disposition à réparer ses choix de langue. L'examen du tableau 4 montre que le taux de mélange suivant un MG a diminué, passant de 81% en période I à 73% en période II. Le taux de mélange des EG a augmenté de façon importante passant de 43% à 72%. Le taux de mélange des AR a diminué, passant de 10% à 0%. Le taux de mélange des MO a diminué, passant de 55% à 35%. Le taux de mélange des CS a diminué, passant de 64 % à 50 %. Pour chaque stratégie (excepté EG), le taux de mélange a diminué, ce qui semble indiquer que l'enfant est plus sensible aux stratégies à la période II qu'à la période I. Notre étude de cas révèle que le MG a un effet bilingue sur le tour de parole subséquent tant pendant la période I que la période II. Nous avons supposé qu'Émile apprendrait à interpréter la stratégie MG comme une indication que son choix de langue est non-approprié au contexte, nous nous attendions à constater un changement dans la position des MG sur le continuum pendant la période II. Toutefois, ce n'est pas le cas. Émile interprète peu souvent MG comme un signal de changer son choix de langue. Les changements les plus notables ayant eu lieu entre la période I et II concernent les EG, MO et CS. Pendant la période I, EG a un effet légèrement plus monolingue, tandis que pendant la période II, l'effet de EG est fortement bilingue. Comment expliquer ce changement important de l'effet de EG sur la réaction d'Émile au tour subséquent? Nous pensons que notre sujet a commencé à faire des élaborations en anglais ou mixtes après un EG au lieu de simplement répondre par un oui ou par un non en français comme il le faisait à la période I. Nous pensons que ce changement de tactique de la part de notre sujet Émile a contribué directement à augmenter le nombre de tours mélangés après un EG pendant la période II. C'est pourquoi les EG ont un effet davantage bilingue à la période II. L'effet monolingue du MO se renforce de la période I à la période II de même que celui des CS. En effet, pendant la période I, 55% des réactions d'Émile après un MO sont des mélanges (TA et TM), alors qu'à la période II, seulement 35% des réactions le sont. En ce qui concerne les CS, nous savons que Lanza a fait une différence entre l'utilisation par le parent de la langue non-appropriée ayant fonction de MG, de EG ou de AR, et celle où elle a fonction de MO. Nous avons considéré que les CS étaient de véritables CS lorsqu'ils fonctionnent comme des MO. Cette différence de codification a rendu encore plus difficile le test de

l'effet des CS sur la réaction de l'enfant. En effet, si seuls les véritables CS (fonction de MO) sont considérés dans l'analyse de l'effet des CS, la probabilité de trouver un non-mélange est plus faible que si l'on avait inclus les CS ayant une fonction de MG, EG ou AR, ces dernières stratégies ayant pour effet de renforcer le contexte d'interaction monolingue de la conversation et de mener l'enfant à utiliser la langue appropriée. Or, en dépit de cette restriction, nous retrouvons quand même les CS vers le milieu du continuum, tant à la période I qu'à la période II. Ces données indiquent que l'enfant n'interprète pas au tour subséquent, les CS comme un signal de continuer à parler la langue non-appropriée au contexte. Cela voudrait dire que les CS utilisés en nombre limité n'affectent pas de manière substantielle le développement et l'utilisation de la langue minoritaire par l'enfant puisque notre sujet a quand même considérablement réduit le nombre d'énoncés non-appropriés à la période II.

En résumé, les deux stratégies qui ont été proposées par Lanza comme étant monolingues (MG et EG), se sont déplacées vers l'extrémité bilingue du continuum, alors que celles proposées comme étant bilingues (MO et CS) se sont déplacées vers l'extrémité monolingue du continuum (au milieu du continuum). La stratégie qui a été proposée comme étant neutre par Lanza (AR) s'est déplacée à l'extrémité monolingue du continuum pendant les deux périodes. Ces différences sont peut-être dues à notre méthode de codification des énoncés, bien que nous ayons, dans les limites du possible, essayé de respecter les mêmes critères que Lanza. Comme nous l'avons mentionné dans l'une des sections précédentes, Lanza donne peu de détails concernant les difficultés de codification qu'elle a rencontrées dans son étude des stratégies discursives. Il nous est donc impossible de vérifier cette affirmation. Pourtant, l'effet du MG que nous avons obtenu est similaire à celui obtenu par Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998): le MG se situe complètement à l'extrémité bilingue du continuum, contrairement à ce que Lanza (1997) a proposé. Afin d'expliquer leurs résultats contradictoires, Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998) mettent la différence de réaction au MG sur le compte du contexte sociolinguistique de la communauté. À la section 4.3.5, nous allons proposer cinq facteurs qui pourraient expliquer l'effet contradictoire des MG au tour de parole subséquent. À la section 4.3.6, nous allons proposer trois facteurs qui pourraient expliquer la diminution du taux de mélange chez Émile, en dépit de l'approche plutôt bilingue de sa mère (pointage parental) et de l'effet à court terme bilingue des MG.

#### **4.3.5 Facteurs proposés pour expliquer l'effet contradictoire des MG chez Émile**

Dans cette section, nous allons, d'une part, proposer cinq facteurs qui pourraient expliquer pourquoi Émile continue de mélanger plus souvent qu'il n'arrête de le faire au tour de parole subséquent à un MG et d'autre part, présenter des analyses alternatives.

❖ **Méthode de codification mélange/non-mélange.**

La méthode de codification selon les critères de mélange/non-mélange pourrait empêcher de voir les tentatives de réparation de choix de langue qui ont été faites mais qui ont tout de même abouti à des tours de parole mixte (TM) et ainsi avoir pour effet de surestimer le taux de mélange après un MG. D'abord, examinons la proportion des TA et des TM qui ont été produits par Émile pour chacun des cinq types de stratégies parentales et pour chaque période. Pour la période I, Émile produit davantage de TA que de TM après n'importe quelle stratégie, sauf après le AR. Pour la période II, en revanche, les TM sont plus fréquents que les TA suivant n'importe quelle stratégie. L'exception est encore AR, car nous n'avons relevé aucune TA ou TM suivant cette stratégie à la période II. En effet, Émile réagit à un AR selon l'une des trois manières suivantes: soit il répète la correction de sa mère (ex. 27, 28), soit il exprime son accord par un oui (ex. 29), soit encore il continue la conversation en français (ex. 30 et 31):

- (27) É: *I can't get my sous out! (C)an you help me? My sous can't get out!* |4;9,14| [TM]  
 M: Dis: J'peux pas sortir mon sous! [AR]  
 É: (Dis) peux pas sortir mon sous. [TF]  
 M: [[[rit]]]  
 É: ((rit))] Maman, *[a(j)] can't get my sous out.* [TM]  
 M: Dis: J'peux pas... J'peux pas sortir mon sous. [AR]  
 É: Dis pas sortir mon sous. ((commence à jouer de la flûte))[TF]
- (28) É: Oui. [3e] pas *four, four like this.* ((puis montre un billet de quatre dollars)) |5;9,19|[TM]  
 M: Oh! Four! C'est pas four, c'est quatre dollars, Émile. [AR]  
 É: Quatre dollars. |5;9,19| [TF]
- (29) É: *And Dave and Émile and Dave show me how do that. I push that white button.* |4;9,17|[TA]  
 M: Dis: Dave m'a montré. [AR]  
 É: Oui. [TF]
- (30) É: *Let's laissE Molipoly.* |5;9,19|  
 M: Laissons l'Monopoly ici. [AR]  
 É: Oui, parce que si... si tu `ranges, [i] faut ramasser. ((`ranges=déranges))
- (31) É: [3va] [mɛle] dans *banker.* |5;11,11|  
 M: Dans quoi? [MG]  
 É: Dans *banker.*  
 M: Non non non non. C'est à moi, Émile. [MO]  
 É: ((rit))  
 M: C'est pas l'banker. C'est la banque. [AR]  
 É: Han?  
 M: C'est la banque. [AR]  
 É: C'est pas grave. ((rit)) ((puis remarquant que M ne veut pas payer:)) [y] pas content?  
 Tu pas content?

La distinction entre mélange TA et mélange TM s'avère utile, car elle permet de voir quel type de mélange diminue le plus au fil du temps. En ce qui concerne particulièrement la réaction aux MG, Émile a produit une proportion de mélange TA (64%) plus importante que de mélange TM (36%) à la période I. En période II, c'est l'inverse: la proportion des mélanges TM (73 %) est plus importante que celle des mélanges TA (27%). Cette distinction entre TA et TM nous permettra également d'isoler les TM qui pourraient contenir des tentatives de réparations. C'est ce que nous allons tenter de vérifier dans la prochaine analyse. La figure IV ci-dessous servira de base de données pour les analyses subséquentes.

1-	NR  4;9,14  TA-MG-TA rép.+éla. A	51-	RI  4;10,11  TM-MG-TF réd.
2-	NR  4;9,14  TM-MG-TM rép.	52-	RI  4;10,13  TM-MG-TM rép.+éla. F
3-	NR  4;9,14  TA-MG-TA rép.+éla. A	53-	RD  4;10,13 TA-MG-TF sub.
4-	NR  4;9,14  TA-MG-TA rép.	54-	NR  4;10,14  TA-MG-TA rép.
5-	NR  4;9,14  TM-MG-TM éla. M (F-A)	55-	NR  4;10,14  TM-MG-TM rép.
6-	NR  4;9,14  TM-MG-TM rép.	56-	NR  4;10,15  TA-MG-TA rép.
7-	NR  4;9,17  TA-MG-TA rép.+éla. A	57-	NR  4;10,15  TA-MG-TA rép.
8-	NR  4;9,17  TA-MG-TA rép.	58-	RD  4;10,15  TA-MG-TF sub.
9-	NR  4;9,17  TA-MG-TA éla. A	59-	RI  4;10,17  TM-MG-TM rép.+éla. F
10-	NR  4;9,17  TA-MG-TA éla. A	60-	RD  4;10,17  TA-MG-TM sub.
11-	NR  4;9,17  TA-MG-TA éla. A	61-	NR  4;10,19  TA-MG-TA éla. A
12-	NR  4;9,17  TA-MG-TA rép.+ éla. A	62-	RI  4;10,20  TA-MG-TM éla. M (A-F)
13-	RD  4;9,17  TA-MG-TM sub.	63-	RI  4;10,20  TM-MG-TM rép.+éla. F
14-	RD  4;9,19  TM-MG-TM sub.	64-	NR  4;10,20  TM-MG-TM rép.+ch. d'ordre
15-	RI  4;9,19  TA-MG-TF éla. F	65-	NR  4;10,20  TA-MG-TA rép.+éla. A
16-	RD  4;9,19  TA-MG-TM sub.	66-	NR  4;10,20  TA-MG-TA éla. A
17-	NR  4;9,19  TM-MG-TA rép.	67-	NR  4;10,20  TA-MG-TA éla. A
18-	NR  4;9,24  TA-MG-TA rép.	68-	RD  4;10,22  TM-MG-TM sub.
19-	NR  4;9,25  TA-MG-TA rép.	69-	NR  4;10,22  TA-MG-TA rép.+éla. A
20-	NR  4;9,25  TA-MG-TA rép.+éla. A	70-	NR  4;10,22  TA-MG-TA rép.
21-	NR  4;9,25  TA-MG-TM éla. M (F-A)	71-	RD  4;11,0  TM-MG-TF sub.
22-	NR  4;9,25  TA-MG-TA rép.	72-	RD  4;11,0  TA-MG-TF sub.
23-	NR  4;9,25  TA-MG-TA rép.	73-	NR  4;11,0  TA-MG-TA rép.+éla. A
24-	NR  4;9,25  TA-MG-TA rép.+éla. A	74-	NR  4;11,0  TA-MG-TA rép.+éla. A
25-	NR  4;9,29  TA-MG-TA rép.	75-	RI  4;11,8  TM-MG-TF éla. F
26-	NR  4;9,29  TA-MG-TA rép.+éla. A	76-	NR  4;11,8  TA-MG-TA rép.
27-	RI  4;9,29  TM-MG-TF réd.	77-	RD  4;11,8  TA-MG-TF sub.
28-	NR  4;9,29  TM-MG-TM rép.	78-	RD  4;11,12  TM-MG-TF sub.
29-	NR  4;9,29  TM-MG-TM rép.	79-	NR  4;11,12  TA-MG-TA éla. A
30-	RD  4;9,29  TM-MG-TF réd.	80-	NR  4;11,12  TA-MG-TA éla. A
31-	NR  4;9,29  TM-MG-TM rép.	81-	RI  4;11,15  TA-MG-TM rép.+éla. F
32-	NR  4;9,29  TA-MG-TA rép.+éla. A	82-	NR  4;11,18  TA-MG-TA rép.+ éla. A
33-	NR  4;9,29  TM-MG-TM rép.+ch. d'ordre	83-	NR  4;11,18  TA-MG-TA éla. A
34-	NR  4;9,29  TA-MG-TA rép.+éla. A	84-	RI  4;11,18  TA-MG-TM rép.+éla. F
35-	NR  4;10,2  TM-MG-TA rép.	85-	RI  5;0,1  TM-MG-TF éla. F
36-	RI  4;10,3  TM-MG-TF éla. F+ch. de sujet	86-	NR  5;9,18  TM-MG-TM rép. (période II-)
37-	RI  4;10,3  TM-MG-TF réd.	87-	RI  5;9,19  TM-MG-TF réd.
38-	RD  4;10,3  TA-MG-TF sub.	88-	RD  5;9,19  TM-MG-TF sub.
39-	NR  4;10,3  TA-MG-TA éla.A	89-	NR  5;9,19  TM-MG-TM rép.
40-	RI  4;10,3  TM-MG-TF réd.	90-	NR  5;10,1  TA-MG-TA rép.
41-	NR  4;10,5  TA-MG-TA éla. A	91-	NR  5;10,7  TA-MG-TA éla. A
42-	RD  4;10,9  TA-MG-TM sub.	92-	RI  5;10,7  TM-MG-TM éla. M (A-F)
43-	NR  4;10,9  TA-MG-TA rép.	93-	NR  5;10,14  TA-MG-TA rép.
44-	RI  4;10,9  TA-MG-TM rép.+éla. F	94-	RI  5;11,7  TM-MG-TF réd.
45-	NR  4;10,9  TA-MG-TA rép.	95-	NR  5;11,11  TM-MG-TM rép.
46-	NR  4;10,9  TM-MG-TM rép.	96-	RI  5;11,11  TM-MG-TM rép.+éla. F
47-	NR  4;10,9  TA-MG-TA rép.	97-	NR  5;11,29  TM-MG-TM rép.
48-	RI  4;10,10  TM-MG-TM rép.+éla. F	98-	NR  5;11,29  TM-MG-TM rép.
49-	NR  4;10,10  TA-MG-TA rép.+éla. A	99-	NR  5;11,29  TM-MG-TM rép.
50-	NR  4;10,11  TA-MG-TA rép.	100-	RD  5;11,29  TA-MG-TF sub.

Figure IV Répertoire des stratégies minimal grasp (MG).

Cette nouvelle classification comporte plusieurs avantages. Elle permet de voir de façon simultanée les réactions au MG sous quatre paramètres différents: l'évolution au fil du temps qui est indiqué par l'âge en année, mois et jours (ex. |4;9,14|), le six types de triades impliquées (TA-MG-TA, TA-MG-TM, TA-MG-TF, TM-MG-TA, TM-MG-TM et TM-MG-TF), la *réparation directe* (RD), la *réparation indirecte* (RI) et la *non-réparation* (NR) et les types de stratégies de réparation (*substitution* (sub.), *élaboration* (éla.), *réduction* (réd.), *répétition* (rép.)). Pour la prochaine analyse, nous avons besoin des critères de *réparation directe*, *réparation indirecte* et *non-réparation* qui sont identifiés comme suit:

- l'enfant tente de faire une *réparation directe* de son énoncé mélangé en fournissant l'équivalent en français de l'élément ou du segment mélangé.
- l'enfant tente de faire une *réparation indirecte* de son énoncé en faisant disparaître le ou les élément(s) mélangé(s), en faisant une élaboration en français qui n'a rien à voir avec le contenu formel de l'énoncé initial (avec ou sans changement de sujet), en faisant une élaboration mixte qui converge vers le français, en répétant le mélange mais en le faisant suivre d'une autre stratégie telle que l'élaboration en français ou l'élaboration mixte convergente.
- l'enfant fait une *non-réparation* en produisant des TA, en produisant des TM dans lesquels il répète simplement l'élément ou les éléments mélangé(s) sans accompagner la répétition par d'autres stratégies et en produisant des élaborations mixtes divergentes, c'est-à-dire qu'elles commencent en français et se terminent en anglais.

Nous proposons d'examiner le taux de réparation subséquent à un MG plutôt que le taux de non-mélange. Ainsi, nous serons en mesure de mieux juger des tentatives de réparation d'Émile après une stratégie MG. Si le taux de réparation est plus élevé que le taux de non-mélange obtenu dans l'analyse précédente, cela confirmera que l'analyse selon les critères de mélange/non-mélange a fait sous-estimer les efforts de réparation faits par Émile. Le tableau 5 présente les 44 cas de TA, les 33 cas de TM et les 20 cas de TF produits par l'enfant après un MG et que nous avons classés d'une part, selon le critère de réparation/non-réparation et d'autre part selon celui de réparation directe/indirecte.



Tableau 5 Réparations et non-réparations subséquentes à la stratégie MG dans le contexte (M+É).

	Période I	Période II
Tours anglais (TA)		
non-réparation (NR)	44 (100%)	3 (100%)
<b>Total (TA)</b>	<b>44 (100%)</b>	<b>9 (100%)</b>
Tours mixtes (TM)		
non-réparation (NR)	11 (44%)	6 (75%)
réparation indirecte (RI)	8 (32%)	2 (25%)
réparation directe (RD)	6 (24%)	0
<b>Total (TM)</b>	<b>25 (100%)</b>	<b>8 (100%)</b>
Tours français (TF)		
réparation indirecte (RI)	9 (56%)	2 (50%)
réparation directe (RD)	7 (44%)	2 (50%)
<b>Total (TF)</b>	<b>16 (100%)</b>	<b>4 (100%)</b>
<b>Total (TA TM TF)</b>	<b>85</b>	<b>15</b>

Doit-on considérer toutes les 33 réactions TM de notre sujet comme des non-réparations? Non, car le tableau 5 ci-dessus indique qu'il y a en effet des TM que nous pouvons considérer comme des réparations. Comment cela affecte-t-il le taux de mélange/non-réparation après un MG? Sur un total de 33 TM, 16 contiennent une réparation (14 en période I et 2 en période II, soit près de la moitié des TM). Nous avons soustrait ces 16 TM réparés du nombre de mélanges suivant un MG que nous avons trouvés dans l'analyse des réactions (section 4.3.4). Le total des tours mélangés après le MG était de 69 sur un total de 85 en période I et de 11 sur un total de 15 en période II (voir tableau 4). Nous avons maintenant un total de tours non-réparés de 55 au lieu de 69, ce qui nous donne un taux de non-réparation de 65% au lieu du taux de mélange de 81% pour la période I et un total de tours non-réparés de 9 au lieu de 11, ce qui nous donne un taux de non-réparation de 60 % au lieu du taux de mélange de 73% en période II. Notre classification des MG selon le critère réparation/non-réparation a fait baisser le taux de non-réparation ou de mélange suivant un MG de 16% en période I et de 13% en période II. Ce changement est dû aux TM qui ont pu être codifiés comme des réparations. Il faut alors considérer que le MG est plus efficace que l'on croyait pour amener Émile à changer de langue au tour subséquent. En effet, les réactions TM contiennent une réparation directe ou indirecte dans plus de la moitié des cas (14/25). Toutefois, l'effet de la nouvelle

codification n'est pas assez fort pour faire augmenter la proportion des réparations au-dessus de celle des non-réparations. Le taux de non-réparation (65%) est encore une fois plus élevé que celui des réparations suivant un MG (35%). Pour déterminer si l'ordre relatif des stratégies sur le continuum a été affecté par notre nouvelle codification, il faudrait refaire la même analyse pour toutes les stratégies en utilisant les mêmes critères de réparation/non-réparation. Une diminution de 16% (période I) et de 13% (période II) du taux de non-réparation suivant un MG n'est pas négligeable. Il serait peut-être intéressant dans des recherches ultérieures d'explorer d'une manière plus approfondie les réactions aux stratégies selon le critère de réparation/non-réparation.

#### ❖ **Compétence linguistique**

Comme deuxième facteur qui pourrait expliquer l'effet bilingue des MG chez Émile, nous proposons que sa compétence linguistique est insuffisante pour lui permettre de fournir des équivalents en français. Dans cette section, nous proposons d'examiner les réactions TM et TF d'Émile aux MG selon les critères de réparation directe/indirecte. Nous distinguons entre des réparations *directes* (substitution du mélange par un équivalent dans l'autre langue), et des *réparations indirectes* (tous les autres types de réparation tels que, par exemple, le changement de langue convergeant vers le français). Cette distinction est utile pour voir quelle proportion des TM et des TF contient une réparation directe (c'est-à-dire lorsque Émile fournit un équivalent en français). Les prédictions de la prochaine analyse sont les suivantes:

- Si le taux de réparation directe est plus élevé que le taux de réparation indirecte, cela voudrait dire que l'enfant reconnaît la MG comme un signal de parler en français, qu'il prend la peine de réparer son énoncé initial et qu'il a une certaine compétence linguistique pour le faire.
- Si le taux de réparation indirecte est plus élevé que le taux de réparation directe, cela voudrait dire que l'enfant reconnaît le MG comme signal qu'il est temps de parler en français, mais ne se sent pas dans l'obligation de corriger spécifiquement son énoncé mélangé initial ou n'a pas la compétence nécessaire pour le faire.

Le tableau 6 montre les taux de réparation indirecte et de réparation directe suivant un MG. Aux périodes I et II, c'est toujours le taux de RD qui est moins élevé que le taux de RI. Ces données semblent indiquer que Émile n'a pas toujours la compétence nécessaire pour fournir des équivalents et que dans de tels cas, il favorise la réparation indirecte.

Tableau 6 Réparations directes et indirectes subséquentes à un MG.

	I	II
réparations directes (RD)	13 (43%)	2 (33%)
réparations indirectes (RI)	17 (57%)	4 (67%)
<b>Total (RD+RI)</b>	<b>30 (100%)</b>	<b>6 (100%)</b>

Voici quelques exemples de réparations indirectes et directes qui ont été relevés dans les TM en période I et II. Pour des exemples de réparations directes et indirectes dans les TF, voir la figure V présentée plus loin.

- (32) ((Émile fait deviner son dessin par sa mère:)) |4;9,14|  
 É: Regarde!  
 M: Qu'est-ce que c'est celui-là?  
 É: Un *rainbow*! [TM]  
 M: C't'un... Qu'est-ce que c'est *rainbow* en français, Émile? [MG]  
 É: Euh... vert *and the green*. ((vert=[vɛ(r)t] )) [TM] (réparation indirecte)  
 M: Hein? [MG]  
 É: Vert *and the green*. [TM] (non-réparation)

Dans l'exemple (32), la requête de la mère est plus une requête de traduction qu'une requête de clarification. Émile réagit à cette requête de traduction en fournissant le même élément dans chaque langue. Lorsque sa mère, à la fois surprise et curieuse de cette "définition" d'un arc-en-ciel fait une requête de clarification, Émile simplement répète son énoncé précédent. L'exemple (32) peut indiquer que notre sujet a une vague notion de ce que c'est que le "français", il semble relier ce concept à la présence simultanée des deux langues, mais pas nécessairement au français lui-même.<sup>19</sup> Le contexte de la conversation pour l'exemple (33) est le suivant: Émile et sa mère viennent de finir de jouer au jeu de Monopoly. Il a très hâte d'aller jouer dans le carré de sable. Il se met à chanter sur l'air de la chanson qu'il a apprise à l'école lorsque c'est le temps de ramasser mais il change les mots pour ceux-ci:

- (33) É: ((chante:)) Pour allE au *sand-box*. |5;11,11| [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: ((chante:)) Pour allE au *sand-box*. Pour allE au *sand-box* et pour le l'horloge. ((s'aperçoit que M compte l'argent de Monopoly pour déterminer le gagnant:)) (XXX) j'gagne pas. Je gagne pas. Je le gagne... ((rit)) (réparation indirecte)

<sup>19</sup> La mère rapporte dans le journal de bord qu'Émile ne connaît pas explicitement ce que c'est le français et l'anglais.

Les exemples (34)-(39) sont des cas de réparation directe relevés dans des réactions TM. (Voir la figure V pour des exemples de réparations directes relevées dans les TF.

- (34) É: I got some money. |4;9,17| [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *You give me some* [dʒã], maman? (( [dʒã]=argent)) [TM] (réparation directe)
- (35) É: *Why you* ouvre-le? | 4;9,19| [TM]  
 M: Hein? [MG]  
 É: Pourquoi *you* ouvres ça? [TM] (réparation directe)
- (36) É: *I want...* ((chuchotant)) |4;9,19| [TA]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: Maman?  
 M: Hum hum?  
 É: [əv] veux (un)... *a tape*. [TM] (réparation directe)
- (37) É: Alain (say): "*You're bugging me*". | 4;10,9| [TA]  
 M: Hum? Quoi? [MG]  
 É: Alain *say...* [i] fait: *Bugging... you*. [i] [di]: "*Bugging you*". [TM] (réparation directe)
- (38) É: Maman, (I) *put it my room*. |4;10,17| [TA]  
 M: Han? [MG]  
 É: *Put it...* *Put the* carte... *Put the* (XXX) dans... dans chambre à Émile.[TM] (réparation directe)
- (39) É: Tanya *want* mon *kitty cat*. |4;10,22| [TM]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: Tanya pris mon *kitty cat*. [TM] (réparation directe)

Dans l'exemple (34), il remplace l'un des éléments mélangés par son équivalent français, mais répète l'autre. Dans l'exemple (35), Émile remplace le mot question *why* par son équivalent français *pourquoi*. Il s'agit d'une réparation directe, c'est-à-dire qu'il fournit l'équivalent. En revanche, il répète le pronom anglais *you*, ce qui donne un tour mixte. Dans l'exemple (36), Émile remplace le verbe anglais *want* par son équivalent français *veux*, mais il termine son tour de parole par un autre élément anglais *tape*. Dans l'exemple (37), Émile remplace ce qu'il connaît par son équivalent français, il remplace le verbe anglais *say* par son équivalent français *dit*. Dans l'exemple (38), Émile finit par fournir l'équivalent de *my room* en français. II commence par spécifier le pronom *it* anglais par un nom français *carte*. Ensuite il remplace *my room* par un équivalent français qui n'est toutefois pas l'équivalent en langue adulte. Ceci peut s'expliquer par les moyens linguistiques plus limités d'Émile en français pour exprimer la possession pendant cette période. Il ne connaît pas encore les adjectifs possessifs en français. À ce moment-là, il exprime la possession en français avec la périphrase possessive: *possédé français + possesseur français*. Parfois même il inverse l'ordre:

*possesseur français + possédé français*. L'expression peut parfois contenir une préposition *à* ou *de*. Il s'agit ici d'une réparation explicite faite par Émile car il répète son énoncé dans l'autre langue, mais la réparation résulte en un tour mixte TM. Dans l'exemple (39), Émile remplace le verbe anglais *want* par un autre verbe en français *pris*. Bien que ces deux verbes ne soient pas des équivalents dans la langue adulte, nous avons choisi de les interpréter comme des équivalents dans la langue de l'enfant. La figure V montre les réparations directes et indirectes relevées dans les 20 cas de réactions TF (16 TF en période I et 4 TF en période II). À la période I, 7 cas sur 16 sont des réparations directes. À la période II, 2 cas sur 4 de réactions TF sont des réparations directes.

Réparations directes	
É: <i>What for?</i> M: Hum? [MG] É: Qui?  4;10,3	É: <i>Dirty.</i> M: Dirty, qu'est-ce que c'est ça? [MG] É: Tout sale.  4;11,8
É: <i>What is it?</i> M: Hum? [MG] É: [kɛffɛffɛ]?  4;10,13	É: (Celui-là) <i>stay</i> dans (l') plancher, celui-là <i>stay</i> dans l' panier. M: Stay ou reste? [MG] É: Reste.  4;11,12
É: <i>You pick that one?</i> M: J'comprends pas. [MG] É: TrouvE celui-là.  4;10,15	((É: OK. <i>Let's menE Nico.</i> )) M: Qu'est-ce que t'as dit là? [MG] É: On menE Nico.  5;9,19  II
É: Regarde! Ah! <i>I can't!</i> M: Qu'est-ce qu'il y a, Émile? [MG] É: Je peux pas ouvre-le. Je peux pas ouvre-le.  4;11,0	É: <i>God! [i] bite me!</i> M: Quoi? ! [MG] É: Il me mordu.  5;11,29  II
É: <i>Like that, like that, like that, OK?</i> M: Han? [MG] É: [əʒ] je fais comme ça, comme ça, comme ça, comme ça.  4;11,0	
Réparations indirectes	
É: <i>Because</i> [ə(l)] tonnerre va peur lui. M: Quoi? ! [MG] É: Papa peur [ə] tonnerre.  4;9,29	É: Peux pas dormir une <i>blanket</i> . M: Quoi? [MG] É: Peux pas dormir (attend) tout seul.  4;10,11
É: <i>Let's go</i> attend papa vient. M: Hum? [MG] É: Papa vient.  4;9,29	É: Mon... Mon... (XXX). Montre <i>your muscles</i> ((=pr. anglaise)) comme ça. M: Quoi? [MG] É: Regarde.  4;11,8
É: <i>I want</i> [və] veux couleur. M: Hum? [MG] É: [və] veux couleur.  4;10,3	É: [ʒep] peux pas! <i>I wanna go</i> [fɛ(r)] maman. M: Hum? [MG] É: Besoin cherchE un l'autre pile au magasin tout d'suite. Besoin un autre (pile).  5;0,1
É: <i>You want</i> met-le là? M: Hum? [MG] É: Met-le là?  4;10,3	É: OK. <i>Let's menE Nico.</i> M: Quoi? [MG] É: Nico.  5;9,19  II
É: <i>I'll show you.</i> M: Hum? [MG] É: Dans table.  4;9,19	
É: <i>You get un?</i> M: Hum? [MG] É: Ayaya! J'ai un quatre encore!  4;10,3	É: <i>How about</i> rouge? M: Hum? [MG] É: Rouge?  5;11,7  II

Figure V Réparations TF faites par Émile après une stratégie *minimal grasp* (MG)

Dans la prochaine section, nous allons essayer d'établir si la non-réparation peut être liée aux domaines d'utilisation des langues.

#### ❖ Domaines d'utilisation des langues

Comme troisième facteur pouvant expliquer le taux élevé de mélange que nous avons obtenu après les MG chez Émile, nous proposons le domaine d'utilisation des langues. Il est possible que les expériences ayant rapport aux domaines anglophones causent chez Émile des difficultés pour l'utilisation du français. Dans le cas d'Émile, le mélange (ou la non-réparation) pourrait être relié à un domaine anglophone, ce qui pourrait expliquer pourquoi Émile continue d'utiliser l'anglais ou de faire des énoncés mixtes suivant les MG. Deux facteurs sont liés au domaine d'utilisation des langues: la compétence linguistique lexicale, c'est-à-dire la connaissance du vocabulaire relié à ce domaine et le mode monolingue ou bilingue de l'enfant engendré par la situation et/ou le sujet de conversation. Nous avons catégorisé les mélanges selon le domaine dans lequel ils ont été produits et nous avons calculé le taux des mélanges reliés aux domaines anglophones. Par domaine anglophone, nous entendons tous les aspects de la vie d'Émile qui ont rapport à l'anglais plutôt qu'au français: les sports et les jeux extérieurs avec ses voisins anglophones et son père, le travail de son père, la famille anglophone et la garderie anglophone. Voici quelques exemples de conversations reliées aux domaines anglophones. La mère d'Émile utilise sans succès la stratégie MG, Émile continue ce qu'il est en train de dire en anglais:

(40) ((Émile annonce à sa mère que sa soeur viendra à la maison:)) |4;9,17|

É: *I tell her this week.* [TA]

M: Han? [MG]

É: *I tell Anna come.* [TA]

M: ((rit))

É: [mi]

M: Eum, à quelle heure elle vient? [MO]

É: Euh...*At five thirty.* [TA]

M: Han? [MG]

É: *At five thirty.* [TA]

M: À cinq heures et demi? [EG]

É: Hum Hum.

(41) Émile dit à Bébé que c'est la fête de Dave:)) |4;9,25|

É: Qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui pour Dave?

É: *I know, we can bring him at home.* [TA]

M: Quoi? [MG]

É: *We can bring him at home.* [TA]

M: Bébé comprend pas. [MG]

É: *We can bring Dave at home.* [TA]

M: C'est la fête de Dave? [MO]

É: Hum Hum. {oui}

- (42) ((Émile et sa mère regardent un livre d'histoire. L'image montre des lapins transportant une carotte géante dans une voiturette:)) |4;11,12|  
 É: Qu'est-ce que c'est ça? Dans l'jardin. (We need) portE un wagon comme ça. We (need) (XXX) portE au papa, au grand-papa, au...au...// Maman?  
 M: Hum hum?  
 É: *That guy say I can('t) wait for me I can('t) come.* [TA]  
 M: What? [CS]  
 É: *That guy say I can('t) wait for me I can('t) see (me/him).* [TA]  
 M: Qui dit ça? [MO]  
 É: *That guy! (XXX) I can('t) wait for me I can see me. That guy said it. He say: "I can('t) for me I can('t) come". That guy (say/said) that.* [TA]  
 M: Oh! Ah.  
 É: *Because he love me.* [TA]  
 M: Hein? !! Qu'est-ce que tu dis là, Émile? ! [MG]  
 É: *He like me.* [TA]  
 M: Qui? [MO]  
 É: *That guy!* [TA]  
 M: Quel gars? [MO]  
 É: *That one (on) the phone. That guy (on) the phone, I talk that guy. He say I can('t) wait for me I can (go) see me.* [TA]  
 M: Quel est son nom? Comment il s'appelle ce gars-là? Hum? [MO]  
 É: (XXX) *for him. He's a guy.*  
 M: Hum.  
 É: *He's a guy for (court) (XXX) tomorrow.*  
 M: Hum.  
 É: *We have (too/to)... We (gonna) 'hi" him. I'll bring him there and then you can say "hi" him.* [TA]  
 M: Émile, j'comprend pas c'que tu dis. ((rit)) [MG]  
 É: *That...that guy say hello (to) maman and you (can) say you come there. I'll go pick him in the machine I...I'll talk him that and I...I'll go, L'll bring right there and I'll you say hello you.* [TA]  
 M: Hum.  
 É: *We have to go pick that guy up.* [TA]  
 M: Est-ce qu'il a parlé à papa? [MO]  
 É: Non non. [e] parlE hum...to Nelson. [e] parlE Nelson. [TM]  
 M: Il a parlé à Nelson?  
 É: ((fait oui))  
 M: Ah!  
 É: *I talk. I talk that guy.* ((retourne à l'image du livre:)) Une carotte. [TM]  
 M: Est-ce que tu finis ton histoire?  
 É: Hein?  
 É: Oui. ((finit son histoire des lapins et de la carotte géante))

Même en période II, nous avons relevé une non-réparation qui est reliée au domaine anglophone:

- (43) ((Émile vient juste de parler au téléphone avec son grand-père anglophone:)) |5;10,7|  
 É: *I don't know he's doing.*  
 M: Qu'est-ce qu'i fait?  
 É: *He's gonna get...he's getting at some stuff there.*  
 M: Quoi?  
 É: *He's gonna plant something in his garden.*  
 M: Ah!



É: *But I don't know what is it.*

M: Hum. ((silence)) T'as pas demandé à grand-papa s'il avait trouvé ton agenda?

É: Non, j'ai pas demandé.

M: Ah. Moi j'suis certaine que j'ai vu ton agenda sur la pelouse hier soir.

Tableau 7 Domaines reliés à la non-réparation.

	I	II
domaines anglophones	36	2
autres	19	7
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>9</b>

Le tableau 7 montre que le taux de non-réparation relié au domaine anglophone est de 36/55, soit 65% pour la période I et de 2/9 pour la période II, soit 22%. Le taux de non-réparation est plus élevé en période I qu'en période II, ce qui semble indiquer que la non-réparation est reliée au domaine anglophone plus souvent en période I qu'en période II. Il est possible que la non-réparation soit causée par le domaine anglophone en période I. Notre hypothèse se vérifie en période I. Nous aurions pu obtenir un taux plus élevé, mais nous avons choisi de faire une codification conservatrice de ce qui constitue un domaine anglophone à partir de la conversation. En effet, il n'est pas toujours évident de catégoriser le domaine auquel se rattache un sujet de conversation, et d'autant plus, un sujet qui est relié presque exclusivement au domaine anglophone. Cette difficulté de reconnaître un domaine anglophone s'intensifie en période II, car plusieurs des échanges entre Émile et sa mère ont rapport avec l'école francophone. Nous n'avions pas cette difficulté en période I car les échanges entre Émile et sa mère avaient souvent rapport à la garderie anglophone, la famille anglophone ou le travail du père. Nous aurions pu codifier comme domaine anglophone les interactions qui ont eu lieu entre Émile et les enfants de l'école francophone, mais nous ne l'avons pas fait car un tel environnement est plutôt bilingue que monolingue anglophone. Il est donc possible que le domaine de conversation soit plus anglophone en période I et davantage bilingue en période II. Ce changement dans la division des domaines entre les deux périodes a certainement eu des répercussions sur la diminution du taux de mélange en période II par rapport à celui en période I. Il se pourrait que l'exposition à l'anglais ait été plus fréquente en période I qu'en période II, à la condition bien sûr de considérer que les enregistrements reflètent une telle exposition.

### ❖Types de MG (spécifique/non-spécifique)

Comme quatrième facteur pouvant expliquer le taux de mélange élevé après un MG, nous proposons le type de MG. Il se pourrait que le type de MG utilisé par la mère d'Émile ne soit pas suffisamment spécifique pour inciter l'enfant à réparer son choix de langue. Par exemple, un MG qui se résume à demander *Quoi?* aurait moins de chance d'être suivi par une réparation du choix de langue qu'un MG qui demande de façon plus spécifique des clarifications (*Qu'est-ce que tu veux?*). Cette analyse a comme objectif principal d'essayer d'expliquer cette contradiction quant à l'effet des MG, en examinant la réaction d'Émile selon le type de MG: spécifique et non-spécifique.

Nous avons relevé dans notre étude plusieurs types de MG que nous avons classés en deux grandes catégories: MG non-spécifique (MG nsp) et MG spécifique (MG sp). Par MG non-spécifiques, nous entendons toutes les requêtes de clarification indéfinies telles que: *Quoi?* / *Hum?* / *Hein?* / *Hum hum?* / *Je comprends pas* / *Qu'est-ce que tu as dit?* / . Par MG spécifiques, nous entendons toutes les requêtes de clarification adressées sous la forme de questions partielles, soit relatives au contenu telles que: *Qu'est-ce qu'il y a?* / *Qu'est-ce que tu as fait?* / *Qu'est-ce que tu veux?* / *Qu'est-ce que c'est ça?* / soit relatives au choix de langue comme tel: *Qu'est-ce que c'est rainbow en français?* / *Quand t'étais quoi?* / . D'abord nous allons vérifier si les stratégies MG utilisées par la mère d'Émile sont spécifiques ou non-spécifiques. Si nous obtenons un taux élevé de MG non-spécifiques, il se pourrait que la nature non-spécifique de la requête de clarification ait pu empêcher Émile de réparer ses choix de langue au tour de parole subséquent. Ensuite, nous allons vérifier si les réactions d'Émile à chaque cas de stratégie *minimal grasp* (MG) varient en fonction du type de MG (non-spécifique vs spécifique). Nous faisons l'hypothèse que les MG nsp entraîneront davantage de mélanges que les MG sp.

Tableau 8 Réaction d'Émile selon le type de minimal grasp (MG).

	Période I		Période II	
	MG nsp	MG sp	MG nsp	MG sp
mélange	65	4	9	2
non-mélange	13	3	4	0
<b>total</b>	<b>78</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>2</b>
% mélange	83	57	69	100

La plupart des MG produits par la mère d'Émile sont non-spécifiques, autant à la période I (92%), qu'à la période II (87%), ce qui pourrait expliquer le taux élevé de mélange/non-réparation

subséquent au MG. La réaction d'Émile suivant un MG non-spécifique est le plus souvent un mélange, autant à la période I (83%) qu'à la période II (69%). Puisque la plupart des MG, sont non-spécifiques, il se pourrait qu'Émile n'ait pas appris qu'une telle stratégie était destinée à l'amener à modifier son choix de langue.

Comeau, Morton, Mendelson et Genesee (1999) et Comeau et Genesee (2001) ont examiné avec des critères plus spécifiques les réactions d'enfants bilingues à une demande de clarification allant du moins explicite (tel qu'un MG non-spécifique) au plus explicite (demande directement à l'enfant de parler la langue appropriée). Le but de leur étude était de voir d'une part après quel type de requête de clarification les enfants étaient capables de réparer les choix de langue et d'autre part, à quel âge les enfants pouvaient identifier les problèmes de communication découlant d'un choix de langue non-approprié. Ils ont trouvé que leurs sujets âgés de trois ans avaient plus de problèmes de communication que les enfants de cinq ans testés. Les sujets de trois ans ne pouvaient pas s'apercevoir que les problèmes de communication étaient dus au choix de langue non-approprié lorsque la demande de correction était implicite (tel qu'un MG du type *Quoi?* par exemple). En revanche, les enfants de cinq ans pouvaient identifier plus facilement les problèmes dus au choix de langue non-appropriés lorsque la demande de correction était implicite. Les résultats montrent que le taux de réparation augmente tant chez les enfants de trois ans que ceux de cinq ans à mesure que la demande de clarification de l'interlocuteur devient plus explicite. Nos résultats montrent que les MG non-spécifiques ne sont pas efficaces pour amener Émile à ne plus mélanger au tour subséquent.

#### ❖ Unité d'analyse

Comme cinquième et dernier facteur pouvant expliquer le taux de mélange/non-réparation élevé suivant les MG chez Émile nous proposons que l'unité d'analyse de la triade et par conséquent la quantification du tour subséquent à chaque stratégie est trop limitée. Cette limitation aurait eu pour effet de surestimer le taux de mélange après les MG et empêcher de voir le résultat final de la séquence de négociation du choix de langue qui a pu se produire après le MG. Par exemple, si le parent doit produire trois ou quatre stratégies avant d'amener l'enfant à réparer son choix de langue, une méthode quantitative mesurant le tour subséquent aurait pour effet de surestimer la fréquence des mélanges suivant de telles stratégies. Le résultat final serait que le parent a quand même réussi à négocier un contexte de communication monolingue avec l'enfant, mais cela au bout de plusieurs tours de parole mélangés de l'enfant. Il est probable que la méthodologie relative à la quantification des réactions subséquentes aux stratégies parentales proposée par Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998) et répliquée dans notre étude n'était pas suffisante ou encore adéquate pour rendre compte de la dynamique de l'interaction et de la manière dont les choix de langues sont négociés

dans les interactions parent-enfant. Une approche strictement quantitative mesurant la réaction de l'enfant au tour subséquent à une stratégie parentale n'est pas suffisante pour se faire une idée de l'effet des stratégies dans la conversation et sur le choix de langue. C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner, comme l'a suggéré Lanza (2001), les choix de langue dans le contexte du discours, à l'intérieur de la séquence de négociation du choix de langue. Peut-être serait-il intéressant dans des recherches futures de quantifier plutôt le résultat final de chaque séquence de négociation, au lieu de quantifier le tour de parole subséquent à chaque stratégie. Des méthodes qui semblent à prime abord incompatibles (Lanza 2001), pourraient se compléter s'il était possible de les incorporer toutes les deux dans une telle approche.

#### **4.3.6 Facteurs proposés pour expliquer la diminution à long terme du taux de mélange.**

Il nous reste maintenant à expliquer la diminution à long terme du taux de mélange chez Émile. Si la stratégie MG, proposée dans la littérature comme la plus monolingue (Lanza 1997) et comme un outil d'éducation efficace pour aider l'enfant à développer la langue minoritaire (Taeschner 1983), a eu dans notre étude un effet bilingue au tour de parole subséquent, nous sommes amenés à supposer que le MG n'est pas non plus efficace à long terme pour amener l'enfant à acquérir et à utiliser la langue désirée par le parent. Comment alors expliquer que les mélanges produits par Émile ont tout de même diminué à long terme sur une période d'environ un an? À quoi peut-on attribuer cette diminution des mélanges si la stratégie monolingue essentielle à l'acquisition de la langue minoritaire n'est pas efficace pour amener l'enfant à changer de langue au tour de parole subséquent? Nous allons proposer trois facteurs qui pourraient expliquer la diminution des mélanges au fil du temps chez Émile.

##### **❖ Manières d'utiliser les MG dans les conversations parent-enfant.**

Il est possible que la manière dont cette stratégie est utilisée dans la conversation ait pu aider l'enfant non pas à court terme mais à long terme. Par exemple, si le parent utilise une stratégie MG ou une série de MG et ne la fait pas suivre par d'autres types de stratégies, la conversation a de fortes chances d'échouer, l'enfant devenant frustré devant une telle réaction de la part du parent (spécialement dans le cas où l'utilisation des stratégies monolingues aurait eu lieu à un âge plus avancé chez l'enfant comme l'âge préscolaire par exemple). D'un autre côté, si le parent se servait du MG dans le but de signaler une correction à apporter et faisait suivre ce MG par une ou plusieurs autres stratégies parentales, cette approche permettrait de continuer la conversation et donnerait, de plus, l'opportunité à l'enfant d'acquérir et d'utiliser la langue désirée par le parent. Si notre proposition est correcte, nous devrions retrouver peu de MG utilisés seuls lorsque la réaction d'Émile était un mélange. C'est en effet ce que nos données nous confirment. Parmi les 80 cas de MG qui

sont suivis d'un mélange, la plupart sont suivis de un ou plusieurs autres types de stratégies parentales ou d'une question/énoncé visant à continuer la conversation. Nous avons remarqué que l'insistance d'Émile à maintenir la conversation en anglais se produisait plus particulièrement lorsque ce dernier parlait des événements vécus en anglais: en sortant de la garderie anglophone, en revenant du travail de son père, etc. Il est fort possible que la manière dont ont été utilisés les MG ait contribué à faire diminuer le taux de mélange d'Émile à long terme et à favoriser son acquisition du français. Ceci renforce encore une fois le besoin d'élargir l'unité d'analyse de façon à y inclure non pas uniquement le tour subséquent à une stratégie mais bien toutes les stratégies impliquées dans une séquence de négociation. Avant de terminer cette section, il faut également considérer la fréquence d'utilisation peu élevée de la stratégie MG, comparée à la stratégie MO. Même si la stratégie MG est la deuxième plus fréquente pour les deux périodes, elle ne représente qu'environ le quart du nombre total de stratégies parentales. Il est donc possible que le MG n'ait pas été utilisé assez souvent pour "entraîner" Émile à modifier son choix de langue immédiatement au tour subséquent.

#### ❖ **Limites d'une analyse quantitative des réactions.**

Il se pourrait que la quantification en termes binaires de mélange/non-mélange ou de réparation/non-réparation ne soit pas suffisante ou adéquate pour rendre compte des changements qualitatifs dans l'évolution des réactions chez Émile. C'est pourquoi nous proposons d'examiner la nature des réactions d'Émile au fil du temps selon quatre types de stratégies de réparation. Il est possible que les stratégies de réparation subséquentes à un MG prennent un caractère de plus en plus francophone au fil du temps, même si le taux de mélange/non-réparation reste élevé après un MG. Nous allons examiner cette hypothèse. Dans un premier temps, nous allons présenter la fréquence des types de stratégies de réparation faites par Émile et déterminer ses stratégies de réparation préférées. Dans un deuxième temps, nous allons examiner l'évolution des réactions d'Émile aux MG selon divers types de stratégies de réparation et de non-réparation. Nous allons explorer les questions suivantes:

- Émile prend-il conscience des attentes linguistiques de sa mère? (Sait-il que sa mère préfère qu'il parle français?)
- Quand et comment répond-il à ces attentes et dans quelle mesure? (Veut-il parler en français et peut-il le faire?)

Pour codifier les stratégies de réparation de l'enfant, nous empruntons certaines des catégories employées par Comeau *et al.* (1999) et Comeau et Genesee (2001), telles que *répétition* (rép.),

*élaboration* (éla.), *réduction* (réd.) et *substitution* (sub.) (traduction libre des termes). Nous gardons à quelques différences près les mêmes définitions que ces auteurs. La *répétition* consiste à répéter l'énoncé initial anglais ou des éléments anglais de celui-ci. Un ou plusieurs éléments de l'énoncé initial apparaissent également dans l'énoncé final. L'*élaboration* consiste à poursuivre la conversation sur un même sujet ou un sujet différent en utilisant des éléments français ou mixtes. Les éléments de l'énoncé initial n'apparaissent plus dans l'énoncé final. L'*élaboration* se divise en deux sous-catégories: *élaboration en français* et *élaboration mixte*. La *réduction* consiste à enlever des éléments anglais de l'énoncé initial. Le ou les éléments mélangés de l'énoncé initial disparaissent dans l'énoncé final. La *substitution* (ou traduction) consiste à remplacer certains éléments anglais de l'énoncé initial par leur équivalent français. Un ou plusieurs mots de l'énoncé initial sont traduits dans l'énoncé final. Nous considérons que les répétitions et les élaborations en anglais présentes dans les réactions TA, bien qu'elles puissent contenir des réparations dans la langue anglaise, ne constituent pas une réparation de choix de langue. Nous avons donc analysé les réactions TA comme des non-réparations et nous n'en avons pas tenu compte dans la prochaine analyse. La substitution est le seul type de réparation directe. Elle peut être présente dans une réaction TM ou TF. La réduction, l'élaboration en français, l'élaboration mixte qui converge vers le français (A-F) et la répétition accompagnée d'une autre stratégie sont des types de réparations indirectes. La répétition non-accompagnée d'une autre stratégie de réparation, l'élaboration en anglais et l'élaboration mixte qui converge vers l'anglais (F-A) sont des non-réparations. Pour nous permettre de répondre aux questions posées plus haut, nous examinerons quand et comment notre sujet Émile répare ses énoncés mélangés suivant une stratégie MG et s'il a varié sa manière de répondre à un MG d'une période à l'autre. Voici d'abord un aperçu quantitatif des 36 cas de réparation TM et TF d'Émile suivant un MG relevés à la période I et II et ensuite une analyse qualitative de l'évolution des stratégies de réparation d'Émile au fil du temps:

Tableau 9 Types de réparations subséquentes (dans les tours TM et TF) à la stratégie MG.

	Période I	Période II
répétition	7	1
élaboration		
en français	4	0
mixte	1	1
réduction	5	2
substitution	13	2
<b>Total</b>	<b>30 (100%)</b>	<b>6 (100%)</b>

Au tableau 9, nous pouvons observer que les deux réparations les plus fréquentes sont la répétition et la substitution. Nous avons considéré la répétition comme une réparation indirecte lorsqu'elle est accompagnée d'une autre stratégie de réparation telles que l'élaboration en français. Nous avons trouvé que la plupart des cas de réduction impliquent la réduction de l'initiale de l'énoncé en anglais et une répétition de la finale de l'énoncé en français. En effet, en période I, 4 cas de réduction sur 5 sont des répétitions de la finale et en période II, 2 cas sur 2 sont des répétitions de la finale. Il y a même deux triades de type TM-MG-TA, que nous n'avons pas entrées dans le calcul ci-dessus car il s'agit d'une réaction TA et qui sont des répétitions de la finale en anglais avec une réduction de l'initiale en français (ex. 44, 45). L'intérêt de ces deux triades est de montrer que la stratégie de réparation par défaut d'Émile suivant un MG est souvent de répéter la finale de son énoncé initial. Même dans les cas où la finale est anglaise, Émile la répète en guise de réparation suivant un MG:

(44) É: Oui? *I* donnE un pour grand-maman. *I'm stuck! Help!* |4;9,19| [TM]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *I'm stuck. Help! Help!* [TA] (répétition)

(45) É: ([3e]) peux jouE au *bunny*? |4;10,2| [TM]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: *Bunny.* [TA] (répétition)

Nous avons également relevé deux occurrences (ex. 46, 47) que nous avons codifiées comme des non-réparations où Émile change l'ordre des éléments. Même si l'analyse présente ne tient pas compte des mélanges syntaxiques, nous avons crû bon de les mentionner car elles montrent qu'Émile a pensé que l'ordre des éléments pouvait être un problème (particulièrement l'ordre de l'adjectif et du nom dans l'exemple (46)):

- (46) É: Un dinosaure *bad*. | 4;9,29 | [TM]  
 M: Hum? [MG]  
 É: Un *bad* dinosaure. [TM] (répétition avec changement dans l'ordre))
- (47) É: *Let's* [fɛle] Émile et maman. | 4;10,20| [TM]  
 M: Han?  
 É: *Let's* [fɛle] maman Émile. [TM] (répétition avec changement dans l'ordre)

La figure IV présentée plus haut (section 4.3.5) indique la progression longitudinale des types de stratégies de réparation produites par Émile pour chaque période. La première occurrence d'une répétition en anglais (TA), subséquente à un MG, s'est produite à 4;9,14 (ex. 48). La dernière occurrence d'une réparation en anglais (TA) a eu lieu à 5;10,14 (ex. 50). Il s'agit dans ce cas d'une répétition qui a donné lieu à un tour complètement en anglais (TA). Les tours de parole TA ont continué d'apparaître tout au long des deux périodes. Cependant, ils sont beaucoup plus fréquents en période I avec 44 TA sur un total de réactions de 85 (52%), qu'en période II avec 3 TA sur un total de réactions de 15 (20%). Il n'y a eu aucun TA suivant un MG pendant le dernier mois de la période II. La première occurrence d'une répétition dans une réaction TM a eu lieu à 4;9,14 (ex. 49) et la dernière à 5;11,29 (ex. 51).

- (48) ((Émile parle de sa journée à la garderie anglophone:))  
 É: Dan *play me*. | 4;9,14 | [TA]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: Dan *is play me*. [TA] (répétition+élaboration A)  
 M: Qu'est-ce que t'as fait? [MG]  
 É: Dan *play me!* ((crie)) [TA] (répétition)
- (49) ((Émile joue avec sa calculatrice et demande à sa mère quel est le nombre inscrit à l'écran:))  
 |4;9,14|  
 É: Qu'est-ce que c'est '*meur*, maman? (^meur=number)) [TM]  
 M: Hum? Quoi? [MG]  
 É: C'est '*meur*? [TM] (répétition)
- (50) ((Nico le chat est monté sur le comptoir de la cuisine. Lorsqu'il le fait, M l'arrose avec un fusil à eau car il n'a pas le droit de monter:)) |5;10,14|  
 M: Nico!  
 É: ((rit)) *You wanna give the sprinkle(r)?* [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *You wanna give the sprinkle(r)?* [TA] (répétition)
- (51) ((Émile fait un tour de magie:)) |5;11,29|  
 É: Regarde! Tadam! As-tu vu mon...mon...mon...mon...mon *trick*? [TM]  
 M: Hum? [MG]  
 É: As-tu vu mon *trick*? [TM] (répétition)



Nous considérons que les substitutions, les réductions et les élaborations en français (et parfois les élaborations mixtes lorsqu'elles convergent vers le français) sont des réparations de choix de langue, que nous distinguons des autres types de réparations faites à l'intérieur d'une seule langue, comme par exemple les répétitions et les élaborations en anglais. La première occurrence d'une stratégie de réparation autre que la répétition et l'élaboration en anglais a eu lieu à 4;9,14. Il s'agit en fait d'une élaboration mixte divergente, elle va du français vers l'anglais.<sup>20</sup> Ainsi, nous ne pouvons pas la considérer comme une réparation, même indirecte, mais elle est importante car elle marque la première introduction d'un élément français par Émile dans le tour de parole subséquent à un MG (ex. 52):

- (52) ((Émile fait des dessins qu'il montre ensuite à sa mère:)) |4;9,14|  
 É: Regarde!  
 M: Qu'est-ce que c'est celui-là?  
 É: Un *rainbow*! [TM]  
 M: C't'un...Qu'est-ce que c'est *rainbow* en français, Émile? [MG]  
 É: Euh...verte *and the green*. [TM] (élaboration mixte divergente F-A)  
 M: Hein?! [MG]  
 É: Verte *and the green*. [TM] (répétition)

Nous avons trouvé la première véritable réparation en français (réparation directe) à 4;9,17, sous la forme d'une substitution (ex. 53). Nous retrouvons ensuite une élaboration en français à 4;9,19 (ex. 54) et le premier cas de réduction à 4;9,29 (ex. 55):

- (53) ((Émile voit sa mère regarder dans son portefeuille:)) |4;9,17|  
 É: *I got some money*. [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *You give me some`gent*, maman? [TM] (substitution) (^gent=[dʒã]=argent))
- (54) ((Émile s'apprête à raconter une histoire à sa mère mais il veut s'asseoir sur la table:)) |4;9,19|  
 M: Qu'est-ce qu'ils font?  
 É: *I'll show you*. [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: Dans table. [TF] (élaboration en français)
- (55) ((Émile veut aller chercher son père car l'orage gronde:)) |4;9,29|  
 É: *We have to hurry*. [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *We have to hurry for papa*. [TA] (répétition+élaboration A)  
 M: Pourquoi? [MO]

---

<sup>20</sup> Nous avons observé plus tard un autre cas d'élaboration mixte divergent à 4;9,25. À partir de 4;10,9, les élaborations mixtes convergent vers le français, de même que les réparations indirectes de type rép+éla F relevées dans les tours TM.

- É: Parce que *we have to pick him*. [TM]  
 M: *Why?* [CS]  
 É: *Because* [ə(l)] tonnerre va peur lui. [TM]  
 M: *Quoi?!* [MG]  
 É: Papa peur [ə] tonnerre. [TF] (réduction)

C'est donc à partir de 4;9,17 qu'Émile commence à employer des stratégies de réparation comportant des éléments en français. On peut suggérer qu'Émile commence à prendre conscience des attentes linguistiques de sa mère et du fait que son choix de langue est à la base du problème de communication au moment où il commence à faire des substitutions et des élaborations en français. Alors que les substitutions et les élaborations en français ne laissent aucun doute quant à l'intention d'Émile de réparer son choix de langue, il n'en est pas de même en ce qui concerne les réductions. Il est possible que les réductions soient dans bien des cas des réparations de choix de langue fortuites, l'enfant ayant tendance à répéter la finale de son énoncé initial en guise de réparation. Dans l'exemple (49) ci-dessus et l'exemple (56) ci-dessous, la répétition de la finale n'a pas donné lieu à une réparation car la finale (deux ou trois derniers éléments) est en anglais ou mixte anglais-français. En revanche, les exemples (57) et (58) montrent que la répétition de la finale a donné lieu à un tour français (TF) car la finale est en français.

- (56) É: ((chantonne)) ((silence)) [*ɛn*] *you help me?* ((silence)) ((éternue)) Oh ya ya! Maman, *Dave's in debarker*. ((silence)) Maman, *I'll go call Dave*. *You can't come, because is real muddy!* |4;9,25| [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *Real muddy!* [TA] (répétition)
- (57) É: *Let's go* attend papa vient. |4;9,29| [TM]  
 M: Hum? [MG]  
 É: Papa vient. [TF] (réduction)
- (58) É: *I want* [və] veux couleur. [TM] |4;10,3|  
 M: Hum? [MG]  
 É: [və] veux couleur. [TF] (réduction)

Voici d'autres exemples des stratégies de réparation faites par Émile à la période I:

- (59) É: *What for?* |4;10,3| [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *Qui?* [TF] (substitution)
- (60) É: *What is it?* [TA] |4;10,13|  
 M: Hum? [MG]  
 É: [kɛfføffɛ]? {qu'est-ce que c'est?} [TF] (substitution)
- (61) É: *Regarde!* Ah! *I can't!* |4;11,0| [TM]

- M: Qu'est-ce qu'il y a Émile? [MG]  
 É: Je peux pas ouvre-le. ((silence)) Je peux pas ouvre-le. [TF] (substitution)
- (62) É: *Like that, like that, like that*, OK? |4;11,0| [TA]  
 M: Han? [MG]  
 É: [əʒ] je fais comme ça, comme ça, comme ça. [TF] (substitution)
- (63) É: *You want* "met-le" là? |4;10,3| [TM]  
 M: Hum? [MG]  
 É: Met-le là? [TF] (réduction)
- (64) É: Peux pas dormir une *blanket*. |4;10,11| [TM]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: Peux pas dormir tout seul. [TF] (réduction)
- (65) É: [ɛ] s'en va *ticket*. |4;10,13| [TM]  
 M: Hein? Quoi? [MG]  
 É: (XXX) un...un *ticket*. Un *ticket*[ə] cherchE un...un petit (XXX) ours. [TM] (répétition suivie d'une élaboration en français)
- (66) É: *I got you! I got your foot*. ((approchant Bébé de lui:)) (How are you), Bébé? |4;10,20| [TM]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: (XXX). Oh Oh! Ah! Bébé, *you* cherchE lunettes s'il te plaît, Bébé? Bébé?[TM] (élaboration mixte convergente A-F)
- (67) É: Mon...Mon...(XXX). Montre *your muscles* (=pr. anglaise), comme ça. |4;11,8| [TM]  
 |4;11,8|  
 M: Quoi? [MG]  
 É: Regarde. ((fait un biceps)) [TF] (élaboration en français)
- (68) É: [ə] *you say that?* |4;10,9| [TA]  
 M: Han? [MG]  
 É: *Say that*. [ʒe] oublie. [TM] (répétition suivie d'une élaboration en français)
- (69) É: *What* couleur? |4;10,10| [TM]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: *What* couleur? ((silence)) *What* couleur grand-pap...*What* couleur ça? [TF] (répétition)

Les exemples suivants montrent qu'Émile converge du français à l'anglais, ce qui semble curieux à première vue compte tenu du fait que M essaye de négocier un environnement français (ex. 70, 71, 72). Il est possible que la substitution d'un élément français par son équivalent anglais (ex. 70, 71) pourrait être due à la fréquentation de la prématernelle francophone où la plupart des enfants n'ont aucune commande du français. Émile a dû servir d'interprète, étant l'un des seuls enfants à être bilingue. L'exemple (70) diffère des autres cas de MG, car M répète les éléments mélangés de notre sujet Émile dans une question partielle. En principe, ce genre de stratégie est un CS puisque la mère utilise des éléments anglais, mais nous avons préféré le classer comme un MG car il fonctionne comme un MG. En effet, il amène l'enfant à corriger son choix de langue au lieu de l'inciter à utiliser

l'anglais comme le ferait un véritable cas de CS. Bien que le but de M est de négocier un environnement francophone et d'augmenter les productions d'Émile en français, elle ne tente pas de cacher son identité bilingue et emploie de temps à autre des formes anglaises pour aider l'enfant à faire les réparations de choix de langue.<sup>21</sup>

- (70) É: Euh...Franklin tout sale. |4;11,8|  
 M: Quoi? Il est tout sale?  
 É: Han han. {oui}  
 M: Il est tout sale? Mais pourquoi il est tout sale?  
 É: *Dirty*. [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *Dirty*. [TA]  
 M: *Dirty*, qu'est-ce que c'est ça? [MG]  
 É: Tout sale! [TF]  
 M: Oui, mais pourquoi il est tout sale?  
 É: Euh...(XXX) sais pas.

- (71) É: Maman, où sous, maman? Où sous? |4;9,14|  
 M: Hum?  
 É: Maman, *where's my money?*  
 M: Où sous?  
 É: Oui.

- (72) É: Oui. Maman, *you help me?* |4;9,25| [TM]  
 M: Hum?  
 É: Regarde. *I have do that.* (XXX). [TM] (élaboration mixte divergente F-A)

À 4;9,19, nous avons constaté la première apparition d'une réparation indirecte sous la forme d'une élaboration en français. Cette stratégie de réparation de l'enfant devient de plus en plus fréquente entre 4;10,9 et la fin de la période I. Ces réparations indirectes impliquent souvent un changement de sujet de conversation ou de situation. Dans l'exemple (73), l'interaction se déroulait en français, quand Émile fait une requête en anglais. Ensuite, il porte de nouveau son attention au livre d'histoire et s'exprime de nouveau en français. Dans l'exemple (74), Émile change aussi de langue en fonction du sujet. La conversation se déroulait en français jusqu'au moment où il remarque la présence d'un personnage jouet appelé Buzz Light, dont Émile a entendu parler plus souvent en anglais qu'en français:

---

<sup>21</sup> Rappelons que chez Lanza (1997), les stratégies du continuum sont classées selon deux paramètres: 1) la contrainte posée par la stratégie sur l'enfant et 2) la tentative du parent de cacher son identité bilingue. Nous ne pouvons pas adhérer au deuxième paramètre pour les deux raisons suivantes. Premièrement, Émile est d'âge préscolaire donc plus âgé que ceux étudiés par Lanza (1997), Nicoladis (1994) et Nicoladis et Genesee (1998). Deuxièmement, M parle anglais avec le père, ce que notre sujet a vraisemblablement dû remarquer.

- (73) É: [a] *can't find my soother*, maman. [TA] |4;10,15|  
 M: Hein? [MG]  
 É: *My soother*, [a] *can't find it. Can't find my soother*, maman. *Where's my soother?* ((il voit alors une page du livre d'histoire qui l'intéresse et il retourne au français:)) Celui-là. [TM] (répétition suivie d'une élaboration en français avec changement de sujet)
- (74) É: OK. *That guy...That guy don't (fly). That...(scary)*, maman. |4;10,15| [TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: [i] *kind of scary. Look!* Un monstre comme ça. ((Émile a aperçu un autre jouet et revient au français.)) [TM] (répétition suivie d'une élaboration mixte avec changement de sujet)

Nous avons pu observer à la période I que les réactions aux stratégies parentales MG sont diversifiées tant au début qu'à la fin de celle-ci. Émile ne change pas toujours de langue (français) lorsque M lui répond par un MG. Il fait souvent des réparations directes et indirectes de ses énoncés en réaction à un MG. De plus, les répétitions sont souvent accompagnées d'une autre stratégie de réparation telle que l'élaboration (d'abord en anglais au début de la période I, puis en français). Toutefois, on peut remarquer que l'évolution des réparations converge effectivement de plus en plus vers le français à l'intérieur de la période I. Pendant la période II, Émile produit également une variété de stratégies de réparation plus ou moins réussies:

- (75) É: [3e] pas [t] *four* ((=quatre)) moi, maman. |5;9,18| [TM]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: [3e] pas [t] *four*, moi. [TM] (répétition)
- (76) É: *How about rouge?* |5;11,7| [TM]  
 M: Hum? [MG]  
 É: Rouge. [TF] (réduction)
- (77) É: *God! [i] bite me!* |5;11,29| [TA]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: Il me mordu. [TF] (substitution)
- (78) É: Regarde! Tadam! As-tu vu mon...mon...mon...mon...mon *trick*? |5;11,29| [TM]  
 M: Hum? [MG]  
 É: As-tu vu mon *trick*? [TM] (répétition)

Émile a-t-il varié sa réaction au MG d'une période à l'autre? La fréquence des mélanges subséquents aux MG est un peu moins élevée qu'elle ne l'était pendant la période I. M continue à utiliser la stratégie MG, mais beaucoup moins fréquemment qu'en période I. Après un an, nous nous attendions à ce que notre sujet Émile interprète immédiatement un MG comme un signal que son choix de langue est non-approprié pour le contexte et que le tour subséquent au MG soit complètement en français (TF). Or, ce n'est pas le cas, car nous observons encore des réactions TA et des TM à la période II (3 TA et 8 TM sur un total de 15 MG), sous forme de répétitions. Il faut

toutefois admettre que les réactions TA sont moins fréquentes en période II qu'en période I et que, de plus, deux des TM contiennent des réparations: l'une où il fournit l'équivalent (ex. 81) et l'autre où il fait une élaboration mixte qui commence avec des éléments anglais et se termine avec des éléments français (ex. 79, 80). Il est même arrivé, comme dans l'exemple (81), que la réparation (substitution) survienne après le MO:

- (79) É: Parce que...Parce...Parce que quand j'étais *it*, [i] dit...[i] dit en *time out*. |5;10,7| [TM]  
 M: Quand t'étais quoi? [MG]  
 É: [ə]...*When...When.../Tu sais pourquoi j'ai pas choisi André?* [TM] (élaboration mixte)  
 M: Pourquoi tu l'as pas choisi?  
 É: Parce que quand...quand...quand...quand moi j'ai dit...quand quand j'ai *it*, [ə]...  
 M: Quand j'ai *it*? Ou [[quand  
 É: Quand j'ai]] Quand tu *it*...  
 M: Ouais?  
 É: [ə]...André [e] en *times*. Tu veux coller ça sur ton papier? (élaboration mixte)  
 M: J'peux coller ça sur mon papier. Oui. OK. Mais pour en revenir à hum...André, là. Euh...Quand [je] *it*, qu'est-ce que c'est ça, Émile? Quand...Quand je suis *it* Quand tu...Quand tu joues au *tag*, c'est ça?  
 É: Oui.  
 M: Ah! Pas quand tu frappes!  
 ((Émile essaie de grimper sur le comptoir pour remettre les ciseaux à leur place.))
- (80) É: ((chante:)) Pour allE au *sand-box*. |5;11,11| [TM]  
 M: Hum?! [MG]  
 É: ((chante:)) Pour allE pour allE au *sand-box*. Pour allE au *sand-box* et pour le l'horloge. (XXX) j'gagne pas. [ʒə] gagne pas. [ʒə] le gagne...((rit)) (répétition+élaboration en français)
- (81) É: Oui. *Let's go* cherchE des crayons après. | 5;11,29| [TM]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *Let's go* cherchE des crayons. [TM] (répétition)  
 M: Quoi? [MG]  
 É: *Let's go* cherchE des crayons. [TM] (répétition)  
 M: Let's go cherchE// Non, pas tout d'suite. [MO]  
 É: Allons cherchE des crayons. ((puis se met à scander:)) Allons crayons. Veux allE voir crayons. Allons crayons. Veux nouveaux crayons, maman. *Please? Please? Please?* [TM] (substitution)

Dans l'exemple (81), Émile produit d'abord un TM avec un marqueur d'impératif en anglais et un complément verbal. Après le MG, il se contente de répéter l'énoncé tel quel. Après un deuxième MG, Émile répète encore l'énoncé tel quel. Ce n'est qu'après le MO, lorsqu'il essuie un refus de sa mère, qu'il produit l'équivalent français du marqueur impératif *allons*. Émile a bel et bien réussi à réparer son énoncé mélangé, ce qui aurait donné un TF, mais il ajoute à la fin le mot de politesse anglais *please* résultant en un TM. Ceci est un autre exemple qui montre que les TM peuvent en fait contenir des réparations directes, mais puisque l'enfant ajoute une élaboration en anglais, l'énoncé ne peut

pas être codifié TF. Notons que la mère avait corrigé Émile dix jours plus tôt sur la forme de l'impératif comme le montre l'exemple (82) ci-dessous. Toutefois, il est peu probable qu'Émile se serait souvenu de cette correction:

- (82) É: OK. *Let's* menE Nico. |5;9,19| [TM]  
 M: Quoi? [MG]  
 É: Nico. (réduction)  
 M: Qu'est-ce que t'as dit là? [MG]  
 É: On menE Nico. [TF] (substitution)<sup>22</sup>  
 M: *Let's* menE Nico? [EG]  
 É: MenE N...// [TF]  
 M: Non, c'est pas ça, Émile. C'est "amenons Nico". [AR]  
 É: Amenons Nico. [TF]  
 ((et quelques tours de parole plus tard:))  
 É: *Let's* laissE Molipoly. | 5;9,19| [TM]  
 M: Han? [MG]  
 É: *Let's* laissE Molipoly. [TM] (répétition)  
 M: Laissons l'Monopoly ici. [AR]  
 É: Oui, parce que si...si tu ranges, [i] faut ramassE. ((ranges=déranges)) (élaboration en français))

De même que pour le cas de la période I, nous retrouvons également une variété de réactions de la part d'Émile pendant la période II. Même si Émile produit encore des mélanges/non-réparations après les MG pendant cette période, l'analyse longitudinale des stratégies de réparation d'Émile présentée dans cette section a permis de montrer une évolution certaine dans la qualité des réparations à l'intérieur même de la période I, mais pas aussi prononcée de la période I à la période II. À la période I, entre 4;9,14 et 4;9,17, Émile commence par réagir aux MG en faisant des répétitions et des élaborations en anglais et produit principalement des TA. Entre 4;9,17 et 4;9,19, nous avons observé des réparations directes (substitutions) qui ont tout de même donné des TM et une réparation indirecte (élaboration en français) qui a donné le premier tour TF produit par Émile. Toutefois, il faudra attendre jusqu'à l'âge de 4;10,3 pour observer la deuxième substitution ayant apparu dans un TF. Entre l'âge de 4;9,19 et 4;10,3, une grande proportion des stratégies de réparation sont encore des non-réparations (répétitions ayant lieu dans des TA ou des TM). À 4;9,29, nous observons la première réduction. À partir de 4;10,3, les substitutions se font plus fréquentes. À partir de 4;10,9, Émile commence à combiner deux stratégies: la répétition et l'élaboration en français. Ce jour marque aussi le début d'une période où les réactions TM d'Émile convergent vers le français. Avant cela, les réactions TM convergèrent vers l'anglais. (Nous verrons par ailleurs dans la section qui traitera des auto-corrections que la convergence vers le français dans les tours mixtes

---

<sup>22</sup> Pour Émile, *on* fonctionne comme l'équivalent de *let's* à ce stade d'acquisition.

s'est produite beaucoup plus tôt, à 4;9,14.) De 4;10,9 à 5;0,1 (fin de la période I), la fréquence des réparations semble augmenter et celle des non-réparations semble diminuer. En période II, la répétition est encore fréquente, ce qui signifie peut-être que l'enfant n'a pas compris ou a oublié que le MG est destiné à lui faire modifier son choix de langue: il répète l'élément mélangé, il répète la finale ou il répète le tour de parole complet (très souvent une phrase). Bref, nous n'avons pas noté de grands changements de la période I à la période II. Il est possible que les changements soient survenus à un moment donné entre les deux périodes et qu'ils soient masqués par le choix méthodologique de nos périodes. Il serait intéressant dans des projets futurs d'examiner ce qui s'est passé entre les deux périodes. La stratégie MG (particulièrement lorsqu'elle est utilisée avec d'autres types de stratégies comme c'est d'ailleurs le cas dans notre étude) a pu contribuer indirectement et à long terme à accroître la production d'énoncés français en permettant au parent d'initier une séquence de négociation et d'insister en donnant à l'enfant l'opportunité d'utiliser la langue dans une conversation (formuler autrement, clarifier, développer, etc).

#### ❖ **Qualité de l'interaction**

Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) n'ont pas présenté une étude quantitative des réactions de leur sujet aux différentes stratégies parentales (tour subséquent), mais ils ont montré que le taux de mélange avait diminué considérablement après l'adoption par le père d'un style davantage monolingue (MG, EG et AR). Nous ignorons toutefois si dans leur étude les MG, les EG et les AR étaient suivis d'une plus grande proportion de mélange que de non-mélange. Ils ont conclu que les MG et les EG étaient efficaces (à long terme tout au moins) pour amener l'enfant à diminuer les mélanges et augmenter les choix de langue appropriés. Toutefois, on peut douter que ces changements dans l'utilisation des deux langues soient entièrement dus aux stratégies monolingues. Il se peut simplement que le père, se faisant du souci à propos de la sauvegarde de l'anglais (langue minoritaire) ait décidé de passer plus de temps avec son enfant et/ou de modifier la qualité des interactions avec son enfant. En effet, les auteurs ont d'ailleurs rapporté que l'adoption des stratégies monolingues de la part du père a été accompagnée de l'acquisition de deux marionnettes dont il s'est servi pour converser avec son fils. Les marionnettes auraient eu pour effet d'augmenter le degré de participation de l'enfant à la conversation, ce qui en retour a eu comme effet de favoriser le développement de la langue minoritaire. Certaines études en acquisition du langage ont montré que le développement du langage était favorisé par le style de conversation parent-enfant. Un style autoritaire où l'enfant a un rôle passif ne favorise pas le développement du langage, alors qu'un style centré sur l'enfant l'aide. Döpke (1992a) qui a étudié des enfants élevés dans des familles bilingues a pu montrer que l'enfant qui avait une commande active de la langue minoritaire (l'allemand en Australie) avait eu un père qui favorisait un style de conversation davantage centré sur l'enfant. Le



sujet de Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) semble avoir également été exposé à ce genre d'interaction parent-enfant avec son père. Dans le cas d'Émile, sa mère avait aussi fait l'acquisition d'une poupée (nommée "Bébé") qu'elle utilisait dans ses interactions avec Émile pour faire des jeux de rôle. Ce type d'interaction a pu rendre les conversations mère-enfant plus intéressantes car Émile semblait adorer ces jeux de rôle celui-ci cherchant même souvent à les initier.

#### 4.3.7 Réactions d'Émile aux stratégies bilingues *move-on* et *code-switching*.

Nous avons également examiné les réactions suivant une stratégie bilingue telle que MO et CS, dans le but de déterminer pourquoi, dans certains cas, ces deux stratégies sont suivies d'une réparation du choix de langue, alors qu'elles ont été proposées comme des stratégies bilingues par Lanza (1997). Voici quelques exemples de réactions suivant ces deux stratégies. Dans l'exemple (83), le contexte de la conversation est le suivant: Émile vient de parler au téléphone à son grand-père anglophone. M lui demande (en français) ce que fait le grand-père:

- (83) É: *I don't know he's doing.* |5;10,7| [TA]  
 M: Qu'est-ce qu'i fait? [MO]  
 É: *He's gonna get...he's getting at some stuff there.* [TA] (élaboration en anglais)  
 M: Quoi?[MG]  
 É: *He's gonna plant something in his garden.* [TA] (élaboration en anglais)  
 M: Ah! [MO]  
 É: *But I don't know what is it.* [TA] (élaboration en anglais)  
 M: Hum. ((silence)) T'as pas demandé à grand-papa s'il avait trouvé ton agenda? [MO]  
 É: Non, j'ai pas demandé.[TF]  
 M: Ah. Moi j'suis certaine que j'ai vu ton agenda sur la pelouse hier soir.  
 É: (XXX).  
 M: Hum hum. Là, qu'est-ce qu'il est arrivé, je l'sais pas.  
 É: Peut-être...quand [te]...quand...quand...moi...quand toi veux pas [e] cherchE...  
 M: Hum hum?  
 É: ...quelqu'un a pris.  
 M: Ah oui?  
 É: Oui.  
 M: Pourquoi?  
 É: Parce que...si [e] quelqu...si [e] quelque chose à terre, [e] ramasse.

Plutôt que d'essayer une stratégie monolingue pour amener Émile à changer au français, la mère utilise une stratégie bilingue (MO): elle lui pose une question ayant un rapport sémantique avec l'énoncé précédent (le grand-père). Celui-ci répond immédiatement en français et la conversation se poursuit en français. On a relevé plusieurs triades où la stratégie MO a en fait eu un effet monolingue chez l'enfant dans le tour de parole subséquent. (Rappelons que le taux de mélange suivant un MO avait diminué de 20%, passant de 55% à 35% en période II). L'avantage d'une telle stratégie est qu'elle permet de garder la communication entre l'enfant et le parent, donnant une

chance ainsi à l'enfant de s'apercevoir qu'il est encore dans son "mode" anglais et qu'il a oublié de changer au français après la conversation avec le grand-père anglophone. Une fois le bilinguisme actif établi, il semble que l'utilisation des stratégies bilingues n'empêche pas l'utilisation du français par Émile avec sa mère. Voici un exemple relevé à la période I de l'utilisation de MO qui mène éventuellement à un changement au français:

- (84) ((Émile veut fermer le livre à colorier, mais M n'a pas fini son dessin:)) |4;9,29|  
 É: Oh! Pourquoi?  
 M: Maman a pas fini, mais non, regarde.  
 É: Oh *I help you. I change (XXX), look!* [ɛn] *I help yours?*  
 M: Hum? [MG]  
 É: [ɛn] *I help yours?* (répétition)  
 M: Non. [MO]  
 É: *Why?* (élaboration en anglais)  
 M: Parce que maman veut finir son dessin toute seule. [MO]  
 É: [e] fini déjà.  
 M: Ben, [i] faut qu't'attendes.

L'extrait dans l'exemple (84) a été enregistré le même jour que celui de l'exemple (85), mais cette fois, M utilise la stratégie du CS. M fait remarquer à Émile qu'ils ne pourront pas aller à bicyclette aujourd'hui à cause des orages fréquents. La conversation se déroule en français jusqu'au moment où Émile se met à penser à son père:

- (85) É: *We have to hurry.* |4;9,29|[TA]  
 M: Hum? [MG]  
 É: *We have to hurry (for) papa.*[TA]  
 M: Pourquoi? [MO]  
 É: Parce que *we have to pick him.*[TM]  
 M: *Why?*[CS]  
 É: *Because* [ə(l)] tonnerre va peur lui. [TM]  
 M: Quoi?! [MG]  
 É: Papa peur [ə] tonnerre.[TF]

On peut voir dans l'exemple (85) que le CS n'entraîne pas automatiquement l'utilisation de l'anglais. En fait, Émile débute son énoncé en anglais et le termine en français. Toutefois, les éléments semblent être organisés selon la structure de l'anglais (calque de l'anglais *scare him*). Émile corrige cette erreur de structure suivant un MG, preuve qu'il connaît les deux structures. L'exemple (86) montre comment Émile rapporte des faits qui se sont déroulés dans la cour de l'école francophone. Notons toutefois que les énoncés sont mixtes et non pas uniquement en anglais ou en français. Les interactions avec l'enseignante qui ont probablement eu lieu en français sont rapportées en français par Émile à sa mère. En revanche, les interactions qui ont eu lieu avec des compagnons de classe

sont rapportées d'abord en français, ensuite en anglais et finalement en français. Lorsque Émile a terminé de raconter l'histoire, il revient à la situation présente en changeant au français:

- (86) ((Émile explique en français qu'un garçon l'a poussé et la madame est venue régler la situation (situation en français). Ensuite il explique ce que lui et Simon, un compagnon de classe, faisaient dans la cour d'école (situation probablement anglophone ou bilingue): ))  
 É: Mais...mais Simon et moi...on s'amuse...après ça *we're...* [e] (filles/fait) ((rit)) *girls were chasing us. Always going fast fast fast.* vite vite vite avant de filles me chassE. Est-ce que c'est mon tour, maman? |5;9,19| ((revient au français et à la situation de conversation avec sa mère))

#### 4.3.8 Auto-corrections faites par Émile

Il n'est pas toujours nécessaire pour le parent de négocier des contextes français pour que l'enfant produise des énoncés en français. En effet, nous avons relevé plusieurs cas d'*auto-correction* faites par Émile. Par le terme *auto-correction*, nous entendons les changements de langue initiés par l'enfant, c'est-à-dire les tours de parole mixtes qui convergent vers le français ou les tours de parole français qui n'ont pas été précédés d'une intervention de la mère. Il peut s'agir d'une traduction, d'une réduction ou d'une élaboration avec ou sans changement de sujet de conversation. La première occurrence que nous avons relevée s'est produite à 4;9,14 où l'enfant change de langue pour faire une requête (ex. 87). Le changement de langue correspond également dans ce cas-ci avec un changement de sujet de conversation (ex. 87, 88). Ces exemples montrent encore que l'utilisation des deux langues chez Émile est liée à la langue dans laquelle il a vécu l'expérience.

- (87) É: Hum. {oui} Et Josh *throw rocks and* Dan *throw rocks at* Josh! *So!* Maman, [və] veux un frite. (XXX). |4;9,14|
- (88) Papa *and* Dave *gonna take me at school.* Pas maman. ((aperçoit une autre autobus scolaire:)) *Autobus encore!* |4;9,25|

Nous avons également relevé des cas où le changement de langue se produit sans qu'il soit accompagné d'un changement de sujet de conversation. L'enfant fait une réparation directe car il traduit sa question en français. Notons que ces deux auto-corrections sont survenues au tout début de la période I (ex. 89, 90). On pourrait croire qu'Émile a déjà conscience des attentes linguistiques de sa mère et que non seulement il est prêt à y répondre mais aussi qu'il possède la compétence

linguistique nécessaire pour réparer directement son choix de langue (surtout quand il veut obtenir de l'information (ex. 89) ou qu'il veut obtenir quelque chose (ex. 87)).<sup>23</sup>

(89) É: *Where's your flower?* Où fleur maman? |4;9,14| )

(90) *Let's go check in there. Hum. Check in his truck....he's here. I can see his truck.* Je peux voir [ətɔk] à papa. {le truck à papa} |4;10,20|

Une analyse plus détaillée des auto-corrections serait intéressante dans la mesure où elle permettrait d'observer les choix de langue spontanés de l'enfant, c'est-à-dire ceux faits sans l'intervention directe du parent. Une telle analyse dépasse le cadre de cette étude qui est destinée à observer les réactions de l'enfant aux stratégies parentales.

#### 4.4 Conclusion: Stratégies parentales

Nous avons posé comme terme principal de réflexion le rôle du parent dans le développement du bilinguisme actif chez l'enfant et l'acquisition de la compétence de communication bilingue. Nous avons choisi d'explorer cette question en utilisant les stratégies discursives proposées par Lanza (1997). Selon cet auteur, les stratégies monolingues permettent au parent de négocier un contexte d'interaction monolingue, ce que les stratégies bilingues ne font pas. Nous avons mis l'accent sur l'effet de la stratégie monolingue *minimal grasp* (MG) car c'est à propos de celle-ci que les résultats sont les plus divergents d'une étude à l'autre. Les études de Taeschner (1983), Lanza (1997) et Juan-Garau et Pérez-Vidal (2001) suggèrent que cette stratégie favorise la production d'énoncés dans la langue minoritaire, alors que celles de Nicoladis (1994), Nicoladis et Genesee (1998) et la présente étude suggèrent qu'elle a un effet bilingue. L'approche stratégique de la mère d'Émile est légèrement plus bilingue que monolingue. En dépit de ceci, le nombre de choix non-appropriés a diminué de la période I à la période II. Nos données suggèrent qu'il n'est pas nécessaire d'employer fréquemment la stratégie MG pour favoriser le développement de la langue désirée par le parent (ici le français). Ainsi, nos résultats ne permettent pas d'appuyer tout à fait l'affirmation de Taeschner que la tactique du "quoi?" représente un outil d'éducation essentiel au développement de la langue minoritaire.

La proportion des énoncés complètement en anglais par rapport à celle des énoncés mixtes anglais-français a changé d'une période à l'autre. Alors que la proportion de ces deux types d'énoncés est

---

<sup>23</sup> Pendant les deux premières semaines de la période I, la mère a dû faire à plusieurs reprises une requête directe suggérant à Émile de lui parler en français. Les autos-corrections survenues autour de cette période ont pu être influencées par ce type de requête de la part de la mère.

presque égale en période I, la proportion d'énoncés mixtes devient beaucoup plus importante que celle des énoncés anglais en période II. Ce changement peut s'expliquer par l'objectif principal de la mère qui était d'aider au développement du français chez Émile plutôt que de faire diminuer ou disparaître les énoncés mixtes. Cette décision a eu comme résultat que la mère a mis davantage l'accent sur la diminution des énoncés anglais que sur celle des énoncés mixtes. Nous avons pu remarquer que dans certains cas, elle réagissait favorablement aux énoncés mixtes d'Émile, voyant là un effort de sa part pour s'exprimer en français. Nous entendons par "favorablement", que la mère utilisait autant que possible les éléments français produits par Émile dans ces tours de paroles mixtes pour continuer la communication. En ce qui concerne l'effet des stratégies parentales sur le tour de parole subséquent de l'enfant, nous avons trouvé que la stratégie monolingue MG suggérée par Lanza n'a pas d'effet monolingue sur notre sujet. Notre sujet continue de mélanger après un MG plus souvent qu'il n'arrête de le faire. Par période, le taux de mélange est dans les deux cas plus élevé que le taux de non-mélange, même si le taux de mélange après un MG a toutefois diminué légèrement de la période I à la période II.

Nous avons suggéré cinq facteurs qui pourraient expliquer les résultats divergents quant à l'effet des MG au tour subséquent: la codification mélange/non-mélange, la compétence linguistique insuffisante, le domaine d'utilisation des langues, le type de MG et l'unité d'analyse. Le rôle du MG aurait été de servir de point de césure dans la conversation à partir duquel, la mère donne l'opportunité à l'enfant de s'arrêter et de réfléchir sur son choix de langue, bien qu'elle n'oblige pas celui-ci à réparer son énoncé mélangé initial. La mère a choisi d'utiliser cette stratégie MG d'une manière moins stricte car elle croyait que feindre l'incompréhension de l'anglais ne serait pas naturel dans ses conversations avec l'enfant. Au moment où la mère a commencé à utiliser ces stratégies, l'enfant est plus âgé que ceux rapportés dans la littérature. De plus, l'enfant sait très bien que sa mère est compétente dans les deux langues, l'ayant entendue parler avec son père et tous les autres locuteurs anglophones monolingues. On peut dire que cette manière d'utiliser la MG n'est pas fonction du contexte sociolinguistique de la communauté comme l'ont suggéré Nicoladis et Genesee (1998) mais plutôt fonction du contexte sociolinguistique de la famille et de l'âge de l'enfant. Ces auteurs expliquent pourquoi leurs résultats divergent de ceux de Lanza. Selon ces auteurs, il est possible que la mère de l'enfant dans l'étude de Lanza ayant perçu que l'acquisition de l'anglais (langue minoritaire dans une communauté monolingue en Norvège) était menacée chez sa fille Siri ait pu adopter des stratégies davantage monolingues. L'approche monolingue de la mère de Siri reflète en partie cette crainte. D'un autre côté, les parents impliqués dans l'étude de Nicoladis et de Nicoladis et Genesee, habitant dans une communauté à caractère plus bilingue n'ont peut-être pas cette crainte que l'enfant ne devienne pas un bilingue actif, expliquant ainsi l'approche plus bilingue

que monolingue adoptée par ces derniers et par conséquent, le taux élevé de mélange suivant une MG puisque les enfants ne sont pas habitués à une telle stratégie. Le contexte monolingue de la communauté dans laquelle vit Émile a pu influencer la mère dans sa décision d'adopter une approche plus monolingue, mais c'est en fin de compte le contexte familial et d'autres facteurs tels que l'âge et la personnalité de l'enfant qui ont déterminé la manière dont les stratégies seraient utilisées. Nos données indiquent que la mère emploie la stratégie monolingue MG dans un but bien particulier: "signaler" à Émile qu'il est temps de parler français. En d'autres mots, elle ouvre une séquence de négociation par cette stratégie monolingue mais poursuit la séquence en utilisant des stratégies plus bilingues. En faisant cela, elle permet à la conversation de se poursuivre, elle crée une opportunité pour celui-ci de réfléchir sur son choix de langue et de le réparer s'il le veut. L'utilisation du MG par la mère n'oblige pas Émile à réparer directement son énoncé mélangé initial.

Comment expliquer la diminution à long terme des mélanges au cours des quinze mois à l'étude si le MG était peu efficace dans la conversation (tour de parole subséquent) pour amener l'enfant à changer de langue? Nous avons proposé trois explications: la manière dont le MG est utilisé dans la conversation avec d'autres stratégies, les limites d'une analyse quantitative en utilisant le tour de parole subséquent et la qualité de l'interaction parent-enfant. Nous avons montré que la majorité des MG est suivie par d'autres stratégies plus bilingues. Le MG a eu le rôle d'introduire une séquence de négociation. Dans ce cas, pour examiner le véritable effet des MG, il faudrait examiner la fin de la séquence de négociation. Il est possible que l'unité d'analyse (tour subséquent) soit trop limitée. Les stratégies ont pu contribuer indirectement à diminuer les mélanges de la période I à la période II en permettant au parent d'augmenter la quantité d'input dans la langue française et en donnant davantage l'opportunité à l'enfant de participer aux conversations. La diminution du nombre de choix de langue non-appropriés et l'augmentation du nombre de choix de langue appropriés que nous avons constatées chez Émile à la période II par rapport à la période I suggère que le facteur le plus important dans le développement d'une langue minoritaire est de donner l'opportunité à l'enfant de participer à la conversation, et cela, en utilisant toutes les stratégies possibles qui permettront le maintien de la communication parent-enfant (par exemple, les jeux de rôle).

D'autres auteurs en acquisition monolingue et bilingue ont proposé que c'est la qualité de l'interaction parent-enfant plutôt que la quantité qui contribue à développer les compétences linguistiques et communicatives chez l'enfant. À ce propos, les études portant sur les interactions parent-enfant et l'acquisition du langage indiquent, d'après Moreau et Richelle (1981), que plusieurs facteurs viennent influencer positivement le développement du langage chez les enfants. Les caractéristiques de conversation suivantes seraient favorables à l'acquisition du langage: syntaxe et sémantique adaptées

à l'enfant, feedbacks linguistiques fréquents, conversation centrée sur les propos et les activités de l'enfant, relation parent-enfant satisfaisante, parent traitant l'enfant comme un partenaire et engageant de véritables dialogues avec lui, parent attentif à ce que l'enfant dit et peu directif, etc. Döpke (1992a) a montré que c'est la qualité de l'input plutôt que la quantité d'input qui avait eu un effet positif sur le développement d'un *bilinguisme productif (productive bilingualism)* chez des enfants bilingues. Selon elle, la qualité des interactions parent-enfant (ici le père) serait à la base du succès obtenu. Peu de ces sujets ont atteint une compétence active dans la langue minoritaire: un ou deux enfants sur un total de 6. Selon Döpke, le contexte d'interaction riche, fourni dans un cadre ludique par le père a pu contribuer au développement du bilinguisme actif chez cet enfant en particulier, et cela, même si les contacts avec le père étaient limités en majeure partie aux soirées. Selon le modèle théorique de De Houwer (1999), la situation sociolinguistique observée dans notre étude possède toutes les caractéristiques nécessaires au développement d'un bilinguisme actif chez Émile. La mère a une attitude positive envers le français et le bilinguisme infantin précoce, et de plus, elle croit que le parent joue un rôle primordial dans ce développement par ses interactions et sa relation avec l'enfant (*impact belief*). Les données de cette étude indiquent qu'Émile est bel et bien sur la voie du bilinguisme actif.

## 5 DÉVELOPPEMENT DE L'ORDRE DE LA NÉGATION VERBALE

Dans ce chapitre, nous proposons d'examiner un aspect du développement de la compétence linguistique: le placement de la négation par rapport au verbe lexical. Notre corpus se prête particulièrement bien à cette étude; les données concernant les productions négatives sont abondantes. De plus, chez un enfant bilingue français-anglais, l'étude d'une telle structure est pertinente car l'ordre des éléments y est différent. L'acquisition de l'ordre de la négation chez les enfants bilingues a été étudiée dans diverses paires de langues où l'ordre de celle-ci contraste, avec comme objectif principal de déterminer comment un enfant acquiert deux langues: selon un système unique qui se différencie graduellement (Volterra et Taeshner 1978), selon deux systèmes indépendants (Paradis et Genesee 1996) ou selon deux systèmes perméables (Döpke 1999). De telles études se heurtent à des difficultés méthodologiques. En effet, des chercheurs tels que Joseph et Pine (2002) et Serratrice (2001) ont critiqué d'autres chercheurs en acquisition du langage sur le fait qu'ils attribuent trop généreusement aux jeunes enfants des connaissances grammaticales à partir de données qui n'ont pas été assez rigoureusement testées pour leur productivité. Par exemple, en français, le placement correct de la négation constaté à la fois chez les enfants monolingues et les enfants bilingues a été interprété comme la preuve d'une connaissance grammaticale précoce, plus précisément de la distinction +/- conjuguée (+/-C) (voir Déprez et Pierce 1993, 1994 cités dans Paradis et Genesee 1996, 4; Paradis et Genesee 1996).<sup>24</sup> Quels critères permettraient de déterminer si les éléments/structures qui émergent dans une langue forment un système? L'émergence de structures correctes dans une langue donnée est-elle suffisante pour supposer l'existence d'un système? Faut-il plutôt examiner le fonctionnement de ces éléments et de ces structures avant de parler de système? C'est dans cette optique que nous allons aborder cette étude. Nous proposons d'explorer les questions suivantes:

- Peut-on attribuer une connaissance linguistique à l'enfant dans sa manière de placer la particule de négation par rapport au verbe lexical?
- Le développement de la position de la négation se fait-il à partir d'un système, à partir de deux systèmes indépendants depuis le début sans l'influence d'une langue sur l'autre ou bien comme deux systèmes perméables manifestant l'influence d'une langue sur l'autre?

---

<sup>24</sup> Notre distinction morphologique +/- conjuguée de la forme des verbes semble correspondre à celle de +/- *finite* telle qu'employée par Joseph et Pine (2002), Serratrice (2001) et Paradis et Genesee (1996, 1997), l'idée de base étant toujours que la négation est préposée au verbe non-conjugué alors qu'elle apparaît postposée au verbe conjugué.



## 5.1 Revue de la littérature sur l'acquisition de la négation verbale

L'acquisition de la négation verbale pose deux problèmes à l'enfant de langue maternelle bilingue. Celui-ci doit acquérir non seulement les éléments lexicaux et grammaticaux, mais il doit de plus les ordonner selon l'ordre spécifique à chaque langue. Les études de la négation verbale en acquisition bilingue couvrent les paires de langues pour lesquelles l'ordre de la négation contraste: allemand-italien (Volterra et Taeschner 1978), anglais-estonien (Vihman 1985), anglais-français (Paradis et Genesee 1996; Jisa 2000), allemand-anglais (Döpke 1999; Schelletter 2000). Deux problèmes sont abordés dans ces études:

- Si les deux systèmes de négation sont acquis consécutivement ou parallèlement.
- Comment la dominance influence le processus d'acquisition de la négation verbale.

### 5.1.1 Le processus d'acquisition de la négation verbale: trois hypothèses

Nous présentons ici les trois hypothèses de développement proposées dans la littérature de l'acquisition de la L1 bilingue en relation au développement de la négation.

#### ❖ L'hypothèse du système unique

Au début des recherches en acquisition de la L1 bilingue, on a soutenu que le manque de différenciation (pragmatique et syntaxique) des deux langues observé chez de jeunes enfants bilingues était la cause sous-jacente de la production des structures atypiques (mélange lexical et syntaxique) chez ces derniers. Taeschner (1983) soutient que ses sujets bilingues allemand-italien ont initialement développé une seule structure de négation (enfantine) pour les deux langues. Cet auteur présente ses données (entre autre, l'ordre de la négation) comme preuve de l'hypothèse du système unique. En allemand, la négation suit le verbe, tandis qu'elle le précède en italien. Taeschner propose 3 stades dans l'acquisition de l'ordre de la négation. Pendant la 1<sup>ère</sup> période (Lisa=1;5-2;9) et (Giulia=1;8-2;3), les deux enfants utilisent la négation enfantine, c'est-à-dire que la particule de négation est placée soit avant soit après la phrase affirmative (négation discursive). Elle ajoute que les deux enfants produisent aussi pendant cette même période des négations en italien (langue de la société) qui correspondent à la langue cible. Pendant la 2<sup>ème</sup> période (Lisa=3;2-3;9) et (Giulia=2;4-3;2), Taeschner rapporte que les deux enfants utilisent la négation à la fois correctement et incorrectement dans chacune des deux langues: "during a second period, the girls used both correct and incorrect word order in German and Italian negatives..."(Taeschner 1983, 132). Cette affirmation nous semble inexacte car nous avons constaté que pendant la deuxième période, les erreurs ne se produisent jamais en italien mais toujours en allemand (à l'exception d'une seule erreur produite par la cadette en italien: *Quetto parla non.*). Pendant la 3<sup>ème</sup> période (3;11-4;0) et

(3;2-3;2), les enfants utilisent uniquement des constructions négatives correspondant au modèle de chaque langue cible. Taeschner propose que la négation suit un modèle syntaxique unique pour les deux langues, indiquant selon elle un développement à partir d'un système unique, c'est-à-dire une grammaire enfantine et non pas une grammaire qui corresponde soit à l'une ou l'autre des deux langues. Au deuxième stade, les enfants utilisent une syntaxe commune aux deux langues, alors qu'au troisième stade, les deux syntaxes se différencient.

Cependant, il nous semble surprenant que cet auteur n'envisage pas que la négation chez ses jeunes sujets puisse être affectée par l'ordre de la négation de l'italien (langue de la communauté). En effet, les données de Taeschner montrent que l'ordre de la négation en italien s'est figé correctement en position préverbiale dès le début du développement. En revanche, nous avons constaté contrairement à ce que Taeschner rapporte qu'il n'y a pas d'erreur en italien pour la deuxième période. Les erreurs n'apparaissent qu'en allemand. Le fait que, dès le début, l'enfant ait produit des structures correctes en allemand indiquerait non pas que le développement des deux langues débute comme un système unique, mais comme deux systèmes. Cela pourrait également indiquer qu'au stade I, l'enfant imite ce qu'il a entendu dans l'input allemand, sans qu'il y ait de sa part une activité combinatoire et donc une acquisition comme telle. Il semble que c'est sur cette observation qu'elle fonde sa proposition du stade indifférencié. Nous croyons toutefois d'après l'examen de ses données que c'est dans la langue faible (allemand) que les erreurs se sont uniquement produites pendant la 2<sup>ème</sup> période, suggérant ainsi non pas un développement à partir d'un système unique (ne ressemblant ni à l'italien ni à l'allemand), mais plutôt un développement à partir de la langue forte des enfants (l'italien). Notre observation se renforce lorsque l'on regarde les énoncés corrects produits en allemand pendant la 1<sup>ère</sup> période. La négation est à la fin de la phrase ou après le verbe, mais c'est une tendance qui se retrouve également chez les enfants monolingues italiens tel que mentionné par Volterra et Taeschner (1978). Dans le corpus de Taeschner, il n'y a pas d'erreurs concernant le placement de la négation à droite du verbe dans l'italien des enfants au stade 2, pour la simple raison, nous croyons, que la négation est toujours à gauche du verbe en italien adulte et que les interférences de l'allemand sur l'italien sont peu probables, l'italien étant la langue de la communauté (Italie).

Vihman (1985) a examiné l'acquisition de la négation chez deux sujets bilingues estonien-anglais et elle a trouvé que ses données n'appuient que partiellement l'hypothèse du système unique proposée par Volterra et Taeschner (1978) et Taeschner (1983). Elle dit que la négation se développe séparément: d'abord en estonien (langue dominante de l'enfant et celle parlée au foyer) et ensuite en anglais. Elle dit que ses données n'appuient pas le 2<sup>ème</sup> stade proposé par Volterra et Taeschner

(1978) concernant l'application d'une seule règle syntaxique dans les deux langues, car lorsque le fils de Vihman différencie les éléments lexicaux de la négation, celui-ci a déjà commencé à différencier le système syntaxique. Comme analyse alternative, Vihman rapporte que son fils a produit des négations postverbales en estonien. Il a placé la négation de l'estonien *ei* (anglais *no*) incorrectement après l'auxiliaire *on* (anglais *is*). Elle considère la possibilité qu'il s'agisse d'une interférence de l'anglais, langue dans laquelle la négation apparaît après les verbes non-thématiques (copule ou auxiliaire *be*), et non pas d'une règle appliquée pour les deux langues tel que Volterra et Taeschner (1978) l'ont affirmé.

#### ❖ **L'hypothèse de deux systèmes indépendants**

En revanche, les études de la dernière décade sur la négation indiquent un développement séparé des deux systèmes de négation sans interférence syntaxique (De Houwer 1990; Paradis et Genesee 1996, 1997; Paradis 2000). Il semblerait que le développement de la négation en acquisition monolingue et en acquisition bilingue du français, tel que rapporté dans la littérature, passe par un stade où la particule de négation est d'abord préposée au verbe lexical. Paradis et Genesee (1996) soulignent que la négation postposée par rapport au verbe lexical chez les enfants bilingues anglais-français ne signifie pas la même chose pour chacune des langues. Alors qu'en français, elle indique que la montée du verbe s'est produite, ce stade étant également attesté dans l'acquisition monolingue du français, la négation postposée en anglais indiquerait un transfert de la montée du verbe du français à l'anglais. Ils ont examiné l'acquisition de la négation (syntaxique) chez des sujets bilingues anglais-français. Ils ont trouvé que l'ordre de la négation s'acquiert selon le modèle de chacune des langues cibles sans transfert entre les deux.

#### ❖ **L'hypothèse de deux systèmes perméables**

Plus récemment, Döpke (2000a) a souligné que l'étude des phénomènes interlinguistiques a été négligée dans le domaine du bilinguisme simultané car on s'appliquait alors à montrer le développement séparé des deux langues. Döpke (2000a) rappelle la nécessité d'étudier ces phénomènes car on ne sait pas encore pourquoi et comment de tels phénomènes se produisent. Döpke (1999) et Schelletter (2000), tout en acceptant l'hypothèse du développement séparé, ont présenté des données sur l'ordre de la négation qui appuient à la fois l'hypothèse du développement séparé et la présence de structures interlinguistiques (indiquant ainsi deux systèmes perméables). Döpke (1999) admet que le développement des deux langues peut se faire séparément dans chaque système, sans qu'il y ait une obligation de supposer que chacun de ces deux systèmes soit hermétique ou imperméable à l'autre. Selon elle, bien que le développement des deux langues chez les enfants bilingues se fasse approximativement comme celui de monolingues dans chacune des

langues, il ne faut pas ignorer les structures atypiques (*crosslinguistic structures* ou *structures interlinguistiques*) des bilingues qui n'ont pas été attestées chez les monolingues. Selon elle, de telles structures permettraient de mettre en relief des processus d'acquisition qui autrement passeraient inaperçus s'il s'agissait d'une acquisition monolingue. Pour illustrer son point de vue, cet auteur a étudié l'acquisition de l'ordre de la particule négative (et des adverbes que l'auteur appelle *modals*) par rapport au verbe lexical (+/-) conjugué chez des enfants de langue maternelle bilingue allemand-anglais vivant en Australie. Elle a rapporté des influences interlinguistiques dans l'ordre de la négation allant dans les deux sens (de l'anglais vers l'allemand et également, de l'allemand vers l'anglais). Toutefois, elle admet que les influences de l'allemand sur l'anglais sont beaucoup moindres que les influences de l'anglais sur l'allemand. Ses données permettent, selon elle, d'appuyer l'hypothèse de deux systèmes séparés, mais perméables. Les données monolingues en acquisition de l'allemand dont se sert Döpke sont dérivées de Clashen 1986 et 1991 (cité dans Döpke 1999, 145). Döpke explique la présence de ces influences interlinguistiques en terme d'ambiguïté de l'input en se servant du *modèle de la compétition* (*competition model*) de Bates et MacWhinney (1989). Au niveau de l'acquisition de plus d'une langue, le modèle de la compétition prédit que ce sont les similarités entre les langues qui vont entrer en compétition. "Cues which are frequently available, reliable and perceptually salient win over cues of lesser strength" (Döpke 2000b, 94). Schelletter (2000), aussi, a étudié les interférences dans l'ordre de la négation chez un enfant bilingue allemand-anglais. L'auteur ne spécifie pas toutefois le statut des deux langues (l'allemand semble être la langue minoritaire dans un milieu majoritairement anglophone, peut-être la Grande-Bretagne). Cet auteur rapporte que l'enfant utilisait la structure de l'allemand pour construire les énoncés anglais avec verbes lexicaux en plaçant la négation après les verbes lexicaux anglais comme dans la langue cible allemande alors que la négation doit être placée devant les verbes lexicaux en langue cible anglaise. Cet auteur propose que la négation relève de facteurs lexicaux plutôt que de facteurs grammaticaux. En d'autres mots, l'enfant traitait la particule négative comme un élément lexical et non pas comme un élément grammatical faisant partie d'un système. Il semble que le consensus chez les chercheurs en acquisition de la L1 bilingue soit maintenant d'accepter l'hypothèse du développement séparé et d'étudier la manière dont les deux systèmes interagissent entre eux pendant l'acquisition (c.-à-d. la nature et le rôle des phénomènes interlinguistiques).

### **5.1.2 Développement de l'ordre de la négation chez les monolingues**

On a proposé dans la littérature sur l'acquisition monolingue dans diverses langues que la négation enfantine se développait de l'extérieur vers l'intérieur de la phrase (Wode 1977, 1984, cité dans Vihman 1985; Jisa 2000; Lanza 1997). Tous les enfants passeraient par un stade où la particule de négation est avant ou après l'énoncé (c.-à-d. à l'extérieur du syntagme verbal) pour ensuite

apparaître à l'intérieur du syntagme verbal. On a également fait cette constatation dans la littérature sur le développement de la grammaire française chez les enfants monolingues francophones, la particule de négation du français apparaissant initialement en position préposée de verbes thématiques (conjugués et non-conjugués) pour se déplacer en position postposée de verbes thématiques conjugués au fil du développement linguistique (Déprez et Pierce 1993, 1994; Pierce 1989, 1992, cités dans Paradis et Genesee 1996, 4). Ils ont remarqué une contingence forte entre la position préposée de la négation aux verbes non-conjugués et position postposée de la négation et verbes conjugués qui serait déterminée par la connaissance de la distinction +/- conjugué. Ce modèle de l'acquisition du placement de la négation sous-entend également que l'acquisition du placement de la négation est un phénomène syntaxique plutôt que morphologique ou lexical (ce qui correspond dans la théorie du *Liage et du Gouvernement* à la montée du verbe) (Chomsky 1981, cité dans Paradis et Genesee 1996). Selon cette théorie, la présence du verbe à la gauche de la négation indique que le verbe est monté à Infl pour aller chercher l'inflexion verbale. Dans le domaine de l'acquisition, la montée du verbe à Infl est interprétée comme l'indication que l'enfant a acquis la catégorie fonctionnelle Infl et qu'il connaît la distinction +/- conjugué. Cette compétence lui permettrait de décider quels verbes doivent monter à Infl. L'émergence de Infl se produirait plus tôt chez les monolingues francophones que chez les monolingues anglophones ce qui montre que la typologie des langues influencerait l'acquisition de Infl (Déprez et Pierce 1993, 1994; Pierce 1989, 1992 cités dans Paradis et Genesee 1996, 1997). Selon Paradis et Genesee (1996), il semblerait que l'émergence des premières productions négatives correctes avec verbes lexicaux conjugus est suffisante pour affirmer que l'enfant a acquis l'ordre de la négation (voir pourtant la discussion de Paradis et Genesee (1997) concernant les difficultés méthodologiques vis-à-vis de la définition du terme *acquisition*).

Nous pensons que de telles occurrences correctes peuvent également montrer que ce sont des formes non-analysées, imitées, et ayant une fonction de communication importante pour l'enfant. Il faut donc considérer la possibilité que les énoncés négatifs précoces corrects ne reflètent pas un savoir grammatical spécifique chez l'enfant, mais sont plutôt des reproductions plus ou moins fidèles de ce que l'enfant entend dans son input (Joseph et Pine 2002). Si l'émergence des énoncés corrects est interprétée comme la manifestation d'une compétence grammaticale de l'enfant (par exemple, l'acquisition de la distinction +/- conjugué), alors on ne devrait pas retrouver d'erreurs une fois que l'enfant a passé ce stade d'acquisition qui se situe vers 2 ou 3 ans. Si nous trouvons des erreurs après ce stade d'acquisition, comment pourrait-on alors expliquer leur présence? Pourrait-on les mettre sur le compte de la performance? D'un autre côté, on pourrait suggérer que les erreurs subséquentes à l'émergence des premières structures correctes indiqueraient qu'un processus

d'acquisition est à l'oeuvre. Guillaume (1973) a discuté de la présence d'énoncés corrects lors de leur émergence pour ensuite noter de fréquentes erreurs dans ces mêmes énoncés plus tard. Il suggère que les énoncés corrects du début sont des énoncés mémorisés qui ne révèlent en rien la capacité linguistique de l'enfant. Selon lui, ce n'est que lorsque des erreurs sont observées dans les productions de l'enfant que l'on peut parler d'*acquisition*, car les erreurs indiquent que l'enfant est capable de réfléchir sur le langage, qu'il fait des hypothèses à partir de son input (parfois à tort) qui serviront à structurer son langage. Comme nous l'avons noté dans l'introduction, Döpke (2000a) a également souligné l'intérêt théorique des erreurs de surgénéralisation dans l'acquisition de la L1 bilingue, erreurs qui permettraient d'éclairer ce qui se passe dans l'esprit de l'enfant lors du processus d'acquisition: "overgeneralisation [...] are very powerful sources of information that the child is actively using a grammatical form of a syntactic structure." (Döpke 2000a, 5).

### **5.1.3 Dominance et mélanges lexicaux (morphèmes)**

Le développement de la négation a également été étudié non seulement du point de vue du mélange syntaxique, mais également du point de vue du mélange lexical. Jisa (2000) a étudié deux enfants bilingues élevés en anglais par leur mère et en français par leur père en France et qui sont allés séjourner deux mois en Californie avec leur mère chez de la parenté maternelle. L'auteur a étudié l'émergence des productions anglaises chez ces enfants qui n'ont qu'une connaissance passive de l'anglais. Avant le séjour, ces enfants comprenaient le français et l'anglais, mais le français était leur langue dominante en production, car la mère n'obligeait pas les enfants à lui parler en anglais. Au début du séjour californien, les enfants sont alors âgés respectivement de 2;3 et de 3;6. La période à l'étude est divisée en 5 périodes de 12 jours. L'auteur rapporte que la dominance est le facteur principal responsable du type de mélange produit par les deux enfants en anglais, donnant ainsi appui à l'hypothèse de la dominance proposée par Petersen (1988). Les enfants passent par un stade où les morphèmes grammaticaux du français (la langue dominante) sont utilisés dans les énoncés anglais. Graduellement, ces morphèmes grammaticaux français sont remplacés par des morphèmes grammaticaux de l'anglais. L'étude de Jisa est intéressante car elle illustre bien comment se fait la transition dans l'utilisation de la langue faible. Les mélanges sont unidirectionnels allant de la langue forte (français) vers la langue faible (anglais). Jisa rapporte toutefois une différence dans le type et la fréquence des énoncés mixtes produits par chacun des enfants. Chez l'aînée, la fréquence relative des énoncés mixtes augmente de la période 1 à la période 2, pour ensuite se stabiliser entre la période 2 et 4 et finalement diminuer en période 5. Chez la cadette, la fréquence relative des énoncés mixtes continue d'augmenter jusqu'en période 4 pour ensuite diminuer en période 5. L'auteur explique cette différence observée entre les deux enfants dans l'évolution des énoncés mixtes par un type d'énoncé apparu fréquemment dans les productions de la cadette: la

négation. Les énoncés négatifs semblent représenter une grande proportion des productions de la cadette Tiffany tant en français qu'en anglais. Chez la cadette, pendant la période 1 et 2, la négation *pas* est utilisée devant un nom, un verbe ou un adjectif en français. En période 3, l'enfant combine la négation *pas* avec un nom ou un adjectif en anglais (*pas big / pas bird*). En période 4 et 5, le verbe anglais *want* commence à apparaître avec la négation *pas* (*Wan pas 'gurt / wan pas taste it*). Pendant la période 5, la négation préverbale en anglais commence à apparaître (*no wan juice / no cry me*). L'élément important que Jisa veut présenter ici c'est que les productions dans chacune des langues reflète le même degré d'acquisition de la négation. À la fin du séjour californien, la cadette a atteint le même niveau de développement de la négation en anglais qu'en français: elle se dirige vers le stade 3 de Wode (1977, 1984, cité dans Jisa 2000, 1379) qui est celui de la négation préverbale en anglais (*no wan juice*), mais la négation préverbale coexiste avec des énoncés négatifs mixtes (*wan pas gurt*), des énoncés négatifs français avec négation préverbale (*pas manger la soupe*) et des énoncés négatifs français avec négation postposée à l'auxiliaire (*aime pas*).<sup>25</sup> Quant à l'aînée Odessa, elle produit déjà une grande variété d'énoncés négatifs à la période 2 et 3 (*I can't see / I don't want it / Tiffy no clean up the mess / I no want taste it / I wan pas now*). À la période 5, les énoncés négatifs mixtes disparaissent (*wan pas*) et des énoncés négatifs corrects en anglais apparaissent de façon plus régulière (*I don't want it / I won't eat it / I'm not finished*). Ce type d'énoncés négatifs correspond au stade 4 de Wode, celui du placement correct de la négation à l'intérieur du syntagme verbal. Jisa rapporte que l'aînée était déjà au stade 4 de Wode en français avant le séjour californien. L'enfant pouvait placer correctement la négation à l'intérieur du syntagme verbal avec cependant quelques erreurs peu fréquentes et qui se retrouvent également chez les enfants monolingues francophones telles que le placement de la négation dans les constructions verbales complexes: (*ça fait tomber pas / j'aime bien pas ça*). Jisa conclue que les différences observées dans le développement de la négation entre les deux enfants seraient dues à l'âge auquel chacun des enfants a été immergé dans l'anglais.

## 5.2 Analyse et Discussion

Nous allons présenter dans cette partie six analyses concernant les types de syntagmes verbaux négatifs que nous avons relevés chez notre sujet Émile. Pour trancher en faveur de l'une ou l'autre des trois hypothèses présentées dans la revue précédente, nous allons d'abord tenter d'établir ce que l'enfant connaît vraiment et définir ensuite le statut des structures négatives non-conformes.

---

<sup>25</sup> Jisa se fonde sur les travaux de Claire Blanche-Benvéniste (1990). Selon cet auteur, certains verbes font fonction d'auxiliaires: être, avoir, vouloir, aimer, aller.

### 5.2.1 La contingence formelle des SV négatifs simples

L'objet de la première analyse concerne la recherche possible d'une contingence formelle entre la position de la particule négative française *pas* et la forme du verbe lexical (ou encore appelé *thématique*).<sup>26</sup> En français, la particule de négation change de position par rapport au verbe lexical selon que celui-ci est conjugué ou non-conjugué. Quatre types de SV négatifs sont alors possibles: deux corrects et deux incorrects. Les deux types SV négatifs suivants sont corrects:  $V(+C) + pas$  et  $pas + V(-C)$ . Dans le premier cas, il s'agit principalement des formes verbales conjuguées du présent de l'indicatif et de l'impératif, (mais il y a quelques formes à l'imparfait) suivies de la négation. Dans le deuxième cas, il s'agit des formes verbales non-conjuguées de l'infinitif et du participe passé précédées de la négation. Les deux types de syntagmes verbaux négatifs suivants sont incorrects:  $*V(+th-C) + pas$  et  $*pas + V(+th+C)$ . Dans le premier cas, il s'agit des formes verbales non-conjuguées de l'infinitif ou du participe passé suivies incorrectement de la négation. Dans le deuxième cas, il s'agit des formes verbales conjuguées du présent, de l'impératif ou de l'imparfait précédées correctement de la négation.<sup>27</sup> Peut-on retrouver dans nos données une contingence formelle entre l'ordre de la négation et le fait que le verbe lexical est conjugué ou non-conjugué dans notre corpus comme l'ont proposé Paradis et Genesee (1996)? Le tableau 1 montre les SV négatifs simples) éligibles pour notre analyse.

---

<sup>26</sup> Nous avons choisi un critère morphologique plutôt que syntaxique pour contourner les difficultés d'interprétation liées à la présence/absence de sujet (pronom) et/ou de l'auxiliaire chez notre sujet.

<sup>27</sup> Nous interprétons les temps des formes verbales ci-dessus selon celles retrouvées dans nos données et non pas selon celles qui sont possibles dans la langue française.



Tableau 10 Syntagmes verbaux négatifs simples français corrects et incorrects comportant un verbe lexical conjugué (+C) ou non-conjugué (-C) adressés à la mère dans le contexte (M+É)

	Période I	Période II
Verbes conjugués (+C)		
corrects	123 (95%)	101 (88%)
incorrects	6 (5%)	14 (12%)
<b>Total (+C)</b>	<b>129 (100%)</b>	<b>115 (100%)</b>
Verbes non-conjugués (-C)		
corrects	18 (100%)	26 (87%)
incorrects	0 (0%)	4 (13%)
<b>Total (-C)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>30 (100%)</b>
Nombre total des erreurs	6	18
% des erreurs	4	12

D'après le tableau 10, le total des SV négatifs simples analysables relevés pendant la période I et II est de 292. Nous obtenons ce nombre en ayant éliminé d'abord les SV contenant des constructions à deux verbes ou plus (SV négatifs modaux), les verbes *avoir* et *être* au présent à la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> personne du singulier (employés comme verbes principaux), les déictiques *c'est* et *c'était*, les SV qui sont des imitations du tour de parole précédent, et les verbes dont la forme cause des ambiguïtés par leurs formes verbales conjuguées trop similaires aux formes verbales non-conjuguées (*faire, boire, voir, choisir, dire, finir, rire, asseoir, conduire*). Le nombre total de SV négatifs avec verbes +C est de 244, ce qui représente 84%<sup>28</sup> du total des SV négatifs simples. Le nombre de SV négatifs avec verbe -C est de 48, ce qui représente 16%<sup>29</sup> du total des SV négatifs simples. Le nombre total de SV corrects est de 268 sur 292, soit une contingence globale pour les deux périodes de 92%.<sup>30</sup> Le nombre total de SV incorrects pour la période I et II est de 24 sur un total de 292 verbes analysables, soit un taux global d'erreur de 8%. Notre taux d'erreur est comparable à celui de

<sup>28</sup> Pourcentage des verbes +C:  $129+115/129+115+18+30=244/292=84\%$ .

<sup>29</sup> Pourcentage des verbes -C:  $18+30/129+115+18+30=48/292=16\%$ .

<sup>30</sup> L'intégration des deux périodes dans le calcul de contingence n'a été faite que dans le but de comparer notre taux global de contingence avec celui de Paradis et Genesee (1996). La contingence globale est calculée ainsi à partir des résultats du tableau 10:  $123+101+18+26/292=268/292=92\%$ .

Paradis et Genesee (1996) qui est de 9%. Nous inspirant des travaux de Paradis et Genesee, nous faisons les hypothèses suivantes:

- La contingence va augmenter de la période I à la période II, puisque l'enfant est supposé progresser dans son acquisition.
- La contingence sera plus faible dans le cas des verbes (+C) que dans celui des verbes (-C), parce que les erreurs se produiront là où les structures contrastent (ici le placement de la négation après le verbe lexical en français contraste d'une part avec l'autre structure du français où la négation est préposée au verbe -C et, d'autre part, avec la structure de l'anglais où la négation (*don't, won't, didn't*) est préposée au verbe lexical).

Le tableau 10 présente également les résultats du test de contingence formelle, c'est-à-dire la fréquence d'apparition et le pourcentage d'erreurs concernant l'ordre de la négation et les verbes thématiques conjugués et non-conjugués pour chaque période.<sup>31</sup> Notre hypothèse 1 ne s'est pas vérifiée. Nous avons prédit que la contingence augmenterait de la période I à la période II, mais la contingence a diminué au lieu d'augmenter. En effet, pour chaque période, les taux de contingence respectifs sont de 96% et de 88%.<sup>32</sup> De plus, la contingence a diminué pour chacune des deux formes de verbes (+C et -C). Pour les verbes +C, elle est passé de 95 % à 88 %. Pour les verbes -C, elle est passée de 100% à 87%. (voir tableau 10). Comment interpréter cette diminution de la contingence de la période I à la période II? Notre hypothèse 2 ne s'est pas non plus vérifiée. Nous avons prédit que la contingence des V(+C) serait plus faible que celle des V(-C), car c'est au niveau des V(+C) que l'ordre de la négation contraste en anglais et en français. Or, nous avons observé un taux de contingence globale similaire (92%) pour les verbes (+C) et pour les verbes (-C), indiquant à prime abord que le placement de la négation par rapport aux formes verbales +C ne cause pas plus de difficulté à notre sujet que celui par rapport aux formes verbales -C.<sup>33</sup> La contingence formelle entre d'une part, négation préposée et verbe thématique non-conjugué et d'autre part entre négation postposée et verbe thématique conjugué observée par Paradis et Genesee (1996, 1997) se manifeste bien dans nos données et nos résultats vont dans le sens des chercheurs mentionnés ci-dessus.

---

<sup>31</sup> N'inclut pas les SV négatifs modaux, SV négatifs mixtes, les SV à négation double ni les verbes doubles.

<sup>32</sup> Par période, la contingence globale est calculée ainsi. La contingence globale en période I:  $123+18/129+18=141/147=96\%$ . La contingence globale en période II:  $101+26/115+30=127/145=88\%$  (tableau 10)

<sup>33</sup> Par type de verbe, la contingence globale des verbes +C est de:  $123+101/129+115=224/244=92\%$  et la contingence globale des verbes -C est de:  $18+26/18+30=44/48=92\%$  (tableau 10)

Nous pensons que le facteur méthodologique suivant a pu contribuer à produire ces taux élevés de contingence. La contingence est plus forte que nous ne l'avions anticipé pour les verbes +C parce que l'on y a inclus, comme l'ont fait Paradis et Genesee (1996), les verbes *pouvoir, vouloir, savoir* utilisés comme verbe principal de l'énoncé.<sup>34</sup> N'ayant pas relevé d'erreurs dans l'ordre de la négation pour ces trois verbes, étant donné que ces verbes n'apparaissent que sous une seule forme verbale (présent de l'indicatif)<sup>35</sup> et considérant la fréquence d'apparition élevée de ces verbes, ces trois facteurs ont pu contribuer à donner l'impression que la plupart (92%) des productions négatives avec verbe +C correspondent à la langue adulte. Pourtant, nous pensons que ce n'est pas parce que l'enfant produit *peut pas / veut pas / sais pas* dans le bon ordre que l'on peut conclure que l'enfant connaît la distinction conjuguée/non-conjugué et qu'il a acquis l'ordre de la négation en français en fonction de la connaissance de cette distinction. Il se peut que ces SV corrects contenant un verbe +C (*sai(s/t) pas, peu(x/t) pas, veu(x/t) pas*) soient en fait des imitations à partir de l'input, puisqu'ils apparaissent très fréquemment dans les conversations. Si c'est bien le cas, nous devrions constater une forte diminution de la contingence des verbes +C lorsque sont éliminés de l'analyse les SV négatifs simples constitués des verbes *sais pas, peu(x/t) pas, veu(x/t) pas*.<sup>36</sup> Afin de pouvoir juger si la contingence reflète la connaissance de la distinction +/- C et non pas la reproduction de segments de l'input, il faut considérer deux facteurs:

- la diversité lexicale des verbes dans le corpus
- la productivité de la flexion verbale

Pour ce faire, nous allons enlever du calcul de la contingence tous les verbes +C très fréquents tels que *sais pas, veux pas, peux pas* pour voir si la contingence des verbes +C est toujours aussi forte. Dans une autre analyse subséquente, nous allons calculer la contingence seulement pour les verbes

---

<sup>34</sup> Nous n'avons pas inclus dans le calcul de la contingence ces mêmes verbes lorsqu'ils font partie d'une construction modale. Les SV modaux sont traités séparément des SV simples dans notre étude.

<sup>35</sup> Le seul de ces verbes qui apparaît à une autre forme est le verbe *savoir* en période II. Celui-ci apparaît plusieurs fois sous la forme verbale de l'imparfait (*savai(s/t)*) toujours incorrectement précédée de la négation *pas*. Ceci indique que face à une nouvelle forme verbale, Émile préfère utiliser le patron commun aux deux langues, soit *négation+verbe*.

<sup>36</sup> Ces trois verbes sont également parmi la liste de verbes les plus fréquents dans le corpus d'un enfant francophone monolingue étudié par Joseph et Pine (2002). Ces auteurs suggèrent que le placement sans erreur de la négation postposée au verbe lexical +C qu'ils ont constaté dans leur corpus n'est pas surprenant car il provient du fait qu'une grande proportion de ces verbes représentent des verbes très fréquents qui apparaissent toujours sous la même forme verbale: *avoir* et *être* employés comme auxiliaires et comme verbes principaux, de même que *savoir, pouvoir, vouloir*, etc. Ils ont, de plus, montré une corrélation très forte entre les verbes conjugués et non-conjugués apparaissant dans le corpus de l'enfant et dans celui de la mère. Leurs résultats indiquent que le facteur imitatif joue un rôle important dans les productions linguistiques correctes de l'enfant.

apparaissent sous au moins une forme +C et une forme -C pour voir si l'enfant change systématiquement le placement de la négation en fonction de la forme verbale.

### 5.2.2 Contingence des SV négatifs simples, excluant *veu(x/t)*, *peu(x/t)*, *sai(s/t)*

Puisque nous pensons que la grande fréquence de ces verbes dans nos données a surestimé le nombre de SV négatifs corrects de type  $V(+C)+ pas$ , nous avons recalculé la contingence des verbes +C en excluant ces trois formes verbales fréquentes *sais pas*, *veux pas*, *peux pas* du calcul.<sup>37</sup> Comme nouvelle hypothèse, nous posons que la contingence globale des verbes +C devrait diminuer comparée à celle que nous avons obtenue à la section 4.3.1. Voici un rappel des deux hypothèses posées à la section 4.3.1:

- La contingence va augmenter en passant de la période I à la période II.
- La contingence sera plus faible pour les verbes +C que pour les verbes -C

Le tableau 11 montre les occurrences de SV négatifs simples excluant les trois constructions *sai(s/t) pas*, *veux pas*, *peux pas*.

---

<sup>37</sup> Nous avons déjà enlevé *avoir* et *être* et les déictiques *c'est*, *c'était*, de même que les verbes qui portent à confusion par la seule distinction du *r* final comme par exemple *voir*, *faire*, etc.

Tableau 11 Syntagmes verbaux négatifs simples français corrects et incorrects excluant *sai(s/t)*, *peu(x/t)* et *veu(x/t)* adressés à la mère dans le contexte (M+É).

	Période I	Période II
Verbes conjugués (+C)		
corrects	12 (67%)	34 (71%)
incorrects	6 (33%)	14 (29%)
<b>Total (+C)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>48 (100%)</b>
Verbes non-conjugués (-C)		
corrects	18 (100%)	26 (87%)
incorrects	0 (0%)	4 (13%)
<b>Total (-C)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>30 (100%)</b>
Nombre total des erreurs	6	18
% des erreurs	17	23

Nous avons enlevé 178 occurrences des verbes *sais*, *veux*, *peux*. Pour la période I, nous en avons enlevé 111 (91 *sais*, 0 *veux*, 20 *peux*) et pour la période II, 67 (32 *sais*, 21 *veux*, 14 *peux*). Sur un total de 224 SV de type  $V(+th+C)+pas$ , 178 d'entre eux comportent en fait l'un des trois verbes mentionnés ci-dessus. Cela veut dire que 80% des SV négatifs corrects de type  $V(+C)+pas$  comprennent l'une des trois formes *sai(s/t) pas*, *peu(x/t) pas*, *veu(x/t) pas*. La diversité lexicale était donc peu élevée pour les formes verbales +C, puisqu'une grande proportion de celles-ci n'est constituée que de ces trois formes. Le nombre total de verbes analysables n'est maintenant que de 114 comparé à 292. Une fois que nous avons enlevé les verbes fréquents (*pouvoir*, *vouloir*, *savoir*), la proportion de verbes +C équivaut de près à celle des verbes -C: sur un total de 114 SV négatifs simples, 66 verbes sont +C, soit un taux de 58% et 48 sont -C, ce qui donne un taux de 42%.<sup>38</sup> Nous avons alors obtenu des résultats nettement différents concernant la contingence formelle lorsque nous avons enlevé les trois verbes fréquents. La contingence globale est de 79%<sup>39</sup> au lieu de 92% (obtenue à la section 5.2.1). Notre hypothèse I ne se vérifie plus: la contingence globale est de 83%

<sup>38</sup> Avant exclusion, le pourcentage des verbes +C était de 84% et celui des verbes -C de 16%.

<sup>39</sup> La contingence globale après exclusion est calculée ainsi à partir des résultats du tableau 11:  $12+34+18+26/18+48+18+30=90/114=79\%$ .

en période I et de 77% en période II.<sup>40</sup> Par type de verbe (+C/-C), notre hypothèse I se vérifie pour les verbes +C (elle augmente de 67% à 71% en période II), mais pas pour les verbes -C (elle diminue de 100% à 87% en période II). Notre hypothèse 2 se vérifie maintenant: la contingence globale des verbes +C est maintenant plus faible que celle des verbes -C (70% versus 92%).<sup>41</sup> Cela n'est pas surprenant, puisque, d'une part, c'est la structure qui est en conflit avec celle de l'anglais (rappelons que la négation précède toujours les verbes thématiques en anglais) et que d'autre part, le placement de la négation en français, variant selon que le verbe +C ou -C pose un problème supplémentaire à l'enfant.

Notre nouvelle hypothèse qui prévoyait que la contingence globale des verbes +C diminuerait une fois que les verbes fréquents *peu(x/t) pas*, *veu(x/t) pas* et *sai(s/t) pas* seraient éliminés du calcul de contingence a été confirmée. En effet, la contingence globale des verbes +C a diminué lorsque nous avons éliminé les verbes fréquents (pouvoir, vouloir, savoir): elle est passée de 92% à 70%. Cette diminution s'observe également lorsque que nous considérons chacune des périodes séparément: pour la période I, elle est passée de 95% à 67% et pour la période II, elle est passée de 88% à 71% en période II. Les résultats de notre nouvelle analyse suggèrent que la diversité lexicale est un facteur qui affecte les analyses de productions enfantines et la compétence linguistique que l'on peut attribuer à l'enfant en fonction de ces dernières. On ne peut pas dire que nos données appuient l'idée que l'enfant possède une grammaire ou que le placement de la négation soit un phénomène complètement acquis en français. Si c'était le cas, la forte contingence se serait également vérifiée pour les formes verbales +C les moins fréquentes. En d'autres mots, la contingence aurait dû être aussi forte même lorsque la diversité lexicale augmente. Pour l'instant, nous allons conclure que les SV négatifs corrects de type V(+C)+*pas* n'indiquent pas une connaissance linguistique particulière de l'enfant, mais dérivent plutôt d'une reproduction rigoureuse par l'enfant de ces segments fréquents ayant des fonctions pragmatiques importantes pour celui-ci.<sup>42</sup> Toutefois, lorsque nous avons enlevé les verbes fréquents *sais pas* / *veux pas* / *peux pas*, notre hypothèse I, qui prévoyait que la contingence devrait augmenter à mesure que l'acquisition progresse, ne se confirme pas. La contingence globale pour chaque période diminue encore d'une période à l'autre au lieu d'augmenter;

---

<sup>40</sup> Par période, la contingence globale est calculée ainsi. Période I:  $12+18/18+18=30/36=83\%$ . Période II:  $34+26/48+30=60/78=77\%$  (tableau 11)

<sup>41</sup> Par type de verbes, la contingence des verbes +C est calculée ainsi:  $12+34/18+48$ , ce qui équivaut à 70%. La contingence des verbes -C est calculée ainsi:  $18+26/18+30$ , ce qui équivaut à 92% (tableau 11)

<sup>42</sup> Par le terme de connaissance linguistique, nous entendons la connaissance de la distinction morphologique conjuguée/non-conjuguée des formes verbales.

elle passe de 83% en période I à 77% en période II. Mais lorsque nous considérons les verbes +C et -C séparément, notre hypothèse1 se confirme pour les verbes +C, car la contingence augmente légèrement passant de 67% en période I à 71% en période II. La contingence des verbes +C n'augmente pas suffisamment pour contrer la diminution de contingence des verbes -C. Cette diminution de la contingence des verbes -C de la période I (100%) à la période II (87%) peut être expliquée par l'apparition de 4 occurrences de la structure incorrecte \*V(-C)+nég. n'ayant pas été attestée en période I: (*Quand [te] [lə] cachE, on jouE\* pas au cachette. Moi [ʒe] jouE\* pas au cachette. [5;11,7] / [e] mangE\* pas [lə] poisson, maman. [5;9,18] (M+É)Sp / On [mɛt]\* pas le...le...le beigne dedans. [5;9,18] (M-É+)Sp.*<sup>43</sup>

Le taux de contingence que nous avons obtenu une fois enlevés les verbes *peu(x/t)*, *veu(x/t)* et *sai(s/t)* dans le placement de la négation est moins élevé (79%) que celui obtenu à la section 4.3.1 (92%) et que celui rapporté dans la littérature sur l'acquisition bilingue du français: Paradis et Genesee (1996) rapportent un taux de contingence de 91%.<sup>44</sup> Ils rapportent que dans la plupart (91%) des énoncés relevés en français ayant un verbe +C (tel que le présent de l'indicatif), la particule de négation *pas* apparaît en position post-verbale, qui est la position correcte en français. Les énoncés suivants sont tirés du corpus de Paradis et Genesee (1996):

- *People là, va pas là.* (William 2;10)
- *Je peux pas dire quoi.* (Gene 2;7)
- *Je peux pas parler à papa.* (Olivier 2;6)

---

<sup>43</sup> Les structures incorrectes de type V(-C)+nég. commencent à apparaître à 5;5,27 ([ʒe] trouvE pas. [5;5,27] / [ʒe y] pas hot-dog. [5;5,27]) et nous les interprétons comme des erreurs de sur-généralisation de la négation postverbale aux formes verbales -C. Nous avons noté d'autres cas de surgénéralisation dans les constructions modales (Pourquoi Poochie va levE pas ? [J 5;8,0] suivi de Pourquoi va pas levE? [J 5;8,0] (auto-correction) / Parce que tu...Parce que quand [i] veut s'en allE, tu [vəv] veux laisse pas. [5;10,12] {tu veux pas le laisser} / If...Si tu le laissE, [i] va [mɔr] pas. [5;10,12]). Nous avons également relevé des structures incorrectes où la négation apparaît à la fois avant et après la forme verbale +C: (Non, mon pain raisins pas...brûle pas. [J 5;9,25] / ([ʒɸ]/[ʒe]) pas veux pas. [5;11,11] / [ʒe] pas eu pas parapluie. [5;11,29]). Ces structures incorrectes à négation redoublée ont été également attestées dans des SV négatifs mixtes: (Parce que (I) don't want pas (un). Because I don't want to. [5;0,14] / Parce que (I) don't want pas. [5;0,14] / Parce que [a] don't want pas. [5;2,8]) et en période I avec le verbe *marcher*: (Jeu pas marche pas. [4;10,3] / Bébé, [e] pas marche pas. [4;10,20]). Ces productions indiquent que notre sujet a noté les différences dans l'ordre de la négation et qu'il émet des hypothèses.

<sup>44</sup> Nous pensons que la contingence reflète davantage celui des verbes +C, puisque les auteurs ont eux-mêmes rapporté une rareté des SV avec verbes -C, rareté qu'ils mettent sur le compte de l'âge de leurs sujets. Nous pensons que ces auteurs voulaient dire que les enfants ont passé le stade des propositions infinitives.

Ils ont relevé deux contre-exemples concernant la position préposée incorrecte de la négation *pas* en français lorsque le verbe est conjugué: (*Il pas joue dehors.* (Gene, 1;11); *Pas il va là.* (Gene, 2;7)). Selon eux, ces deux énoncés sont privés de mouvement de verbe et constituent des erreurs de performance. Or, il semble pertinent de se demander s'il s'agit d'erreurs de performance ou bien d'erreurs causées par l'absence de la montée du verbe (qui relèverait plutôt de la compétence). En effet, les auteurs semblent prendre pour acquis que la montée du verbe s'est réalisée chez leurs sujets à partir d'exemples tels que *veux pas*, *peux pas* et *va pas*. Ces formes verbales négatives peuvent être des fragments non-analysés acquis par imitation et par la suite combinés par les enfants avec d'autres éléments (ex. pronoms sujets, compléments, etc). Ils ne mentionnent pas cette possibilité dans leur étude. Ils ne mentionnent pas non plus la variété lexicale des verbes +C relevés dans leur corpus, bien qu'ils rapportent une rareté des verbes -C dans leur corpus, rareté qu'ils attribuent à l'âge de leurs sujets.<sup>45</sup> Il pourrait toujours s'agir des mêmes verbes, ce qui en soi n'indique rien de la compétence grammaticale de l'enfant. Ils ne mentionnent pas non plus le nombre total de SV négatifs étudiés. Un autre changement que nous avons observé une fois éliminés les verbes *veu(x/t)*, *peu(x/t)* et *sai(s/t)*, concerne la contingence des verbes +C par rapport à celle des verbes -C. La contingence des verbes +C est maintenant moins élevée que celle des verbes -C, ce qui suggère peut-être premièrement que le problème du placement de la négation concerne davantage les verbes +C que les verbes -C et deuxièmement qu'Émile a tendance à construire ses SV négatifs simples davantage sur la structure suivante: *Négation+V(+/-C)* que sur la structure inverse *V(+/-C)+pas*. La première de ces structures est la seule possible en anglais. Toutefois, elle est également possible en français, mais elle se restreint aux formes verbales -C (par exemple, les formes du participe passé et de l'infinitif), restriction que notre sujet ne semble pas encore connaître.<sup>46</sup>

Nous doutons alors que l'ordre correct de la négation dans les SV négatifs simples +C reflète une acquisition systématique de l'ordre de la négation. Il s'agit plutôt de segments non-analysés grammaticalement et appris par l'enfant pour exprimer des fonctions pragmatiques importantes. Une preuve supplémentaire de ceci se trouve vers la fin de notre corpus, là où le verbe *savoir* apparaît enfin sous une autre forme (imparfait *savais*). Émile place toujours la négation incorrectement devant le verbe à l'imparfait +C: (*Ah! Moi ([ʒe]/[ʒə]) pas savais c'est ça.* [J 5;9,3] / *Je pas savais*

---

<sup>45</sup> On croit comprendre ici que la proportion de verbes -C diminuerait normalement avec l'âge.

<sup>46</sup> Paradis et Genesee (1996) considèrent qu'un verbe est conjugué au passé en français seulement lorsqu'il apparaît avec un auxiliaire conjugué. Au contraire, nous considérons le participe passé accompagné ou non d'un auxiliaire comme une forme non-conjuguée.



ça. |J 5;10,17| et |J 5;10,27| / *Maman, tu pas savais ça les baleines volent pas?* |J 5;11,12| / [*ʒe*] *pas savais j'étais gagnE*. |5;11,11| / [*ʒe*] *pas savais tu travailles*. |5;11,23| / . Si l'enfant connaissait à cette période la distinction +/- conjugué, il devrait être en mesure de se servir de celle-ci pour prendre des décisions concernant les nouvelles formes verbales. Or, il n'en est rien ainsi. Bien que l'enfant produise correctement les segments *sai(s/t) pas*, *veu(x/t) pas*, *peu(x/t) pas*, aussitôt que l'un de ces verbes apparaît à une autre forme (*savais*), il fait une erreur dans la position de la négation. Cela suggère que l'enfant analyse cette nouvelle forme comme une forme verbale dénudée de toute distinction +/-C, plaçant la négation devant le verbe, structure grammaticalement possible dans les deux langues présentes dans son environnement linguistique. L'enfant fait donc preuve d'un certain conservatisme devant le placement de la négation par rapport aux nouvelles formes verbales qu'il utilise. En cas de doute, il adopte la structure commune aux deux langues, soit *négation+ verbe lexical*. Cette tendance apparaît aussi de façon évidente dans l'exemple *I won't cours pas*. |J 4;9,17| où "*cours pas*" est un fragment non-analysé répété par Émile lorsque M lui a dit dans le tour précédent "*Cours pas, cours pas*". Cette tendance apparaît encore en période II, lorsque les formes verbales de l'imparfait du verbe *être* (*étai(s/t/ent)*) apparaissent d'abord incorrectement après la négation. Puisque d'une part, les SV négatifs incorrects de type *\*pas+V(+C)* représentent environ 30% des SV négatifs avec verbe +C et que d'autre part, c'est un pourcentage trop important pour être mis sur le compte d'erreurs de performance, il faut alors considérer la possibilité que la fréquence d'apparition de cette structure soit indirectement influencée par l'anglais.<sup>47</sup> Pour être en mesure de déterminer si les SV négatifs simples incorrects de type *\*pas+V(+C)* sont produits par Émile, soit parce qu'il ne connaît pas la restriction de la position postverbale aux formes verbales +C en français ou parce qu'il n'a tout simplement pas encore pris conscience que la négation peut se placer parfois après le verbe en français, il faudrait pouvoir contrôler soit le contexte discursif (référence temporelle) soit le contexte linguistique (même structure linguistique). Or, dans le cas des SV négatifs simples (SV ne contenant pas un modal), il est difficile de contrôler le contexte linguistique, car la présence du sujet et/ou de l'auxiliaire est souvent ambiguë. De plus, cette ambiguïté peut également être attribuée à la variété de français. En français québécois, le pronom sujet et l'auxiliaire sont souvent réduits phonétiquement. Il est également difficile de contrôler le contexte discursif pour tous les SV négatifs produits par Émile. Souvent, le contexte de référence

---

<sup>47</sup> Ce type d'erreur peut également se produire chez les francophones monolingues puisque la négation préposée au verbe lexical existe aussi dans cette langue. Toutefois, il est possible que la fréquence de cette erreur ne soit pas aussi élevée chez les monolingues que chez les bilingues français-anglais. Nous fondons notre suggestion sur les propos de Döpke: "The main difference between the bilingual and monolingual [German-English] data lies in the frequency with which the two populations follow exceptional routes. While these untypical structures have only been reported occasionally for monolingual children, they are evident for each of the four bilingual children" (Döpke 2000b, 93).

temporelle est flou, on ne sait pas si l'enfant réfère à un événement passé, présent ou futur. Cependant, il est possible de contrôler le contexte linguistique dans les SV négatifs modaux, c'est-à-dire là où la place de la négation est stable par rapport au verbe lexical. En effet, dans cette structure, la place de la négation ne change pas, elle se situe entre le modal et le verbe lexical qui doit être obligatoirement à l'infinitif, c'est-à-dire non-conjugué. Pour ce faire, nous proposons de vérifier la contingence formelle du verbe lexical dans les constructions modales négatives contenant les segments *peu(x/t) pas* et *veu(x/t) pas*. Nous allons voir si l'enfant est capable de sélectionner une forme verbale correcte en fonction d'un contexte linguistique stable. Toutefois, nous nous attendons à obtenir un taux de succès assez élevé, car d'une part, il n'y a pas d'ambiguïté entre l'anglais et le français pour cette structure et d'autre part, il n'y a pas non plus d'ambiguïté à l'intérieur de la langue française: il s'agit toujours du même ordre: modal+pas+verbe lexical.

### 5.2.3 SV négatifs modaux (avec pouvoir et vouloir)

Le but de la prochaine analyse est de vérifier la contingence formelle du 2<sup>ème</sup> verbe dans les constructions modales avec *peux* et *veux*. Si l'enfant connaît la distinction +/-C, il sera en mesure de décider quelle forme de verbe il doit utiliser dans ce contexte linguistique (construction modale ou SV modal). Le français exigeant un verbe à l'infinitif, c'est-à-dire un verbe non-conjugué (-C), nous considérons que *veu(x/t) pas* ou *peu(x/t) pas+V(-C)* est une séquence correcte, alors que *\*veu(x/t) pas* ou *peu(x/t) pas + V(+C)* est une séquence incorrecte. L'étude de la forme verbale du 2<sup>ème</sup> verbe dans les constructions modales avec *pouvoir* et *vouloir* permet également de contourner la difficulté d'interprétation reliée à la correspondance de la forme verbale et du contexte discursif temporel. Le tableau 9 suivant montre le taux de formes verbales correctes et incorrectes suivant les deux séquences négatives *peu(x/t) pas* et *veu(x/t) pas*.

Tableau 12 Syntagmes verbaux négatifs modaux français corrects et incorrects adressés à la mère dans le contexte (M+É).

	Période I	Période II
Peu(x/t) pas		
<i>corrects</i>	22 (71%)	16 (89%)
<i>incorrects</i>	9 (29%)	2 (11%)
<b>Total peu(x/t) pas</b>	<b>31(100%)</b>	<b>18 (100%)</b>
Veux(x/t) pas		
<i>corrects</i>	1(50%)	32 (94%)
<i>incorrects</i>	1(50%)	2 (6%)
<b>Total veux(x/t) pas</b>	<b>2 (100%)</b>	<b>34 (100%)</b>
Nombre total des erreurs	10	4
% des erreurs	30	8

Ce total de 85 occurrences inclut les verbes apparaissant seulement dans les constructions modales avec *veux* et *peux*. Nous n'avons pas inclus dans ce nombre les constructions avec *faut*, *sais*, *vais/va*.

Il faut d'abord noter que la séquence *peu(x/t) pas* a été utilisée pour former des constructions modales dès la période I, alors que *veux(x/t) pas* n'a été utilisé qu'à la période II.<sup>48</sup> Pendant la période I, nous rappelons que notre sujet exprime fréquemment la non-volonté à l'aide de la forme anglaise *don't* (*want/wanna*). Ainsi, en période I, 31 des 33 constructions modales sont produites avec *peu(x/t) pas*, soit un taux de 94%) et 2 sur 33 le sont avec *veux(x/t) pas* (6%). En période II, 18 des 52 constructions modales sont produites avec *peu(x/t) pas* (35%), alors que 34 le sont avec *veux(x/t) pas*, soit un taux de 65%. Pour les deux périodes, 49 des 85 constructions modales comportant soit *peu(x/t) pas* ou *veux(x/t) pas* sont produites avec *peu(x/t) pas* (58%), alors que 36 d'entre elles le sont avec *veux(x/t) pas* (42%). Le tableau 12 indique une augmentation assez importante de la contingence de la période I à la période II, passant de 70% à 92%.<sup>49</sup> La contingence des constructions modales avec *peu(x/t)* augmente de façon significative de la période I (71%) à la période II (89%). Celle des constructions modales avec *veux(x/t)* augmente également,

<sup>48</sup> Nous n'avons noté que 2 occurrences de *veux pas* à la période I, mais 8 occurrences en anglais à la période I.

<sup>49</sup> Par période, le calcul de la contingence globale pour les modaux se fait comme suit. Période I:  $22+1/31+2=23/33=70\%$ . Période II:  $16+32/18+34=48/52=92\%$ .

passant de 50% à la période I à 94% en période II. Notre sujet peut sélectionner une forme verbale -C après les verbes *pouvoir* et *vouloir* dans les constructions modales.<sup>50</sup>

#### ❖SV négatifs modaux avec *peu(x/t)*

La contingence globale des verbes impliqués dans les constructions avec *peux pas* est de 78%.<sup>51</sup> Pour la période I, la contingence est de 71% et en période II de 89%. Le taux d'erreur pour la période I est de 29%, il diminue à 11% en période II. La contingence se vérifie bien encore une fois. Elle devient plus forte en période II, ce qui confirme notre hypothèse I. Deux facteurs ont pu contribuer à cette acquisition: 1) c'est le même ordre en anglais et en français (*modal+négation+verbe*). Il n'y a donc pas de structures en conflit entre l'input français et anglais (Döpke 1999) qui pourraient provoquer des structures interlinguistiques en production; 2) dans le français adulte, le verbe après le modal *pouvoir* est toujours à l'infinitif (-C). Il n'y a pas non plus de structures intralinguistiques en conflit dans le français qui pourraient provoquer des erreurs chez l'enfant. Nous verrons que la situation est différente en français pour le verbe *vouloir*, en ce qui concerne ces deux facteurs. Les erreurs de formes verbales pour le second verbe dans les constructions avec *pouvoir* sont trop fréquentes pour mettre sur le compte d'erreurs de performance, mais la diminution des erreurs d'une période à l'autre montre que notre sujet Émile est en train d'acquérir la règle de l'infinitif dans les constructions modales avec *pouvoir*. L'enfant peut donc décider jusqu'à un certain point d'une forme verbale en fonction d'un contexte linguistique stable à la période II. Cette analyse montre que notre sujet fait encore fréquemment de mauvais choix de formes verbales et ce pour le même contexte linguistique (construction modale) à la fin de la période étudiée. Si l'enfant connaissait la distinction (+/-C), le taux d'erreur n'aurait pas été si élevé. En même temps, nous pensons que cette contingence aurait pu être plus faible si nous avions considéré les verbes ambigus dont la finale en *r* n'est pas bien prononcée ou pas prononcée du tout par notre sujet, ce qui a eu pour conséquence que les erreurs de formes verbales n'ont pas toutes pu être détectées dans nos données. Par exemple, le verbe *faire* se distingue du présent *fais* par la prononciation du *r* final. Il peut alors avoir produit *Je peux pas fais* ou lieu de *Je peux pas faire* mais l'énoncé est perçu par le locuteur comme étant grammatical. Également, la prononciation du verbe *voir* se distingue du présent *vois* par la seule prononciation du *r* final. Puisque que de tels verbes sont très fréquents dans le corpus d'Émile, nous pensons que la quantité d'erreurs est sous-estimée.

---

<sup>50</sup> Nous avons même noté une occurrence dans laquelle l'enfant sur-généralise la règle de l'infinitif aux subordinées avec *vouloir*: (Pourquoi tu veux pas moi [3e] flattE toi? |5;4,20| {Pourquoi tu veux pas que moi je te flatte?})

<sup>51</sup> La contingence globale avec *peu(x/t) pas* est calculée ainsi:  $22+16/31+18=38/49=78\%$  (tableau 12)

En effet, lorsque l'infinitif a une forme différente du présent ou du participe passé (comme les verbes de la première conjugaison en *er*), il est possible de déterminer sans aucun doute si l'enfant fait une erreur de forme verbale. En revanche, lorsque les verbes ont une forme verbale +C qui ressemble à celle -C, il n'est pas possible de déterminer si l'enfant fait une erreur de forme verbale ou non (verbes *faire, voir, etc.*). C'est pourquoi nous n'avons pas considéré ces verbes dans l'analyse car les formes sont ambiguës. Dans la possibilité où nous les aurions considérées, leur présence dans le calcul de la contingence aurait augmenté le nombre d'erreurs en ce qui concerne les verbes conjugués car nous aurions classifié ces verbes comme des formes du présent +C, la prononciation du *r* final n'étant presque jamais détectée chez notre sujet, surtout en période I.

#### ❖ SV négatifs modaux avec *veu(x/t)*

Nous ne considérons ici dans le calcul que les constructions infinitives entièrement en français (lorsque le sujet de la principale est le même que le sujet de la subordonnée). Nous avons inclus les constructions avec *faire + verbe* telles que *faire gagner, faire brosser, faire flatter* lorsqu'il est possible de déterminer la forme du verbe qui suit le verbe *faire*. La contingence formelle des verbes impliqués dans les constructions avec *veux pas* est de 92%.<sup>52</sup> Pour la période I, elle est de 50%, et en période II de 94%. Le taux d'erreur est donc de 50% pour la période I et de 6% pour la période II.<sup>53</sup> Des erreurs ont été notées pour les verbes suivants: *prendre, s'en aller, colorer/colorier, mettre, attraper*. La contingence augmente comme il se doit de la période I à la période II, comme le prédit notre hypothèse I. Cette contingence peut s'expliquer comme ceci: les constructions modales avec *veux pas* ont commencé pour la majorité à apparaître à la période II, période où notre sujet sait déjà (puisqu'il a déjà expérimenté avec la construction avec *peu(x/t) pas* à la période I que le 2<sup>ème</sup> verbe doit être à l'infinitif). Nous pensons que les constructions modales avec *vouloir* poseraient davantage de difficultés à l'enfant que les constructions modales avec *pouvoir* à cause du fait que *vouloir* peut être suivi soit d'un verbe à l'infinitif -C, soit d'un verbe au subjonctif +C. Étant donné que la contingence dépasse 90% en période II, nous devons conclure que cette ambiguïté intralinguistique n'a pas affecté l'acquisition des constructions modales avec *vouloir*. Nous n'avons pas trouvé une telle augmentation de la contingence en ce qui concerne les SV négatifs simples. Au contraire, nous avons observé que la contingence de ces SV négatifs simples diminue de la période I à II au lieu d'augmenter. Nous suggérons pour expliquer cette diminution que la plus grande diversité lexicale des formes verbales attestées en période II a causé une difficulté supplémentaire

---

<sup>52</sup> La contingence globale avec *veu(x/t) pas* est calculée ainsi:  $1+32/2+34=33/36=92\%$  (tableau 12).

<sup>53</sup> En période I, le calcul de la contingence et du taux d'erreur des constructions avec *veu(x/t) pas* est réalisé à partir de deux occurrences seulement.

à l'enfant. Ne pouvant plus avoir recours à la mémorisation de segments dans l'input à cause de la plus grande diversité lexicale, les erreurs se produisent plus fréquemment en période II qu'en période I.

#### 5.2.4 Contingence des verbes disponibles en deux formes verbales (+C/-C)

Afin de déterminer si l'enfant place la négation en fonction de la distinction +/-C, il faut qu'un même verbe apparaisse dans le corpus sous au moins une forme +C et une forme -C. D'abord, il faut montrer que l'enfant identifie la flexion verbale dans la chaîne parlée. Ensuite, il faut déterminer si l'enfant est capable d'opposer l'absence et la présence d'une flexion et/ou certaines flexions entre elles. Nous fondons notre décision méthodologique sur le principe de la productivité syntagmatique et paradigmatic. Notre décision s'inspire des critères de productivité employés par Serratrice (2001) dans son étude de l'acquisition de la morphologie verbale chez un enfant bilingue italien-anglais. Selon Serratrice, pour qu'une flexion verbale soit considérée comme productive, il faut deux conditions:

- la flexion doit apparaître avec plus d'un verbe (productivité syntagmatique)
- la flexion doit apparaître en opposition avec une autre flexion verbale pour ce même verbe (productivité paradigmatic). Nous allons examiner en fonction de ces critères les verbes qui apparaissent à plus d'une forme dans les SV négatifs simples et modaux. Ensuite, nous examinerons si le placement de la négation est productif (s'il y a contingence) pour ces verbes apparaissant sous deux formes à travers le corpus d'énoncés négatifs français. Les données utilisées pour cette analyse sont disponibles à l'annexe B.

La flexion verbale *-E* est productive car nous avons noté entre 5;5 et 5;10 un certain nombre de verbes anglais morphologiquement adaptés au français avec la terminaison des verbes en *-E*: (*spit-E follow-E, kick-E, swing-E, tie-E, sneak-E, usE [yze]*, etc.) et deux verbes français: (*Maman, lui pas attendE\* son tour. Lui avec pas window. |J 5;11,15| / Tu peux pas me bec-E. |J 5;7,19|*) Ces exemples indiquent qu'Émile a identifié le morphème verbal *-E* dans la chaîne parlée. Alors que la présence de la flexion verbale avec différents verbes indique une productivité linéaire ou syntagmatique, la présence de deux flexions verbales différentes sur le même verbe indique une productivité paradigmatic (vérifiée par la présence de verbes apparaissant sous une forme +C et une forme -C) de la flexion verbale. Par exemple, dans les verbes de la 1<sup>ère</sup> conjugaison, la flexion du présent [ə], s'oppose à l'oral à celle du participe passé et de l'infinitif [e]. Nous considérons que la flexion verbale est productive si deux formes du même verbe apparaissent dans le corpus. Dans le corpus d'énoncés négatifs contenus dans les cassettes et le journal pour les environnements M+É,

M+É(Sp) et M+É+P, nous avons trouvé 28 verbes (type) apparaissant sous deux formes (+C et -C) (voir annexe D), pour un total de 57 occurrences. Une fois déterminée la présence des formes verbales, nous appuyons nos calculs de fréquence sur les cassettes seulement. Nous avons observé que 16 de ces verbes (type) présentaient des erreurs de placement ou de formes verbales (cassettes) dans les SV simples et modaux.

Tableau 13 Syntagmes verbaux négatifs simples français dont le verbe apparaît sous au moins deux formes (l'une +C, l'autre -C) adressés à la mère dans le contexte (M+É).

	Période I	Période II
Verbes conjugués (+C)		
corrects	9 (60%)	17 (94%)
incorrects	6 (40%)	1(6%)
<b>Total</b>	<b>15 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>
Verbes non-conjugués (-C)		
corrects	10 (100%)	10 (71%)
incorrects	0 (0%)	4 (29%)
<b>Total</b>	<b>10 (100%)</b>	<b>14 (100%)</b>
Nombre total des erreurs	6	5
% d'erreur	24	16

Le tableau 13 montre les taux de contingence et d'erreur par période et par verbe (+C, -C). La contingence globale est de 81%.<sup>54</sup> Nous avons obtenu une contingence globale de 92% (section 5.2.1) et de 79% (section 5.2.2). La contingence globale pour la période I est de 76% et pour la période II de 84%.<sup>55</sup> L'hypothèse I s'est finalement vérifiée, car nous avons prédit que la contingence augmenterait en période II. Par type de verbe (+/-C), la contingence augmente dans le cas des verbes +C, mais diminue dans le cas des verbes -C. Notre hypothèse I se vérifie dans le cas des verbes +C, mais pas dans le cas des verbes -C. Notre hypothèse II se vérifie pour la contingence globale. Cette hypothèse prédit que la contingence des verbes +C sera moins forte que celle des verbes -C. La contingence des verbes +C est de 79%, alors que celle des verbes -C est de

<sup>54</sup> La contingence globale des verbes (+C et -C) est calculée à partir des résultats du tableau 13:  $9+17+10+10/15+18+10+14=46/57=81\%$ .

<sup>55</sup> Par période, la contingence globale est calculée ainsi (tableau 13). La contingence en période I est calculée comme suit:  $9+10/15+10=19/25=76\%$ . La contingence en période II est calculée comme suit:  $17+10/18+14=27/32=84\%$ .

83%.<sup>56</sup> Lorsque nous considérons les résultats par période, notre hypothèse II se vérifie pour la période I, mais pas pour la période II. Pour la période I, la contingence est moins forte pour les verbes +C (60%), que pour les verbes -C (100%). Ce résultat signifie que le problème se situe davantage au niveau des verbes +C pendant la période I et c'est ce que nous avions prédit. Pour la période II, la contingence est plus forte pour les verbes +C (94%) que pour les verbes -C (71%). Cela signifie que le problème se situe davantage au niveau des verbes -C pendant la période II avec un taux d'erreur de 29%. En effet, un nouveau type d'erreur est apparu en période II qui n'existait pas en période I; c'est celui du SV négatif de type *\*V(-C)+pas* comme par exemple: (*\*[e] mangE pas. [5;9,18] / \*Je l'ai vu pas. [J 5;11,10]*).<sup>57</sup> En ce qui concerne les verbes +C, la contingence a augmenté de la période I à la période II, ce qui veut dire que la diminution globale de la contingence de la période I à la période II que nous avons constatée est due à l'apparition des erreurs de type *\*V(-C)+pas* en période II. En période II, la contingence des verbes +C passe de 60% à 94%. Émile semble être en voie de résoudre le problème du placement de la négation pour les verbes +C.

L'attestation de SV corrects de type *V(+C)+pas* en français pourrait montrer qu'il y a développement parallèle de deux systèmes, mais cela ne signifie pas que le système du français et/ou celui de l'anglais soi(en)t nécessairement productif(s) ou acquis.<sup>58</sup> Cette constatation n'est pas surprenante étant donné que, d'une part, c'est le français qui possède l'input ambigu (c.-à-d. les structures négatives pouvant apparaître contradictoires du point de vue de l'enfant) et que d'autre part, c'est l'anglais qui semble être la langue dominante du sujet à cette époque et aussi la langue de la communauté. Toutefois, il est difficile de déterminer la part de chacun de ces deux facteurs (linguistiques versus sociolinguistiques) dans l'acquisition de l'ordre de la négation chez notre sujet Émile. La dominance de l'anglais aurait pu contribuer à retarder l'acquisition de la négation

---

<sup>56</sup> Par type de verbe, la contingence des verbes +C est de:  $9+17/15+18=26/33=79\%$  et la contingence des verbes -C est de:  $10+10/10+14=20/24=83\%$  (tableau 13)

<sup>57</sup> Puisque la négation apparaît postposée au verbe lexical (le segment non-analysé "*l'ai vu*"), on pourrait supposer que cette structure est correcte selon la grammaire de notre sujet (elle indiquerait que celui-ci a noté la négation postposée au verbe en français). Il reste toutefois que la position relative de la forme verbale *vu* et de la particule de négation *pas* est incorrecte.

<sup>58</sup> Nos données en anglais et en français montrent que l'enfant traite la particule de négation comme un élément lexical et non pas comme un élément faisant partie d'une grammaire hiérarchique. En anglais, nous avons relevé en période II des occurrences de SV négatifs comme ceux-ci: (*You didn't buy my house. You \*didn't got that one, it's my buy. [5;5,14]*). L'enfant produit ce verbe au passé dans des énoncés affirmatifs (*I goŋ*) et lorsqu'il veut l'employer dans des énoncés négatifs, il place simplement la particule de négation du passé (*didn't*) devant la forme du passé (*goŋ*). Il ne sait pas que c'est *didn't* qui porte la marque du passé lorsque l'énoncé est à la forme négative. En français, les tests de contingence nous ont montré que la structure *pas+Vlex.* est favorisée au détriment de la structure *Vlex.+pas*, donnant lieu aux SV négatifs simples incorrects de type *pas+V(+C)*.



postposée en français (puisque une telle structure n'existe pas en anglais) et à retarder l'acquisition de la distinction +/-C (puisque une telle distinction n'est pas pertinente en anglais pour construire des SV négatifs adéquats). Par conséquent, la dominance de l'anglais aurait pu influencer indirectement en retardant l'acquisition du placement de la négation en français. Il nous faut souligner que le patron incorrect *\*pas+V(+C)* est plus fréquent et dispersé à travers le corpus, alors que le patron incorrect *\*V(-C)+pas* est beaucoup moins fréquent et apparaît un peu avant la période II et tout au long de la période II. Il semble que l'enfant, ayant remarqué que la négation peut se placer aussi après les verbes lexicaux en français, commence à placer la négation après les formes verbales en français dans les SV négatifs simples et même dans les SV négatifs modaux. Toutefois, ignorant que la négation postposée se restreint aux formes verbales +C, cela le mène à produire des structures aberrantes de type *\*V(-C)+pas* et *\*modal+Vlex.(+C ou -C)+pas* en français. La figure VI présente de tels cas.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Ces exemples ont été relevés parmi les syntagmes négatifs français simples et modaux (données tirées des cassettes et du journal) adressés à la mère dans les contextes (M+É), (M+É)Sp, (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29.

SV négatifs simples	SV négatifs modaux
[ʒe] trouvE pas.*  5;5,27	Parce que tu...Parce que quand [i] veut s'en alleE, tu [vøv] veux laisse pas*.  5;10,12    {tu veux pas le laisser}
[ʒe y] pas* hot-dog.  5;5,27	
"Chat" veni(r) pas.*  J 5;6,0	If...Si tu laissE, [i] va [mør] pas*.  5;10,12
[e] mangE paʒ* [lø] poisson, maman.  5;9,18  (M+É)Sp	[i] veut être pas*...pas...pas être tranquille.  5;11,2
On [mæt] pas* le...le...le beigne dedans.  5;9,18  (M+É)Sp	Pourquoi Poochie va levE pas? J 5;8,0  ((puis se corrige:)) Pourquoi va pas levE?  J 5;8,0
Quand [te] [lø] cachE, on jouE pas* au cachette. Moi [ʒe] jouE pas* au cachette.  5;11,7	
Je l'ai vu pas.*  J 5;11,10  ((puis s'auto-corrige:)) J'ai pas l'ai vu.  J 5;11,10	
[ʒe] pas eu pas* parapluie. Lui pas parapluie. Monsieur pas parapluie.  5;11.29	
Maman, papa levE pas.* J'ai essayE, je peux pas. J 5;5,17  (M+É)Sp	

Figure VI Cas de sur-généralisation de la négation postposée

Nous venons d'examiner les SV négatifs qui comportaient un verbe apparaissant à deux formes (l'une +C, l'autre -C) dans nos données. Le but de cette démarche était de voir si les erreurs diminuent de la période I à la période II. En considérant seulement les verbes ayant deux formes, cela permet de voir si l'enfant possède au moins une règle pour un nombre limité de verbes (c'est-à-dire des verbes fréquemment employés avec lesquels l'enfant est confortable. Nous pensons que cette augmentation du taux d'erreur que nous avons observée (voir tableaux 10 et 11) est due à l'expansion dans la variété des formes verbales qui émergent dans le langage de notre sujet. Face à la variété lexicale des verbes, l'enfant manifeste une hésitation concernant la distinction entre forme verbale conjuguée et forme verbale non-conjuguée et/ou une hésitation quant à la position de la négation par rapport à celles-ci. Si l'acquisition du placement de la négation était due à un savoir grammatical (connaissance de la morphologie verbale), nous aurions noté une diminution des erreurs en période II, indépendamment de la variété des formes verbales. C'est-à-dire qu'à mesure que de nouvelles formes verbales émergent, l'enfant serait capable de les filtrer grammaticalement, de déterminer si ce sont des formes +/-C et de placer alors la négation en fonction de cette distinction. Or, il n'en est

rien car les erreurs augmentent en période II. Cependant, en calculant les erreurs seulement pour les verbes apparaissant avec deux formes, les erreurs diminuent de la période I (24%) à la période II (16%), ce qui laisse penser que l'enfant est en train d'acquérir l'ordre de la négation, mais seulement à l'intérieur de ce nombre limité de verbes. Ce qui freine son acquisition de l'ordre de la négation c'est son ignorance de la morphologie verbale. Ceci suggère que l'acquisition de la position de la négation par rapport au verbe en français se fait graduellement verbe par verbe en interaction avec ce qu'il entend dans son input et non pas à partir d'une connaissance abstraite de la distinction +/- C. Notre explication suit celle de Serratrice (2001). Dans son étude de l'acquisition de la morphologie verbale chez un enfant bilingue anglais-italien, cet auteur a montré que la morphologie verbale de son sujet n'est productive que pour un nombre limité de verbes (les plus fréquents et les plus importants). Le chercheur en acquisition doit être prudent afin de ne pas créditer l'enfant de certaines connaissances abstraites à partir de la présence de formes ou de structures correctes, sans d'abord tester la productivité.

### 5.2.5 SV négatifs mixtes (anglais-français)

Comme nous avons vu au chapitre 1, l'hypothèse de la langue dominante de Petersen (1988) (*dominant-language hypothesis*) prévoit que les morphèmes grammaticaux de la langue dominante peuvent apparaître en concurrence avec des morphèmes lexicaux des deux langues, alors que les morphèmes grammaticaux de la langue non-dominante ne peuvent apparaître qu'avec les morphèmes lexicaux de la langue non-dominante. Nous posons que les morphèmes grammaticaux anglais apparaissant dans les SV négatifs mixtes sont les particules non-analysées *won't*, *don't*, *can't* et le segment *don't want*. En français, il s'agit des segments *véu(x/t) pas* et *peu(x/t) pas*. Les prédictions pour nos données sont les suivantes:

- la particule de négation et le modal de la langue dominante (anglais) peuvent apparaître avec des verbes lexicaux anglais ou français.
- la particule de négation et le modal de la langue non-dominante (français) ne peuvent apparaître qu'avec des verbes lexicaux de la langue non-dominante.

Selon ces prédictions, nous ne devrions pas trouver de SV négatifs où la négation provient du français et où le verbe lexical provient de l'anglais si nous posons que notre sujet Émile est dominant en anglais. Nous avons relevé 26 occurrences de SV négatifs mixtes simples et modaux (20 dans les enregistrements et 6 dans le journal). Ils ont tous été produits dans l'environnement francophone (M+É), sauf les exemples (3), (6) et (8) (voir figure VII).

Période I
(1) <i>I don't want</i> s'en va maison.  4;9,14  (2) <i>I won't</i> "cours pas".  J 4;9,17  ("cours pas" est une répétition) (3) >M: <i>I can't</i> parlE français...peux pas parlE français.  4;9,18  (M+É+P) (4) ([ʒi]/[ʒej]) peux pas <i>bounce it</i> là.  4;9,29  (5) ([ʒi]/[ʒej]) peux pas <i>bounce it</i> .  4;9,29  (6) >M: <i>I don't want</i> [fɛ(r)].  4;10,0  (M+É+P) (7) <i>I won't</i> perdu.  4;10,6  (8) >M: <i>I can't</i> peux pas ouvri(r) le sac. <i>I can't. I'm not allowed do that.</i>  4;10,15  (M+É)Sp (9) <i>I won't</i> lèche toi.  4;10,19  (10) <i>I won't</i> lèche. (3x)  4;10,19  (11) <i>Don't</i> fouille.  4;10,20
Période intermédiaire
(12) Parce que (I) <i>don't want</i> pas (un). <i>Because I don't want to.</i>  5;0,14  (13) Parce que (I) <i>don't want</i> pas.  5;0,14  (14) Parce que [a] <i>don't want</i> pas.  5;2,8  (15) <i>I don't want</i> coupE. (2x)  5;2,23  (16) <i>Don't</i> levE toi.  J 5;2,24  (17) Pourquoi [ʒə] veut pas <i>pet it?</i>  5;4,20  (18) Pourquoi [i] veut pas <i>follow-E</i> moi? (2x)  J 5;5,12  (19) Maman, [i] veut pas me <i>follow-E</i> .  J 5;6,28
Période II
(20) Le jaune a pas <i>usE</i> ses griffes.  J 5;9,26  (21) Pas <i>kickage</i> (= [kikaʒ]) de Nicolas, pas frappE et après ça, pas <i>spitE</i> (= [spite]) à quelqu'un.  5;11,29

Figure VII Syntagmes verbaux négatifs mixtes adressés à la mère dans les contextes (M+É), (M+É)Sp et (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29 (cassettes 1-53 et journal).

En observant la figure VII ci-dessus, on peut dégager deux tendances dans les productions SV négatifs mixtes en environnement français:

- De 4;9,14 à 5;2,24, le morphème grammatical provient de l'anglais. Il est accompagné d'un verbe lexical français +C ou -C (voir les exemples (1)-(16) inclusivement). Quelques exceptions à ceci: les exemples (4), (5), (8). Les exemples (4) et (5) contiennent un morphème grammatical français et un verbe lexical anglais. L'exemple (8) contient deux morphèmes grammaticaux, tous les deux précédant le verbe lexical français. À l'intérieur de cette période, de 5;0,14 à 5;2,8, les morphèmes grammaticaux de l'anglais et du français (négation *don't* et

*pas*) apparaissent simultanément dans un même SV, accompagnés d'un verbe lexical anglais (voir les exemples (12)-(14)).

- Après l'âge de 5;2,24, seuls les morphèmes grammaticaux du français sont utilisés dans les SV négatifs mixtes (voir les exemples (17)-(21)).

Nous avons trouvé quelques exceptions à l'hypothèse de la dominance où le morphème grammatical et le modal proviennent du français alors que le verbe lexical provient de l'anglais (voir les exemples (4)-(5) et (17)-(21)). Cette structure apparaît également avec un verbe lexical anglais qui a été morphologiquement adapté au français par la flexion verbale *-E* (voir les exemples (18)-(21)). Si nous posons que ces formes verbales morphologiquement adaptées sont françaises, alors les exemples (18)-(21) ne sont pas des contre-exemples à l'hypothèse de la dominance. En revanche, si nous considérons que les formes verbales morphologiquement adaptées au français sont tout de même des formes anglaises, les exemples (18)-(21) seraient des contre-exemples à l'hypothèse de la dominance. Ce type d'adaptation morphologique est très productif en français québécois où le suffixe *-E* (prononcé [e]) du français se combine à des bases verbales anglaises pour former de nouveaux verbes (Fauquenoy Saint-Jacques 1990, 276). Bien que la mère d'Émile, étant d'origine québécoise, connaisse déjà quelques uns de ces emprunts, la plupart de ceux apparus dans les productions d'Émile ne lui sont pas familiers ( *followE* / *usE* [yze] / *spitE* / *crashE* / *kickE* / *promessE* / *stoppE* / *fitE* / *chasE* [tʃeze] / *dropE* / *swingE* / *catchE* / *watchE* / *beatE* / *lockE* / *checkE* / *popE* / *slapE* / *feedE* / *slipE* / *flipE* / *mistE* / *pullE* / *reachE* / *bitE* / *golfE* / *shakeE* / *stampE* / *sneakE* / *plugE* / *knockE* / *wrapE* / *borrowE* / *paintE* / *speakE* ). Émile ajoute aussi le suffixe *-E* à des bases verbales françaises, comme par exemple ( *attendE* / *pique-niquE* / *becquer* / *battE* ). Une discussion plus approfondie de ces phénomènes dépasse le domaine de cette recherche. Il se pourrait qu'Émile ait pu entendre ces formes verbales au contact des enfants de sa classe de maternelle: des petits Québécois ou des anglophones apprenant le français comme une langue seconde. D'ailleurs, la fréquence des ces emprunts s'amplifie nettement pendant la deuxième moitié de l'année scolaire entre février et avril, pour ensuite graduellement disparaître pendant l'été. L'évolution des énoncés négatifs mélangés produits par Émile est l'image miroir des énoncés mélangés produits par la fille de Jisa (2000). L'enfant avait une compétence passive (compréhension) égale en français et en anglais, mais une compétence active plus élevée en français (elle habite en France). L'auteur rapporte les énoncés mélangés que l'enfant a produits lorsqu'elle a séjourné dans un milieu anglophone pendant deux mois. Au début, l'enfant tend à utiliser des morphèmes grammaticaux du français (négation) dans des conversations en anglais. Jisa montre que ces morphèmes sont remplacés graduellement par ceux de l'anglais et les énoncés mélangés diminuent: ( *Want pas taste it* / *wan pas get out* / *wan pas open* ) (Jisa 2001, 1378).

Nous avons noté un phénomène similaire mais inverse chez notre sujet Émile. Au début, les morphèmes grammaticaux de l'anglais servent à exprimer l'incapacité et le refus. Ils apparaissent dans des énoncés complètement anglais adressés à la mère et par la suite dans des énoncés mélangés. À mesure que la compétence d'Émile s'améliore en français, les morphèmes grammaticaux de l'anglais sont remplacés graduellement par ceux du français, dans des énoncés mélangés d'abord et ensuite dans des énoncés complètement français. Nos données semblent appuyer l'hypothèse de la dominance de Petersen (1988), bien que nous avons relevé quelques contre-exemples. Puisque la plupart de ces contre-exemples sont produits à la fin de la période étudiée, il se peut que l'enfant n'était plus aussi dominant en anglais à cette période. L'étude des SV négatifs mixtes montre qu'Émile a rapidement acquis l'utilisation des morphèmes grammaticaux du français (négation et modal) lorsqu'il produit des SV négatifs en environnement français. Après une période initiale pendant laquelle il construit les SV négatifs mixtes avec les morphèmes grammaticaux de l'anglais (*don't, won't, can't, don't want*) et des verbes lexicaux français, il utilise uniquement des morphèmes grammaticaux du français à partir de [5;4,20].

#### **5.2.6 Autres types de SV négatifs non-conformes au modèle de la langue adulte**

Nous avons relevé d'autres types de structures non-conformes. La fréquence de ces structures est peu élevée, mais ce qui est important de noter, c'est qu'elles apparaissent pour la plupart vers la fin de la période étudiée. Nous pouvons regrouper ces cas de productions en deux sections: les SV négatifs comportant deux particules de négation, les SV négatifs comportant deux formes verbales du même verbe séparées par la négation *pas*.

### ❖SV négatifs contenant deux particules de négation

Période I	Période II
<p>pas...pas (1) Jeu pas marche pas.  4;10,3 </p> <p>(2) Bébé, [e] pas marche pas.  4;10,20 </p>	<p>(3) Non, mon pain raisins pas...brûle pas.  J 5;9,25 </p> <p>(4) ([ʒø]/[ʒe]) pas veux pas.  5;11,11 </p> <p>(5) [a]-tu <i>promise</i> pas saut(e)...pas sautE sur moi, OK?  5;11,13  (M+É)Sp</p> <p>(6) [ʒe] pas eu pas parapluie.  5;11,29 </p>
<p>pas...plus [ply]</p>	<p>(7) Pourquoi il veut pas [fɛ(r)präd] plus?  5;8,23 </p> <p>(8) [ʒe] pas l'aime plus.  5;10,1 </p> <p>(9) Fais pas ça plus.  5;10,23 </p> <p>(10) {je} sais pas plus.  5;11,23 </p> <p>(11) Fais pas ça plus. (2x)  5;11,23  (M+É)Sp</p> <p>(12) [i] veut pas jouE plus.  5;11,29 </p> <p>(13) [ʒe] peux pas colore plus.  5;11,29 </p>

Figure VIII Syntagmes verbaux négatifs français comportant deux particules de négation adressés à la mère dans les contextes (M+É), (M+É)Sp et (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29 (cassettes 1-53 et journal).

### ❖SV négatifs contenant deux formes verbales du même verbe

La figure IX présente un autre type d'erreur produite par Émile. Les SV négatifs contiennent deux formes verbales du même verbe. Ces productions non-conformes sont également apparues à la fin de la période étudiée.

- |   |
|---|
| <p>(1) Il est pas [tɛ] jaune.  5;7,8 </p> <p>(2) Si...Si...Si dort pas dormi(r), ça veut dire fatiguE on peut aller au Dairy Queen.  5;10,25  (M+É)Sp</p> <p>(3) Va [pik]...plus piquE.  5;11,29 </p> |
|---|

Figure IX Syntagmes verbaux négatifs français composés de deux formes verbales provenant du même verbe et adressés à la mère dans les contextes (M+É), (M+É)Sp et (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29 (cassettes 1-53 et journal).

Nous avons aussi noté ce genre d'hésitation quant au choix de la forme verbale mais dans un contexte différent des SV négatifs dans l'exemple (5) de la figure III. Par ailleurs, nous avons noté qu'Émile avait produit un énoncé correct 15 jours auparavant: (*{je} promets pas [le] en bas. {je promets de ne pas aller en -bas.}* |5;10,28| ). La stratégie employée par Émile semble être la même en anglais et en français: verbe *promettre* / *promise* + négation *pas* / *not* + verbe lexical. S'agirait-il d'un calque de l'anglais: (*I promise not to go downstairs.*)? Il semble que notre sujet porte davantage attention aux similarités qu'aux différences dans chaque langue et qu'il forge des hypothèses à partir de ces similarités.

### ❖SV négatifs anglais

Il faut cependant noter que les énoncés qui sont non-conformes au modèle de la langue adulte ne se restreignent pas à la langue française, mais qu'on les rencontre aussi dans la langue anglaise. Bien que ce ne soit pas l'objectif premier de notre démarche, nous pouvons cependant signaler les phénomènes pertinents suivants:

- (1) \*She didn't caught me. |5;4,14 | (M+É+P)
- (2) \*He didn't be really quiet, but he went on time-out. |5;4,14| (M+É+P)
- (3) \*You didn't buy my house. You didn't got that one, it's my buy. |5;5,14|
- (4) \*We don't know she want. Maybe she don't want to. |5;5,14|
- (5) \*No, We have to see not au Canada. |5;7.5|
- (6) \*This smell... not good. |5;11,29|
- (7) \*Told you this smell not good. |5;11,29|
- (8) \*You should don't do that. |5;11,29|
- (9) \*She just don't wanna go in the bag. |5;11,29|

Figure X Syntagmes négatifs anglais non-conformes au modèle de la langue adulte anglaise adressés au père dans les contextes (P+É), P+É)Sp et (M+É+P) entre l'âge de 4;9,10 et de 5;11,29 (cassettes 1-53 et journal).

Nous remarquons cinq types d'erreur que nous commenterons brièvement.

- l'ordre incorrect de la négation par rapport au verbe lexical (exemples (5)-(7))

Dans le cas de l'exemple (5), nous avons tout lieu de croire que la particule *not* va avec le segment *au Canada*. Le contexte de la conversation va comme suit: Émile regarde un magazine de chats contenant un répertoire de "chatteries" (élevages de chats par des éleveurs professionnels) pour le Canada et les États-Unis en compagnie de son père. Émile avait déjà regardé ce magazine en compagnie de sa mère et lorsque Émile pointait une image du chat qu'il voulait avoir, sa mère lui disait qu'ils ne pouvaient pas l'acheter car la "chatterie" en question n'était "pas au Canada". Émile a donc repris ce segment pour expliquer à son père qu'il faut seulement regarder les chats qui sont au Canada, mais il se trompe dans la négation, ce qui résulte en la signification contraire. Dans les exemples (6) et (7), il faut considérer qu'il pourrait s'agir d'une construction dérivée à partir de celle du français (*Ça sent pas bon.*). Il s'agirait d'un calque du français en anglais.

- l'absence de l'accord sujet-verbe à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier (exemples (4) et (9))
- la marque du passé représentée sur *did* et sur la forme verbale (exemples (1) et (3))
- utilisation incorrecte de *didn't* avec le verbe *to be* (exemple (2))
- Présence de deux auxiliaires (exemple (8))



Nous suggérons deux possibilités d'interprétation pour l'exemple (8):

- il peut s'agir d'une perception auditive erronée de la seconde syllabe du segment *shouldn't* qu'il interprète comme *don't*. Si c'est le cas, l'énoncé devrait s'interpréter ainsi: (*{you shouldn't do that.}*).
- il peut s'agir de deux segments connus *You should* et *don't do that* qu'il recombine pour exprimer l'obligation. Afin de pouvoir trancher sur cette question, il faudrait examiner le comportement de tous les énoncés comportant la particule *should*, ce qui dépasse le cadre de la présente étude.

Nous pouvons remarquer à partir des exemples présentés dans la figure V que la négation ne semble pas être acquise non plus en anglais. À cette période de développement, les SV négatifs en français et en anglais reflètent davantage un agencement linéaire d'éléments lexicaux et grammaticaux. C'est ce que Schelleter (2000) a proposé dans son étude du développement de la négation chez un enfant bilingue anglais-allemand.

### 5.3 Conclusion: Développement de la négation

Nous avons examiné le développement de la négation verbale chez un enfant bilingue anglais-français avec l'objectif principal de déterminer si la négation se développe selon l'une des hypothèses émises dans la littérature (un système, deux systèmes indépendants, deux systèmes perméables). Pour répondre à cette question, nous avons d'abord montré comment l'enfant produit les SV négatifs pour tenter de déterminer ce qu'il connaît de la grammaire. Ensuite, nous avons analysé qualitativement les structures non-conformes pour voir si elles pouvaient nous éclairer sur la question de l'interférence. En période II, l'acquisition de l'ordre de la négation en français semble se mettre en place chez Émile. Nous pouvons supposer qu'Émile est en voie d'acquérir le système de négation propre à chaque langue et que les erreurs ne sont pas le résultat d'une fossilisation quelconque. Cependant, nos données indiquent que l'acquisition est plutôt graduelle que soudaine. Il se pourrait que son ignorance de la morphologie verbale freine son acquisition de l'ordre de la négation.

La contingence entre, d'une part, la négation préposée au verbe thématique -C et, d'autre part, entre la négation postposée et les verbes thématiques +C que nous avons obtenue en premier lieu est comparable à celles rapportées par d'autres chercheurs pour les enfants bilingues anglais-français. Nous expliquons cette forte contingence par la diversité lexicale peu élevée des verbes apparaissant dans les SV négatifs de type *V(+C)+pas*. En revanche, une fois que nous avons enlevé ce que nous considérons être des segments fréquents non-analysés (*peux pas / veux pas / sais pas*), la contingence

des verbes +C diminue de façon importante. Une grande proportion de ces SV négatifs  $V(+C)+pas$  contiennent les trois mêmes verbes. Nous pensons que la raison d'une telle différence entre notre contingence et celle de Paradis et Genesee (1996) s'explique par la méthodologie employée par ces auteurs qui a eu comme résultat d'accroître le nombre de SV négatifs corrects de type  $V(+C) + pas$  dans leurs données. Selon nous, ces verbes sont des segments non-analysés servant à exprimer des fonctions pragmatiques très importantes pour l'enfant. Ils ne peuvent pas donner beaucoup d'indication sur la connaissance grammaticale du système verbal et du placement de la négation. L'analyse de la contingence des SV négatifs modaux a montré que notre sujet Émile est capable de sélectionner une forme verbale +C ou -C en fonction d'un contexte linguistique stable (construction modale), le taux d'erreur global est de moins de 10%. De plus, le taux d'erreur diminue de la période I à la période II, indiquant que l'acquisition a progressé. Nous pensons que c'est la stabilité de l'ordre de la négation dans cette construction qui en a facilité l'acquisition. En dernier lieu, à partir d'une l'analyse de la contingence des SV négatifs simples portant uniquement sur les verbes apparaissant à une forme +C et une forme -C dans le corpus, il a été possible de montrer que pour ces verbes, le taux d'erreur diminue au fil du temps. Cette diminution d'erreur semblerait indiquer que le placement de la négation est en train de se réaliser pour un nombre limité de verbes de la période I à la période II. (Nous avons obtenu des tendances contraires lors du calcul initial de la contingence des SV négatifs simples. Nous avons proposé que cette augmentation longitudinale des erreurs pouvait être due à l'expansion rapide des formes verbales en période II.) Toutefois, nous ne pouvons pas conclure que le placement de la négation se fait en fonction de la connaissance linguistique de la distinction +/-C. Nous avons constaté des erreurs dans la position de la négation et du verbe lexical jusqu'à la fin de la période étudiée (des verbes +C avec négation incorrectement préposée, des verbes -C avec négation incorrectement postposée). Nous avons également noté des phénomènes qui nous laissent croire que notre sujet Émile a commencé à formuler des hypothèses quant au placement de la négation en français. En effet, nous avons observé plusieurs types de SV négatifs non-conformes dans nos données: des occurrences de négation mixte, des occurrences de négation double (*pas...pas, pas...plus*), des occurrences de négation à la fois mixte et double, des SV où deux formes verbales du même verbe apparaissent dans le même SV et des erreurs de surgénéralisation de la négation postposée aux formes verbales -C. Plusieurs de ces phénomènes sont ponctués d'hésitations, d'auto-corrrections et de répétitions. Des structures non-conformes à la langue anglaise adulte ont été également attestées dans les SV négatifs anglais.

À la lumière de ce que nous venons de discuter, que peut-on conclure en ce qui a trait au placement de la négation par rapport à l'hypothèse du système unique ou des deux systèmes indépendants? Nous pourrions argumenter en faveur de l'hypothèse du système unique sous certaines conditions.

Si nous considérons, selon la proposition de Guillaume (1973), que seules les erreurs de surgénéralisation peuvent être prises comme un signe que l'acquisition est en cours, nous ne pouvons pas considérer la simple émergence de structures ou de formes négatives correctes en période I comme l'indication que l'enfant est en train d'acquiescer deux systèmes puisque les erreurs de surgénéralisation n'apparaissent qu'en période II. Dans cette optique, nous sommes amenés à conclure qu'il n'y a qu'un seul système de négation qui soit productif en période I, celui qui est similaire dans les deux langues. Par conséquent, Émile ne posséderait qu'un seul système en période I. Si nous considérons que le critère d'émergence de structures et/ou de formes est suffisant pour poser qu'il y a acquisition, on peut conclure que l'enfant développe deux systèmes parallèles depuis le début de la période I puisque la contingence est présente depuis le début. En effet, même lorsque nous avons enlevé les verbes fréquents, le nombre de structures correctes surpasse toujours le nombre de structures incorrectes. Quant à savoir si les deux systèmes sont indépendants ou non, il nous est impossible de conclure sur cette question. Premièrement, nous n'avons pas les données pour montrer qu'il y a un transfert de l'ordre de l'anglais nég.+Vlex. vers le français car cette structure existe également en français. Deuxièmement, nous n'avons pas comparé nos données en français à celles d'enfants monolingues francophones. Il se pourrait que la fréquence des structures *\*pas+Vlex.(+C)* soit plus élevée chez Émile que chez les monolingues francophones. Si c'était le cas, nous pourrions alors argumenter en faveur d'une influence indirecte de l'anglais sur le français qui se manifesterait par un délai dans l'acquisition de la distinction +/- conjuguée. La présence plus fréquente de la structure incorrecte *\*pas+V(+C)* au début qu'à la fin de la période étudiée indique peut-être que l'enfant construit d'abord ses SV négatifs selon les similitudes trouvées entre l'anglais et le français, soit l'ordre *nég.+Vlexical*. Si l'apparition d'un autre type de structure incorrecte *\*V(-C)+pas* en période II indique que c'est seulement à ce moment que l'enfant a commencé à construire des SV négatifs selon l'ordre *Vlex.+nég.*, il faut considérer la possibilité que l'enfant n'a deux grammaires productives qu'à partir de ce moment (période II).

Le fait que beaucoup d'auteurs rapportent des taux d'erreur beaucoup plus bas que les nôtres autant dans le français des enfants bilingues que dans celui des monolingues et cela chez des enfants très jeunes (1 à 3 ans) indique peut-être que ces taux reflètent une production de SV négatifs générée davantage initialement par l'imitation de l'input (*input driven learning* ou *rote-learning*) que par une connaissance linguistique interne à l'enfant. Par conséquent, cela voudrait dire que les jeunes enfants bilingues étudiés dans le domaine de l'acquisition de la L1 bilingue sont trop jeunes pour formuler des hypothèses et restructurer leur langage, qu'ils n'ont pas encore atteint un stade de développement où il est possible d'observer des erreurs. C'est pour cette raison qu'il serait utile d'étudier davantage des enfants bilingues d'âge préscolaire, plus âgés que ceux qui ont été étudiés

par les chercheurs en acquisition de la L1 bilingue afin de voir comment se passe le développement subséquent dans chacune des langues. Dans certaines études telles que celle de Lanza (1998), l'auteur mentionne que son sujet a perdu sa compétence dans l'une des langues. Nous ignorons s'il s'agit de sa compétence active ou passive. Dans d'autres études telles que celle de Leopold (1939-1945, cité dans Romaine 1999, 265), l'auteur mentionne que la dominance de l'enfant change au cours du développement linguistique selon l'environnement sociolinguistique (par exemple, à la suite d'un voyage et d'un déménagement). En dépit du fait que ces cas d'acquisition peuvent se qualifier d'acquisition de la L1 bilingue (ou encore appelée acquisition simultanée de deux langues depuis la naissance), ils laissent suggérer que l'équilibre entre les deux langues est fragile chez l'enfant élevé dans une famille bilingue. Ce n'est pas parce que l'enfant est élevé naturellement dans les deux langues depuis sa naissance que celui-ci deviendra nécessairement un bilingue équilibré. D'ailleurs, les cas de bilinguisme équilibré constituent davantage l'exception que la norme tant chez les enfants que chez les adultes. La dominance peut varier en fonction de certains critères sociolinguistiques (lieu de résidence, contact avec d'autres personnes, etc.) On ne peut jamais conclure alors d'une manière définitive qu'une langue est dominante par rapport à une autre. La situation de bilinguisme est toujours en équilibre instable, car elle est contrainte par le dynamisme du contexte sociolinguistique.

## **6 CONCLUSION**

Dans cette partie, nous faisons le point sur les trois thèmes de réflexion que nous avons proposés dans l'introduction, à savoir, le statut des phénomènes interlinguistiques, le rôle parental dans l'acquisition de la langue minoritaire et la relation entre les langues dans le développement grammatical.

### **6.1 Phénomènes interlinguistiques**

Dans cette étude de cas, nous avons posé comme premier thème de réflexion le statut des phénomènes interlinguistiques, à savoir si ces derniers sont des stratégies d'acquisition ou de communication avec des moyens linguistiques limités ou bien s'ils sont une manifestation néfaste du bilinguisme précoce. Dans le premier cas, on peut supposer qu'ils disparaissent à mesure que se fait l'acquisition, alors que dans le deuxième cas, ils se maintiennent au-delà du processus d'acquisition. Que peut-on conclure en ce qui a trait au statut plus ou moins permanent ou temporaire des phénomènes interlinguistiques chez Émile? Nous avons pu observer que la proportion de tours mixtes et de tours anglais adressés à la mère a diminué du début à la fin de la période étudiée, ce qui suggère que ces phénomènes interlinguistiques sont temporaires, du moins en ce qui concerne les choix de langue et les mélanges lexicaux. Toutefois, nous avons pu constater que les erreurs au niveau grammatical persistaient tout au long de la période étudiée, et même dans certains cas, augmentaient du début à la fin de la période étudiée. Il y a tout lieu de croire que l'acquisition de la négation chez Émile était encore en cours à la fin de l'étude et qu'il est trop tôt pour déterminer s'il y a fossilisation des erreurs ou non. Quoi qu'il en soit, l'acquisition de la négation chez Émile montre que celle-ci n'est pas un processus qui est aussi exempt d'erreurs qu'il avait d'abord été proposé dans la littérature. Cependant, nos données ne nous permettent pas d'évaluer si ces erreurs sont des phénomènes interlinguistiques, c'est-à-dire si elles sont spécifiques à l'acquisition bilingue ou non.

### **6.2 Le rôle parental dans l'acquisition de la langue minoritaire**

Dans notre introduction, nous avons posé comme deuxième thème de réflexion, le rôle du parent dans le développement du bilinguisme actif (sous-entend l'acquisition de la langue minoritaire) et dans la production de phénomènes interlinguistiques chez les enfants élevés depuis leur naissance dans des familles bilingues. Les familles ayant réussi à instaurer un bilinguisme actif chez leur enfant sont en nombre moins important que celles qui n'ont pas réussi. Dans la majorité des cas, les problèmes se situent surtout dans la langue minoritaire et sont créés par une panoplie de facteurs sociolinguistiques tels que le manque d'input dans cette langue dans la communauté comme dans

la famille, les attitudes et les pratiques linguistiques parentales. Afin de mesurer l'impact des pratiques linguistiques parentales sur la fréquence des phénomènes interlinguistiques, nous avons cherché à savoir si les stratégies parentales avaient un effet quelconque sur les phénomènes interlinguistiques et sur le développement en général de la langue minoritaire. L'étude des stratégies discursives a été menée sous deux aspects: l'effet à long terme sur le nombre de choix non-appropriés et l'effet à court terme sur le tour de parole subséquent à la stratégie parentale. Notre étude montre qu'il est possible, d'une part, d'amener l'enfant à s'exprimer dans la langue minoritaire et d'autre part, de réduire la fréquence des choix non-appropriés dans les conversations avec le parent de langue minoritaire, car nous avons observé une réduction marquée du nombre de choix non-appropriés tant au niveau des énoncés complètement en anglais que des énoncés mixtes dans les conversations mère-enfant du début à la fin de la période de développement étudiée. Nous ne pouvons pas appuyer un effet à court terme des stratégies prédit par Lanza, particulièrement en ce qui concerne la stratégie du *minimal grasp* car Émile continue plus souvent de mélanger après un *minimal grasp* qu'il n'arrête de le faire. L'effet que nous avons obtenu est bilingue. Il est fort possible dans les études de Taeschner (1983) et de Lanza (1997) que le parent "entraînait" l'enfant à identifier le *quoi?* comme un signal de changer de langue. Nous suggérons par là que la réaction monolingue attendue après un *minimal grasp* et rapportée par Lanza et Taeschner est peut-être une réaction conditionnée plutôt que spontanée. Dans notre étude, l'enfant n'a pas été entraîné de façon explicite à associer la nécessité de changer de langue lorsque le parent disait "quoi?", puisque le "quoi?" était également utilisé par la mère lorsqu'elle n'avait pas entendu ou qu'elle n'avait pas compris des énoncés pourtant en français. Ceci pourrait expliquer pourquoi le taux de choix non-appropriés subséquents à une stratégie *minimal grasp* n'a pas considérablement varié chez Émile du début à la fin de l'étude, l'enfant interprétant encore très fréquemment le "quoi?" comme une invitation à corriger son énoncé et non pas comme une invitation à changer son choix de langue. L'étude des réparations subséquentes à une stratégie *minimal grasp* indique que la compétence linguistique de l'enfant est souvent suffisante pour lui permettre de corriger ses énoncés mélangés. Il est par conséquent possible que la capacité d'identifier et de réparer un choix de langue non-approprié dépende non pas des capacités linguistiques de l'enfant mais de la spécificité de la demande de clarification. Puisque Taeschner et Lanza ne fournissent pas de données quantitatives concernant la fréquence des réparations suivant une requête de clarification (*minimal grasp*), il est donc impossible de comparer les résultats et de déterminer jusqu'à quel point cette stratégie était efficace dans leur cas. Il est possible que les stratégies discursives aient pu avoir un impact indirect sur la diminution des mélanges en permettant au parent de maintenir la communication avec l'enfant et ainsi d'accroître et d'améliorer l'utilisation de la langue minoritaire. Lorsque la stratégie MG a été utilisée, il s'est avéré préférable de le faire en conjonction avec d'autres stratégies pendant la

conversation allant généralement de la plus contraignante (monolingue) à la moins contraignante (bilingue). Ceci expliquerait pourquoi la mère d'Émile a réussi à négocier et à instaurer éventuellement un contexte d'interaction monolingue francophone en utilisant le plus souvent des stratégies bilingues telle que celle du MO. L'impact des pratiques linguistiques parentales sur le développement du bilinguisme actif et de la langue minoritaire et sur la présence des PI passe peut-être par la manière dont sont utilisées ces stratégies en conversation avec l'enfant plutôt que sur la nature monolingue ou bilingue de chacune de ces stratégies. Si elles sont orientées de façon à promouvoir la communication plutôt que de contraindre l'enfant à parler une langue ou l'autre ou à l'empêcher de parler l'une des langues, elles auront un impact positif sur le développement du bilinguisme actif.

### **6.3 Le développement de la grammaire: trois hypothèses**

Dans notre introduction, nous avons posé un troisième et dernier thème de réflexion portant cette fois sur la relation formelle entre les deux langues dans le développement grammatical de l'enfant. Trois hypothèses ont été proposées dans la littérature à ce sujet. La première prévoit que le développement grammatical débute par un système unique qui se différencie au fur et à mesure du développement. La deuxième prévoit que le développement grammatical débute par deux systèmes indépendants l'un de l'autre. La troisième prévoit que le développement débute par deux systèmes, mais qu'ils peuvent être dépendants l'un de l'autre jusqu'à un certain point. Pour tester ces trois hypothèses, nous avons étudié le développement de l'ordre de la négation verbale. Nous avons trouvé des taux d'erreur trop élevés pour être attribués à des erreurs ponctuelles. Nos résultats laissent suggérer que l'acquisition de la négation n'était terminée ni dans une langue ni dans l'autre à la fin de la période à l'étude. Notre étude ne nous permet pas de trancher pour l'une ou l'autre des trois hypothèses, et cela pour plusieurs raisons. Premièrement, une comparaison systématique de l'acquisition bilingue du français et de l'acquisition monolingue aurait été nécessaire pour évaluer si les énoncés incorrects relevés dans nos données constituaient des erreurs intralinguales similaires à celles commises par les monolingues ou bien s'il s'agissait de phénomènes interlinguistiques particuliers à l'acquisition bilingue. Deuxièmement, la réponse à cette question demeure dans la façon d'interpréter les données linguistiques de l'enfant et jusqu'à quel point le chercheur est prêt à attribuer un savoir grammatical à l'enfant à partir seulement de ses productions verbales. Le fait que l'enfant produise des énoncés corrects dans chaque langue ne veut pas dire qu'il dérive ses énoncés corrects de règles de grammaire. Il se peut fort bien que les énoncés corrects découlent d'une imitation d'énoncés entendus par l'enfant dans son environnement et qu'ils ne fonctionnent pas dans un système comme tel. Par conséquent, une décision prise en faveur de l'une ou l'autre des hypothèses dépend de la définition de la notion d'acquisition sous-entendue par le chercheur.

Si nous considérons les énoncés corrects produits par Émile dans chaque langue comme le reflet de son savoir grammatical concernant la place de la négation en français, nous devons poser que l'enfant développe deux systèmes de négation dès le début, puisque des énoncés corrects apparaissent dans chacune des langues. Cependant, il devient alors difficile d'expliquer pourquoi l'enfant se met à produire des énoncés incorrects ultérieurement. Dans le cas de notre étude, comment pourrait-on expliquer qu'Émile produise des énoncés négatifs corrects et qu'ensuite, vers la fin de la période étudiée, il produise des énoncés incorrects? Puisque le taux d'énoncés incorrects que nous avons observé chez Émile surpasse ceux rapportés par les chercheurs supportant l'hypothèse des deux systèmes indépendants (voir Paradis et Genesee 1996), nous sommes forcés de rejeter celle-ci.

Si nous considérons que les structures correctes ne sont pas suffisantes pour poser qu'il y a mise en place d'un système dès le début de la production d'énoncés corrects, il nous reste la possibilité de l'hypothèse du système unique, mais sous la condition que ce système unique initial soit en fait conforme à celui de la langue dominante et non pas comme le propose Taeschner à une grammaire spécifique à l'enfant. En effet, Taeschner rapporte que l'enfant possédait au début du développement de la négation son propre système de négation qui ne correspond à aucune des deux langues impliquées (l'italien est la langue de la communauté et l'allemand est la langue minoritaire). Nous avons toutes les raisons de croire, comme nous l'avons proposé dans notre revue sur les problèmes de négation, que les enfants étudiés par Taeschner suivaient plutôt l'ordre de la négation de l'italien qui ne posait pas de problème puisque la négation apparaît toujours dans un ordre invariable: avant le verbe lexical. Nous pouvons noter une certaine ressemblance entre le cas de Taeschner et le nôtre où c'est la langue minoritaire qui contient l'input ambigu quant à l'ordre de la négation par rapport au verbe. C'est également le cas de Döpke qui a mené son étude de l'acquisition de la langue minoritaire qui est l'allemand dans une communauté monolingue anglophone (Australie). Elle a rapporté des influences inter-linguistiques allant dans les deux sens, mais plus souvent de l'anglais vers l'allemand que de l'allemand vers l'anglais. Il nous paraît probable comme le propose Döpke (1999) que l'enfant prend la possibilité qui est commune aux deux langues, soit la négation préposée au verbe et rejette celle qui existe seulement dans l'une des langues. Le fait que c'est la langue minoritaire qui est celle contenant l'ambiguïté pose un défi supplémentaire à l'enfant: il a non seulement à acquérir deux langues, mais en plus, celle qui possède l'ordre variable est celle pour laquelle il reçoit le moins d'input. Il est probable que ce seraient à la fois des facteurs linguistiques et sociolinguistiques qui favorisent la production de structures inter-linguistiques. Donc, pour considérer l'hypothèse du système unique, il faudrait poser que ce système provient en grande partie de la langue dominante. Si nous posons cela, il faut aussi poser que toutes les structures



négatives correctes attestées en français ( $V(+C)+pas$ ) au début de la période étudiée relèvent d'une imitation par l'enfant. On peut alors poser que le développement de la négation débute à partir du modèle commun à l'anglais et au français: *négation préposée au verbe lexical* et donc débute à partir d'un système unique.

L'hypothèse qui rend mieux compte de nos données est celle de deux systèmes perméables. Elle permet de rendre compte des structures correctes comme  $V(+C)+pas$  et  $pas+V(-C)$  sans avoir à poser qu'elles sont toutes imitées de l'input français ou dérivées de l'anglais. Elle permet également de rendre compte des erreurs en français de type  $*pas+V(+C)$ , sans avoir à poser si ce type d'erreur provient de l'influence de l'anglais ou non puisque la négation préposée au verbe est la structure commune aux deux langues. Elle permet de rendre compte du fait que nous avons retrouvé des structures incorrectes de type  $*V(-C)+pas$  à la fin de la période étudiée mais pas au début, indiquant qu'Émile commence d'abord par construire ses énoncés négatifs à partir des similarités entre les deux langues. En effet, nous avons interprété ces cas de surgénéralisation de la négation postposée au verbe non-conjugué en français comme preuve que l'enfant a intériorisé jusqu'à un certain point l'ordre de la négation unique au français, la négation postposée. Le fait que l'enfant surgénéralise la négation postposée aux verbes non-conjugués constitue la preuve évidente que l'enfant n'a pas encore fait la distinction entre les verbes conjugués et non-conjugués. Le fait qu'il a fait ce type d'erreur de surgénéralisation montre pourtant qu'il a remarqué que la négation en français peut se placer après le verbe. Pourtant, il ne sait pas que cette règle se limite aux verbes conjugués. Dans un sens, nous pouvons dire que l'enfant construit ses SV négatifs selon un système unique qui englobe à la fois l'ordre de l'anglais et celui du français. En période II, ce n'est qu'à partir du moment où l'on observe des erreurs de surgénéralisation de la négation postposée au verbe que nous pouvons dire qu'Émile commence à intérioriser l'ordre de la négation postposée en français. Toutefois, l'enfant généralise cet ordre même aux verbes -C en français, indiquant ainsi que le placement de la négation ne se fait pas à partir d'une grammaire (distinction +/-C). Nous avons même noté pendant cette période quelques cas de transfert à l'anglais de l'ordre postposé de la négation. Nous avons la preuve en période II de l'émergence d'un mini-système de la négation composé uniquement des caractéristiques spécifiques au français chez notre sujet Émile. Nos observations sur le développement de la négation indiquent que l'enfant acquiert d'abord les structures similaires dans les deux langues.

Notre étude de cas révèle que l'acquisition se poursuit toujours à la fin de la période étudiée. Il est donc trop tôt pour nous prononcer sur la question de la fossilisation des erreurs et trop tôt pour dire que les phénomènes interlinguistiques reflètent des problèmes sous-jacents reliés au bilinguisme

familial. En dépit des mélanges et des erreurs constatés dans cette étude de cas, Émile semble être sur la voie d'un bilinguisme actif. La diminution des choix de langues non-appropriés (particulièrement les choix de langues complètement en anglais) attestée de la période I à la période II indique que les mélanges de langue sont temporaires. Cette diminution des mélanges de langue est peut-être due aux stratégies discursives, ces dernières ayant eu pour effet de réduire les énoncés anglais et d'augmenter les énoncés français. Émile combine ses ressources linguistiques disponibles dans les deux langues pour communiquer dans le contexte de la langue minoritaire (avec sa mère). Notre étude suggère que le parent a pu influencer le développement de la langue minoritaire par le biais des stratégies parentales. En revanche, le développement de la grammaire semble encore poser des problèmes chez Émile à la fin de la période étudiée. En effet, les taux d'erreurs sont encore élevés à la fin de la période II et dans certains cas augmentent au lieu de diminuer. Une étude qualitative des syntagmes négatifs a pu révéler la présence d'erreurs de surgénéralisation en période II, suggérant selon la proposition de Döpke (2000) que des processus mentaux d'acquisition sont à l'oeuvre: "Overgeneralisations, even if they happen once or twice in our transcript, are very powerful sources of information that the child is actively using a grammatical form or a syntactic structure."(Döpke 2000, 5).

Dans un projet de recherche ultérieur, il serait intéressant d'étudier les syntagmes verbaux négatifs produits par Émile à une période subséquente pour voir où en est le développement de la négation. Nous pourrions également examiner l'acquisition de l'ordre de l'adverbe (divergent en anglais et en français) par rapport au verbe lexical. Une comparaison de l'acquisition de l'ordre de la négation en français des enfants bilingues et celle des enfants francophones monolingues pourrait apporter un éclairage intéressant sur la question des trois hypothèses de développement grammatical (hypothèse du système unique, hypothèse de deux systèmes et hypothèse de deux systèmes perméables). Cette comparaison pourrait permettre d'évaluer si les erreurs constatées dans l'ordre de la négation chez Émile sont dues à l'influence de l'anglais ou non. Ce n'est qu'à ce moment qu'il serait possible de se prononcer sur la présence de phénomènes interlinguistiques en acquisition de la négation. Également, puisque nous n'avons étudié qu'un seul type de structure (syntagme verbal), il serait intéressant d'explorer d'autres types de structures qui diffèrent entre l'anglais et le français comme par exemple l'ordre de l'adjectif et du nom et l'ordre du possesseur et du possédé dans le syntagme nominal afin de se faire une idée plus précise du degré d'autonomie ou de dépendance dans l'acquisition de chacune des grammaires. Notre étude ne nous a pas permis d'observer l'effet des pratiques parentales sur l'acquisition de l'ordre de la négation. Un projet de recherche intéressant pourrait porter sur l'étude des triades parent-enfant contenant un syntagme verbal négatif et d'évaluer l'effet des stratégies discursives dans l'acquisition de l'ordre de la négation.

## POSTFACE

### Émile, 2 ans plus tard

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 4 de ce travail, ce ne sont pas tous les enfants élevés dans des familles bilingues qui deviennent des bilingues actifs ou même des bilingues passifs ou réceptifs. Parmi les chercheurs qui mentionnent l'évolution du bilinguisme chez leurs sujets à une période ultérieure à celle étudiée, il y a Lanza (1998) et Döpke (1992). Lanza (1998) rapporte que son sujet Siri a maintenu un bilinguisme actif jusqu'à l'âge de 2;7, période qui correspond à son déménagement aux États-Unis. Elle est maintenant locuteur monolingue anglophone, car, selon Lanza, les conditions n'étaient pas favorables au maintien de la nouvelle langue minoritaire (norvégien). Nous supposons que le père n'était pas disposé à utiliser le norvégien dans les interactions avec sa fille ou que l'input en norvégien dans la famille n'était pas suffisant pour favoriser le développement et le maintien de cette langue dans le pays d'accueil. Quant à l'autre sujet de Lanza, Thomas, il est maintenant bilingue fonctionnel à l'oral et à l'écrit. Les résultats semblent surprenants car pendant la période à l'étude, c'est Siri qui démontrait un développement du bilinguisme actif (dominant en norvégien), alors que Thomas utilisait le norvégien avec ses deux parents. De plus, puisque les deux enfants ont été socialisés différemment (dans le cas de Siri, sa mère utilisait des stratégies monolingues, alors que dans celui de Thomas, la mère utilisait des stratégies bilingues), on aurait pu s'attendre à ce que Thomas ne devienne jamais bilingue. C'est donc l'enfant qui démontrait le moins de potentiel de réussite au moment de l'étude qui est devenu bilingue actif. Nous ignorons ce qu'il serait advenu du développement du bilinguisme chez Siri si elle était demeurée en Norvège. Lanza conclut en ces termes: "Once bilingualism is established, however, efforts are also required in order to maintain bilingualism. Thomas's story provides encouragement to those parents who feel they have not succeeded in establishing active bilingualism for their children at a very young age." (Lanza 1998, 86). Il apparaît évident que les facteurs sociolinguistiques (langue de la communauté, stratégies des parents) influencent le développement du bilinguisme. L'exemple de Siri et de Thomas montre que les pratiques linguistiques parentales peuvent contribuer non seulement à l'acquisition de la langue minoritaire, mais également à son maintien. Döpke (1992) qui a étudié six enfants bilingues allemand-anglais en Australie rapporte qu'à la fin de la période étudiée, seulement deux des six enfants (Keith et Fiona) possédaient une compétence active en allemand. Quatre ans plus tard, seule Fiona a conservé sa compétence active en allemand. Keith a refusé de parler à son père en allemand à son entrée à l'école. L'auteur attribue le succès de Fiona aux contacts fréquents avec des locuteurs germanophones (visite de la parenté maternelle, locuteurs en Australie), au maintien de la règle du *un parent-une langue* par les parents et aux stratégies d'insistance de la mère germanophone. L'auteur rapporte cependant que

l'entrée scolaire a eu un effet dévastateur sur l'allemand, Fiona insistant de plus en plus pour parler en anglais à ses parents. Aucun des sujets de Döpke ayant une compétence passive de l'allemand n'a développé une compétence active par la suite. Du côté des jeunes frères et soeurs, seuls ceux de Fiona sont bilingues actifs. Le développement du bilinguisme actif nous apparaît comme une lutte incessante entre le contexte de la communauté et le contexte familial. Il est possible d'élever des enfants bilingues dans une communauté monolingue, mais seulement au prix d'efforts constants de la part des parents. Deux ans plus tard, nous avons également eu l'occasion d'observer et d'enregistrer le même sujet, Émile, pour observer ce qu'il advenait des choix de langue, des stratégies parentales, de la négation verbale et du développement du bilinguisme en général.

### **Description de l'environnement sociolinguistique de 5;11,29 à 7;9,0.**

L'environnement sociolinguistique d'Émile a varié depuis la fin de la période étudiée dans ce travail (âge 4;10 à 5;11,29). Depuis l'âge de 6;8, sa mère lui enseigne à domicile en français. Ce qui a surtout changé dans l'environnement d'Émile, c'est qu'il n'a plus de contacts avec des enfants qui apprennent le français comme langue seconde.<sup>60</sup> À ce point, on peut dire qu'Émile a davantage d'heures d'exposition en français qu'en anglais. Voici comment se répartit le temps entre les deux langues: les jours de la semaine, du matin jusqu'à 16h00, le français est utilisé exclusivement à la maison dans les interactions entre Émile et sa mère. Les jours de semaine à partir de 16h00 et les weekends, l'environnement est bilingue, car Émile joue avec les petits voisins anglophones et son père est à la maison, mais il continue de s'adresser à sa mère en français. Il peut téléphoner à volonté aux membres de sa famille francophone au Québec et parle avec ses grands-parents entre 3 à 7 fois par semaine. Les échanges téléphoniques peuvent durer de 5 à 15 minutes. L'été dernier (âge 7;0 à 7;1), Émile et sa mère ont passé un mois au Québec. Il a joué avec les petits voisins francophones. Le français d'Émile semble avoir été bien accepté par ces garçons.

### **Stratégies discursives et mélange lexical**

Émile utilise le français avec sa mère et s'adresse à celle-ci presque toujours en français de sa propre initiative. Par conséquent, les énoncés complètement en anglais (TA) sont rares et l'emploi des stratégies discursives est rarement nécessaire. Exceptionnellement, il peut arriver qu'Émile s'adresse à sa mère en anglais, lorsque d'autres locuteurs anglophones sont présents (petits voisins), ou bien

---

<sup>60</sup> Rappelons qu'entre l'âge de 4;9,10 et 5;11,29, Émile fréquentait la prématernelle, puis la maternelle francophone. Toutefois, la plupart des enfants ne parlent pas le français quand ils entrent dans le programme francophone. Le français est pour eux une langue seconde. L'environnement n'est donc pas aussi francophone qu'on peut l'espérer, mais ressemble davantage à une classe d'immersion française destinée aux enfants anglophones.

parce que le sujet dont il discute avec sa mère est une expérience qui a été vécue en anglais (amis anglophones, grands-parents anglophones, jeux vidéos, etc.). Dans ces cas, aussitôt que sa mère lui répond en français, il change au français. Émile ne répond pas à sa mère en anglais une fois que celle-ci lui a déjà répondu en français. Si la production d'énoncés complètement en anglais a presque disparu, la production d'énoncés mixtes est plus fréquente (TM) et se produit généralement dans les mêmes circonstances que celles décrites ci-dessus pour les énoncés TA. Nous ignorons si Émile manque de vocabulaire pour s'exprimer en français ou bien s'il est dans un mode bilingue comme l'a proposé GrosJean (2001). À ce point, nous pouvons dire que les stratégies les plus monolingues (minimal grasp (spécifique), expressed guess et adult repetition) sont utilisées par la mère d'Émile dans le but principal d'amener celui-ci à trouver des équivalents en français lorsqu'il produit des tours mixtes. Émile a aussi commencé à demander des équivalents en anglais et en français à sa mère. À l'âge de 7;8,3, nous avons enregistré Émile en compagnie de sa mère (environnement M+É). Pendant les trente minutes de conversation, nous n'avons relevé que deux cas de mélange. Il s'agit, dans les deux cas, de tours mixtes. Dans l'exemple (1), le mélange est un discours rapporté dans la langue dans laquelle il a été dit. Le contexte de la conversation peut être décrit ainsi: Émile veut jouer au Monopoly avec sa mère, il va chercher la boîte et l'ouvre devant sa mère. Tous les objets sont en désordre. Sa mère lui demande pourquoi le jeu n'a pas été rangé correctement lorsqu'il l'a utilisé la dernière fois en compagnie de ses amis anglophones:

- (1) É: Parce que tout le monde veut pas m'aider. [7;8,3]  
 M: Personne veut t'aider, c'est ça?  
 É: Ouais.  
 M: Hum.  
 É: C'est pourquoi je [fɛ(r)] ça.  
 M: Hum hum.  
 É: Et puis tout le monde [e]..."Are you gonna help me?" [TM]  
 M: Hum hum? [MO]  
 É: [i] [mɛt] un dégât comme ça. [TF]  
 M: ((rit)) Papa, lui? [i] t'aides pas, lui?  
 É: No.  
 M: Non?  
 É: Pas tout à fait.  
 M: Pourquoi pas?  
 É: J'ai aucune idée.

Dans l'exemple (2), il s'agit d'un mot isolé relié au domaine spécifique du jeu de Monopoly et pour lequel Émile n'a pas d'équivalent, D'ailleurs, M l'a elle-même utilisé quelques tours de parole auparavant. Le contexte va comme suit: Émile n'a plus beaucoup d'argent. Lorsqu'il doit encore payer, sa mère lui demande s'il est triste. Émile répond qu'il aura de l'argent quand il passera sur la case de départ, la case "GO":

- (2) É: Parce que tu peux veni(r) toujours "GO'. |7;8,3| [TM]  
 M: ((rit)) ((roule les dés:)) Dix. [MO]  
 É: (XXX). Et tu vas encore. [TF]  
 M: Hum hum. [i] faut que je joues encore.

La stratégie de M suivant chacun de ces deux cas de mélange est un *move-on* (MO). Émile réagit au MO par un tour français (TF). Les *move-on* ne semblent pas entraîner la production d'énoncés anglais ou mixtes. Ces exemples suggèrent que l'utilisation de l'anglais chez Émile est influencée par la langue dans laquelle il a vécu l'expérience (domaine).

### La négation verbale

Pendant le même enregistrement fait à l'âge de 7;8,3, nous n'avons relevé aucune erreur concernant l'ordre de la particule de négation par rapport au verbe lexical. En revanche, nous en avons noté quelques-unes dans le journal entre l'âge de 7;8,0 et 7;9,0. Dans l'exemple (3), Émile examine les tulipes dans le jardin de sa mère qui ont souffert de la bordée de neige survenue dix jours auparavant. L'année précédente, M avait couvert ses fleurs avec des feuilles de plastique pour les protéger du froid et de la neige, mais cette année, elle ne l'a pas fait:

- (3) É: Pourquoi tu (as) couvert pas\* tes fleurs, maman? |J: 7;8,13|  
 M: Pourquoi je couvres pas mes fleurs? ((mauvaise interprétation de M))  
 É: Oui.  
 M: Qu'est-ce que tu as dit? Pourquoi...  
 É: Pourquoi tu mis pas\* du plastique?  
 M: Oui, mais, qu'est-ce que t'as dit avant? Pourquoi couvrir...  
 É: Pourquoi tu couvert pas tes fleurs?

Émile a pu vouloir dire deux choses: {Pourquoi tu as pas couvert tes fleurs?} ou bien {Pourquoi tu couvres pas tes fleurs?}. Le contexte de référence semble être au passé, mais étant donné la présence incertaine de l'auxiliaire, il est difficile de conclure sur la référence temporelle. M n'a pas interprété correctement l'énoncé d'Émile dans la conversation. Il est clair qu'Émile réfère à un événement passé. Émile a choisi la forme verbale appropriée pour la référence temporelle. Nous devons conclure qu'il s'agit bel et bien d'une erreur dans l'ordre de la négation du type suivant: *V(-C)+pas*, où la particule de négation *pas* est placée incorrectement après le verbe lexical non-conjugué. Rappelons qu'Émile avait commencé à faire ce genre d'erreur à la fin de la période II. La première interprétation semble plus juste. Émile a aussi fait l'erreur suivante avec un verbe régulier en *-er*. Émile est en train de regarder une histoire de Tarzan. En regardant le chef des gorilles, il décide que celui-ci ne ressemble pas à Donkey Kong. Donkey Kong est un personnage de jeux vidéo. M suppose qu'Émile réfère à la couleur: le premier est noir, alors que le second est brun:

- (4) É: Tarzan, c'est pas ressemble\* à Donkey Kong. |J: 7;8,19|  
 M: Quoi? Tu veux dire la maman de Tarzan ressemble pas à Donkey Kong?  
 É: Non, le papa.  
 M: Le papa de Tarzan ressemble pas à Donkey Kong?  
 É: Oui. C'est pas ressemble\* à Donkey Kong.

À prime abord, il s'agit d'une erreur dans l'ordre de la négation du type suivant: *pas+V(+C)*, où la particule de négation précède le verbe lexical conjugué. Il pourrait aussi s'agir d'une confusion de la part d'Émile entre *semblable* et *ressemble*, puisqu'il utilise l'expression déictique *c'est* comme dans *C'est pas semblable*.

### Développement linguistique: quelques remarques générales.

Émile est encore dans une période où il acquiert certains aspects linguistiques des deux langues. Le placement du pronom objet atone (me, m'a(s), te, t'a(s)) semble causer des problèmes à Émile. Pendant les 30 minutes de conversation que nous avons enregistrées à l'âge de 7;8,3, nous avons relevé quatre énoncés contenant des pronoms objets, deux d'entre eux sont corrects (ex. 5 et 6) et deux autres sont incorrects (ex. 7 et 8):

- (5) É: Je peux te donner un rouge et puis c'est tout. |7;8,3|  
 (6) É: Laisse-moi voir. |7;8,3|  
 (7) É: Si tu v.. vois des cartes, le donne à moi, OK? |7;8,3|  
 (8) É: J'ai besoin te jouE. {J'ai besoin de jouer pour toi. } |7;8,3|

Dans l'exemple (7), Émile utilise un pronom atone dans une phrase impérative qu'il place incorrectement devant le verbe selon le modèle des phrases déclaratives. Dans l'exemple (8), il utilise un pronom atone *te* devant le verbe au lieu d'utiliser le pronom tonique *toi* précédé d'une préposition. Nous avons noté plusieurs énoncés incorrects contenant un pronom objet dans le journal. Voici quelques exemples de phrases impératives:

- (9) É: Le tire! {Tire-le!} |J 7;8,3|  
 (10) É: Me aide! {Aide-moi!} |J 7;8,5|  
 (11) É: M'attends! {Attends-moi! |J 7;8,13|

Voici d'autres exemples de phrases déclaratives affirmatives ou négatives où le pronom objet est placé incorrectement:

- (12) É: Tu [na] pas [ma] dit. {Tu ne m'as pas dit.} ou {Tu m'as pas dit.=FQ}|J 7;8,10|

- (13) É: Tu pas [ma] eu. {Tu ne m'as pas eu.} ou {Tu m'as pas eu.=FQ}|J 7;8,22|  
 (14) É: Il a pas me griffE. {Il ne m'a pas griffé.} ou {Il m'a pas griffE.=FQ}|J 7;8,14|  
 (15) [fɛ(r)] très attention, maman, Tu peux [fɛ(r)] te brûlE. |Tu peux te faire brûler.} |J 7;8,17|

En revanche, il arrive qu'Émile produise des énoncés impératifs négatifs parfaitement corrects:

- (16) É: Panique pas, Nico! |J 7;8,15|

La cooccurrence d'énoncés corrects et incorrects semble indiquer qu'Émile est dans une période où il est en train de formuler des règles concernant le choix des pronoms objet et leur placement dans la phrase. Pour l'instant, à partir de l'examen de ces exemples, nous pouvons suggérer quelques règles qu'Émile a formulées:

- Placer le pronom objet atone immédiatement devant le verbe lexical (voir exemples (12)-(15))
- En cas de doute, utiliser un pronom atone devant le verbe plutôt qu'un pronom tonique après le verbe (voir exemples (9)-(11)) dans les phrases impératives.

### **Conclusion**

Le bilinguisme actif semble bien établi chez Émile. Émile s'adresse et répond à sa mère en français, même lorsque le père est présent. Il converse de façon régulière avec ses grands-parents francophones. Les parents d'Émile font leur possible pour l'aider et l'encourager. Au niveau linguistique, Émile est encore en train d'acquérir la morphologie du français et de l'anglais. Il semblerait toutefois qu'il associe la place de la négation postposée au français considérant le type d'erreur de généralisation qu'il commet. Tant qu'il y a progression dans l'acquisition, nous ne pouvons pas parler de fossilisation.



## RÉFÉRENCES

- Arnberg, Lenore. 1987. *Raising children bilingually: the preschool years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arnberg, Lenore, et Peter W. Arnberg. 1985. The relation between code differentiation and language mixing in bilingual three- to four-years old children. *The Bilingual Review* 12(1/2):20-32.
- Bassano, Dominique. 1998. Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots: l'exemple des noms et des verbes en français. *Langue Française* 118:26-48.
- Bhatia, Tej K., et William C. Ritchie. 1999. The bilingual child: some issues and perspectives. In *Handbook of child language acquisition*, sous la direction de Tej K. Bhatia et William C. Ritchie, 569-643. San Diego: Academic Press.
- Clark, Eva. 1985. Acquisition of Romance, with special reference to French. In *The crosslinguistic study of language acquisition*, sous la direction de Dan Isaac Slobin. Vol. 1, 687-782. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.
- Comeau, Liane, Morton J. Mendelson, et Fred Genesee. 1999. Bilingual children's repairs of communication breakdowns. In *Proceedings of the Boston University conference on language development* 23, 138-149. University de Boston.
- Comeau, Liane, et Fred Genesee. 2001. Bilingual children's repair strategies during dyadic communication. In *Trends in bilingual acquisition*, sous la direction de J. Cenoz et F. Genesee, 231-256. Amsterdam: John Benjamins.
- De Houwer, Annick. 1990. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, Annick. 1995. Bilingual language acquisition. In *The handbook of child language*, sous la direction de Paul Fletcher et Brian MacWhinney, 219-250. Cambridge, MA: Blackwell.
- De Houwer, Annick. 1999. Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In *Bilingualism and migration*, sous la direction de Guus Extra et Ludo Verhoeven, 75-95. Berlin: Peter Jondens.
- Döpke, Susanne. 1992a. *One parent one language: an interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Döpke, Suzanne. 1992b. A bilingual child's struggle to comply to the 'one parent-one language' rule. *Journal of multilingual and multicultural development* 13(6):467-485.
- Döpke, Suzanne. 1999. Cross-linguistic influences on the placement of negation and modal particles in simultaneous bilingualism. *Language Sciences* 21:143-175.
- Döpke, Suzanne. 2000a. On the status of cross-linguistic structures in research on young children growing up with two languages simultaneously. In *Crosslinguistic structures in simultaneous bilingualism*, sous la direction de Suzanne Döpke, 1-10. Amsterdam: John Benjamins.

- Döpke, Suzanne. 2000b. The interplay between language-specific development and crosslinguistic influence. In *Crosslinguistic structures in simultaneous bilingualism*, sous la direction de Suzanne Döpke, 79-103. Amsterdam: John Benjamins.
- Fauquenoy Saint-Jacques, Marguerite. 1990. Structures populaires du québécois: simplicité et redondance, dérivation et emprunt. In *Langue et identité*, sous la direction de Noël Corbett, 271-284. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gadet, Françoise. 1989. Chap. 3 dans *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Gawlitsek-Maiwald, Ira, et Rose-Marie Tracy. 1996. Bilingual bootstrapping. *Linguistics* 34:901-926.
- Genesee, Fred. 1989. Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language* 16:161-179.
- Genesee, Fred, Elene Nicoladis et Johanne Paradis. 1995. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22:611-631.
- Genesee, Fred. 2000. Introduction. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(3):167-172.
- Grosjean, François. 1982. The bilingual child. Chap. 4 dans *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University press.
- Grosjean, François. 2001. The bilingual's language modes. In *One mind, two languages: bilingual language processing*, sous la direction de Janet L. Nicol, 1-22. Malden/Oxford: Blackwell.
- Goodz, Naomi S. 1989. Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal* 10(1):25-44.
- Goodz, Naomi S. 1994. Interactions between parents and children in bilingual families. In *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*, sous la direction de Fred Genesee, 61-81. Cambridge: Cambridge University press.
- Guillaume, Paul. 1973. The development of formal elements in the child's speech. In *Studies of child language development*, sous la direction de Charles A. Ferguson et Dan Isaac Slobin, 240-251. Traduit du français par Eve V. Clark. New York: Holt, Rinehart and Winston inc.
- Hulk, Aafke, et Natascha Müller. 2000. Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(3):227-244.
- Jisa, Harriet. 2000. Language mixing in the weak language: evidence from two children. *Journal of Pragmatics* 32:1363-1386.
- Johnson, Carolyn E. 2000. What you see is what you get: The importance of transcription for interpreting children's morphosyntactic development. In *Methods for studying language production*, sous la direction de Lise Menn et Nan Bernstein Ratner, 181-204. Mahwah: Lawrence Erlbaum associates.
- Joseph, Kate L. et Julian M. Pine. 2002. Does error-free use of French negation constitute evidence for Very Early Parameter Setting? *Journal of Child Language* 29:71-86.

- Juan-Garau, Maria, et Carmen Pérez-Vidal. 2001. Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition. *Journal of Child Language* 28:59-86.
- Lanza, Elizabeth. 1992. Can bilingual two-year olds code-switch? *Journal of Child Language* 19:633-658.
- Lanza, Elizabeth. 1997. *Language mixing in infant bilingualism*. Oxford: Oxford University press.
- Lanza, Elizabeth. 1998. Raising children bilingually in Norway. *International Journal of Sociology and Language*. 111:73-88.
- Lanza, Elisabeth. 2001. Bilingual first language acquisition: a discourse perspective on language contact in parent-child interaction. In *Trends in bilingual acquisition*, sous la direction de Jason Cenoz et Fred Genesee, 210-256. Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, Jürgen M. 1986. Word order and case marking in early child language: evidence from simultaneous acquisition of two languages: French and German. *Linguistics* 24:123-183.
- Meisel, Jürgen M. 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. In *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss*, sous la direction de Kenneth Hyldenstam et Lorraine K. Obler, 13-40 Cambridge: Cambridge University press.
- Moreau, Marie-Louise et Marc Richelle. 1981. *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Nicoladis, Elena. 1994. Parental discourse strategies in response to children's code-mixing. Chap. 7 dans *Code-mixing in young bilingual children*. Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal.
- Nicoladis, Elena, et Fred Genesee. 1998. Parental discourse and codemixing in bilingual children. *The International Journal of Bilingualism* 2(1):85-99.
- Paradis, Johanne. 2000. Beyond 'one system or two?': degrees of separation between the languages of French-English bilingual children. In *Crosslinguistic structures in simultaneous bilingualism*, sous la direction de Suzanne Döpke, 175-200. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, Johanne, et Fred Genesee. 1996. Syntactic acquisition in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*. 18:1-25.
- Paradis, Johanne, et Fred Genesee. 1997. On continuity and the emergence of functional categories in bilingual first-language acquisition. *Language Acquisition* 6(2):91-124.
- Peters, Ann M., et Lise Menn. 1993. False starts and filler syllables: ways to learn grammatical morphemes. *Language* 69(4):742-777.
- Petersen, Jennifer. 1988. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics* 26:479-493.
- Redlinger, Wendy E., et Tschang-Zin Park. 1980. Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language* 7:337-352.
- Romaine, Suzanne. 1995. The bilingual child. Chap. 5 dans *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

- Romaine, Suzanne. 1999. Bilingual language development. In *The development of language*, sous la direction de Martyn Barrett, 251-275. Hove: Psychology press.
- Saint-Jacques, Bernard. 1976. *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Saint-Jacques, Bernard. 1987. Un cas paradoxal de survie linguistique: la francophonie en Colombie-Britannique. In *Actes du 18<sup>ème</sup> Colloque annuel de l'ACLA*, 107-114. Université de Montréal.
- Schelleter, Christina. 2000. Negation as a crosslinguistic structure in a German-English bilingual child. In *Crosslinguistic structures in simultaneous bilingualism*, sous la direction de Suzanne Döpke, 289-306. Amsterdam: John Benjamins.
- Schlyter, Suzanne. 1993. The weaker language in bilingual Swedish-French children. In *Progression and regression in language*, sous la direction de Kenneth Hyltenstam et Ake Viberg, 289-308. Cambridge: Cambridge university press.
- Serratrice, Ludovica. 2001. The emergence of verbal morphology and the lead-lag pattern issue in bilingual acquisition. In *Trends in bilingual acquisition*, sous la direction de Jasone Cenoz et Fred Genesee, 43-70. John Benjamins publishing company.
- Swain, Merrill, et Mari Wesche. 1975. Linguistic interaction: case study of a bilingual child. *Language Science* 17:17-22.
- Taeschner, Traute. 1983. *The sum is feminine: a study on language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Vihman, Marilyn May. 1985. Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language* 12:297-324.
- Volterra, Virginia, et Traute Taeschner. 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5:311-326.
- Yip, Virginia, et Stephen Matthews. 2000. Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(3):193-208.
- Zurer-Pearson, Barbara, Sylvia Fernandez, et D.K. Oller. 1995. Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: one language or two? *Journal of Child Language* 22:345-368.

## RÉFÉRENCES SECONDAIRES<sup>61</sup>

- Bates, Elisabeth, et Brian MacWhinney. 1989. Functionalism and the Competition model. In *The crosslinguistic study of sentence processing*, sous la direction de E. Bates et B. MacWhinney, 3-73. Cambridge: Cambridge University press.
- Blanche-Benvéniste, Claire. 1990. *Le français parlé: études grammaticales*. Paris: Éditions du CNRS.
- Burling, R. 1959. Language development of a Garo and English speaking child. *Word* 15:45-68.
- Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on goverment and binding*. Dordrecht: Foris.
- Clashen, H. 1986. *Profilanalyse*. [Profile analysis] Berlin: Marhold.
- Clashen, H. 1991. *Child language and developmental dysphasia*. Amsterdam: Benjamins.
- Déprez, Viviane et Amy Pierce. 1993. Negation and functional projections in early grammar. *Linguistic Inquiry* 24(1):25-67.
- Déprez, Viviane et Amy Pierce. 1994. Crosslinguistic evidence for functional projections in early child grammar. In *Language acquisition studies in generative grammar*, sous la direction de Teun Hoekstra et Bonnie D. Schwartz, 57-84. Amsterdam: John Benjamins.
- Fishman, Josua. (dir.). 1971. *Advances in the sociology of language*. The Hague: Mouton Gruyter.
- Harley, Birgit. 1984. Mais apprennent-ils vraiment de français? *Langue et Society* 12:57-62.
- Kuclick, D. 1992. *Language shift and cultural reproductions.: socialization, self, and syncretism in a Papua New guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leopold, W. (1939-1949). *Speech development of a bilingual child: a linguist's record*. Vol. 1-4. Evanston: Northwestern University.
- Leopold, Werner. 1970. *Speech development of a bilingual child*. Vol. 1-4. New York: AMS Press.
- McLaughlin, Barry. 1978. *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates.
- Meisel, J. 1986. Word order and case-marking in early child language: evidence from simultaneous acquisition of two languages: French and German. *Linguistics* 24:123-183.
- Meisel, J. 1990. Grammatical development in the simultaneous acquisition of two first languages. In *Two first languages: early grammatical development in bilingual children*, sous la direction de J. Meisel, 5-22. Dordrecht, The Netherlands: Foris.

---

<sup>61</sup> Sous ce titre, nous incluons la liste des travaux ayant été cités par les auteurs que nous avons consultés pour notre recherche.

- Pierce, Amy. 1989. *On the emergence of syntax: a crosslinguistic study*. Thèse de doctorat, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- Pierce, Amy. 1992. *Language acquisition and syntactic theory*. Dordrecht: Kluwer.
- Quay, S. (1993). Bilingual evidence against the principle of contrast. Paper presented at the *67th annual meeting of the linguistic society of America*. Los Angeles.
- Saunders, G. 1988. *Bilingual children: from birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slobin, Dan I. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In *Studies of child language development*, sous la direction de C.A. Ferguson et D. I. Slobin, 175-208. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Vihman, M. 1980. The acquisition of morphology by a bilingual child: a whole-word approach. Paper presented at the *Fifth Annual Conference on language development*, Université de Boston.
- Wode, Henning. 1977. Four early stages in the development of L1 negation. *Journal of Child Language* 4:87-102.
- Wode, Hennning. 1984. Some theoretical implications of L2 acquisition research and the grammar of interlanguages. In *Interlanguage*, sous la direction de A. Davies, C. Cramer et A.P.R. Howatt, 162-184. Edinburgh: Edinburgh University Press.

**ANNEXE A - Lettre d'autorisation du comité d'éthique**

## APPENDIX A\*

## SIMON FRASER UNIVERSITY

OFFICE OF RESEARCH ETHICS  
ROOM 2105 STRAND HALL

BURNABY, BRITISH COLUMBIA  
CANADA V5A 1S6  
Telephone: 604-291-3447  
FAX: 604-268-6785

March 31, 2003

Ms. Lucie-Lemay-Catherwood  
Graduate Student  
Department of French  
Simon Fraser University

Dear Ms. Lemay-Catherwood:

**Re: Phénomènes interlinguistiques en acquisition  
de la L1 bilingue: étude de cas**

The above-titled ethics application has been granted approval by the Simon Fraser Research Ethics Board, at its meeting on August 20, 2001 in accordance with Policy R20.01, "Ethics Review of Research Involving Human Subjects".

Sincerely,

Dr. Hal Weinberg, Director  
Office of Research Ethics

/bjr

For inclusion in thesis/dissertation/extended essays/research project report, as submitted to the university library in fulfillment of final requirements for graduation. Note: correct page number required.



**ANNEXE B - Calcul des mélanges**

**Types de tours de parole produits par Émile pour la période I (mère-enfant).**

no cassette	TA	TM	TF	TNL	TT	% TL	TA+ TM+ TF	% TA	% TM	% TF	TA+ TM	% mélange	% TA (m)	% TM (m)
1	50	33	239	133	455	70.8	322	15.5	10.2	74.2	83	25.8	60.2	39.8
2	33	29	140	64	266	75.9	202	16.3	14.4	69.3	62	30.7	53.2	46.8
3	36	29	133	79	277	71.5	198	18.2	14.6	67.2	65	32.8	55.4	44.6
4	25	34	198	124	381	67.5	257	9.7	13.2	77.0	59	23.0	42.4	57.6
5	9	15	39	47	110	57.3	63	14.3	23.8	61.9	24	38.1	37.5	62.5
6	43	52	274	105	474	77.8	369	11.7	14.1	74.3	95	25.7	45.3	54.7
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	28	25	128	76	257	70.4	181	15.5	13.8	70.7	53	29.3	52.8	47.2
9	24	16	130	74	244	69.7	170	14.1	9.4	76.5	40	23.5	60.0	40.0
10	6	9	50	18	83	78.3	65	9.2	13.8	76.9	15	23.1	40.0	60.0
11	41	48	136	74	299	75.3	225	18.2	21.3	60.4	89	39.6	46.1	53.9
12	6	19	77	39	141	72.3	102	5.9	18.6	75.5	25	24.5	24.0	76.0
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	20	20	91	85	216	60.6	131	15.3	15.3	69.5	40	30.5	50.0	50.0
15	27	30	173	78	308	74.7	230	11.7	13.0	75.2	57	24.8	47.4	52.6
16	14	24	179	125	342	63.5	217	6.5	11.1	82.5	38	17.5	36.8	63.2
17	8	25	249	138	420	67.1	282	2.8	8.9	88.3	33	11.7	24.2	75.8
<b>Total</b>	<b>370</b>	<b>408</b>	<b>2236</b>	<b>1259</b>	<b>4273</b>	<b>70.5</b>	<b>3014</b>	<b>12.3</b>	<b>13.5</b>	<b>74.2</b>	<b>778</b>	<b>25.8</b>	<b>47.6</b>	<b>52.4</b>

**Légende**

TL: tours linguistiques (TA+TM+TF)  
 TA: tours anglais  
 TM: tours mixtes  
 TF: tours français  
 TNL: tours non-linguistiques  
 TT: total des tours de parole linguistiques et  
 non-linguistiques (TL+TNL)  
 total des mélanges: TA+TM

**Calculs**

%TL:  $TA+TM+TF / TT$   
 % mélange par rapport aux TL:  
 $TA+TM / TA+TM+TF$   
 % TA par rapport aux TL:  $TA / TA+TM+TF$   
 % TM par rapport aux TL:  $TM / TA+TM+TF$   
 %TF par rapport aux TL:  $TF / TA+TM+TF$   
 %TA (m) par rapport au total des mélanges:  
 $TA / TA+TM$   
 %TM (m) par rapport au total des mélanges:  
 $TM / TA+TM$

**Types de tours de parole produits par Émile pour la période II (mère-enfant).**

no cassette	TA	TM	TF	TNL	TT	% TL	TA+ TM+ TF	% TA	% TM	% TF	TA+ TM	% mélange	% TA (m)	% TM (m)
38	0	0	51	19	70	72.9	51	0	0	100	0	0	0	0
39	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
40	1	17	138	27	183	85.2	156	0.6	10.9	88.5	18	11.5	5.6	94.4
41	7	15	99	20	141	85.8	121	5.8	12.4	81.8	22	18.2	31.8	68.2
42	10	13	230	87	340	74.4	253	4.0	5.1	90.9	23	9.1	43.5	56.5
43	6	10	233	70	319	78.1	249	2.4	4.0	93.6	16	6.4	37.5	62.5
44	4	9	311	86	410	79.0	324	1.2	2.8	96.0	13	4.0	30.8	69.2
45	1	15	196	49	261	81.2	212	0.5	7.1	92.5	16	7.5	6.3	93.8
46	2	4	111	25	142	82.4	117	1.7	3.4	94.9	6	5.1	33.3	66.7
47	3	11	215	49	278	82.4	229	1.3	4.8	93.9	14	6.1	21.4	78.6
48	0	9	321	87	417	79.1	330	0	2.7	97.3	9	2.7	0	100
49	1	13	203	71	288	75.3	217	0.5	6.0	93.5	14	6.5	7.1	92.9
50	1	3	24	8	36	77.8	28	3.6	10.7	85.7	4	14.3	25.0	75.0
51	0	9	101	12	122	90.2	110	0	8.2	91.8	9	8.2	0	100
52	1	19	355	79	454	82.6	375	0.3	5.1	94.7	20	5.3	5.0	95.0
53	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	37	147	2588	689	3461	80.1	2772	1.3	5.3	93.4	184	6.6	20.1	79.9

Note: TM incluent les mélanges phonétique, morphologiques et lexicaux. Les TM incluent également les emprunts intégrés phonétiquement et/ou morphologiquement, bien que tous les éléments (phonèmes, morphèmes, syllabes) proviennent de la même langue. Il reste que se sont des éléments empruntés de l'anglais: (ex.: *glass* (vitre) intégré phonétiquement, *use* [yze] (de l'anglais *to use* intégré phonétiquement et morphologiquement, *checkE*, *kickE* qui constituent un mélange (loanblend) mais donc la dernière syllabe est la terminaison verbale des verbes en *er* en français). Les TF englobent les énoncés composés entièrement d'éléments français (phonèmes, morphèmes grammaticaux et lexicaux), mais peuvent inclure également des phrases "atypiques", c'est-à-dire qu'elles ne correspondent pas complètement au modèle de la langue adulte: (ex.: ordre, absence d'éléments, calque de l'anglais).

**ANNEXE C - Stratégies discursives**

**Répertoire des conversations (M+É) contenant au moins une stratégie parentale.<sup>62</sup>  
Période I (8 mai 2000<sup>63</sup> au 29 juillet 2001) (âge 4;9,10 à 5;0,1) (cassette 1-17)**

**1A 100+ 12 mai 8:00 | 4;9,14 |** ((“Bébé,” personifié par M, parle avec É))

É: (XXX) shopping.

B: (Bébé) comprend pas!

É: We gonna (go/train/bring) shopping.

B: (Go/train) shopping?

É: Oui.

B: Qu'est-ce que c'est?

É: I don't know.

B: Est-ce que c'est un magasin?

É: (XXX)C'est un (XXX), c'est un (XXX), c'est un (XXX), c'est un (XXX), Bébé.

B: Train?

É: Ya!

B: Comprend pas! Est-ce que c'est un magasin? ((silence)) Émile? ((silence)) Bébé comprend pas. Oin! ((Bébé pleure))

É: Maman, (j'ai) besoin suce.

M: T'as besoin d'une suce?

É: Oui.

M: Ah, ch'sais pas où elle est, Émile. Où est-ce que tu l'as mis?

É: C'est euh.. dans purse maman? [a(j)] mets-le dans purse! I... I vois, I vois dans purse maman, c'est dans purse! {Je l'ai vu dans la bourse de maman, c'est dans la bourse de maman}

M: Émile l'as vue dans la bourse de maman?

É: (XXX) Oui.

**1A 12 mai 2000 (M+É) | 4;9,14 |**

É: [kɛssɛsse] `meur, maman? {Qu'est-ce que c'est le nombre, maman?}

M: Hum, quoi?

É: C'est `meur?

M: Quel est le chiffre?

É: ((fait signe que oui))

**1A 203 12 mai 2000 | 4;9,14 |**

É: Dan play me.

M: Quoi?

É: Dan is play me.

M: Qu'est-ce que t'as fait?

É: Dan play me! ((É crie, impatienté))

M: OK, est-ce que tu m'parles en français, Émile?

É: Dan jouE Émile! ((É crie))

M: Aah, Dan a joué avec Émile, OK.

É: Alissa.

**1A 200+12 mai 2000 | 4;9,14 |**

É: I don't want play Josh! ((ton fâché))

M: Pourquoi tu veux pas jouer avec Josh?

É: (XXX) throw rock (at) me. Josh throw rocks me.

M: Il tire des roches à Emile?

É: Oui.((silence))

<sup>62</sup> Pour la signification des symboles utilisés pour la transcription, voir la figure I à la section 3.5.1.

<sup>63</sup> La première occurrence d'une triade analysable selon les critères décrits au chapitre 3 s'est produite le 12 mai 2000 (à l'âge de 4;9,14), soit quatre jours après le début de la cueillette des données.

**1A 250- 12 mai 2000 |4;9,14|**

É: (I) don't want "s'en va" maison.(XXX) cherchE...

M: You don't want s'en va à maison?

É: Hum hum. {non} [a(j)] (want/wanna) go cherchE un chips.

M: Tu veux aller chercher un chip?

É: Oui, j'ai faim! Ouiii! Oh man! I want to eat chip!(You/We) can't go (back/that) (either).I want to go. Go get some chips. Maman?

**1A 250+ 12 mai 2000 |4;9,14|**

É: Euh...I know!I put it in my cubby!

M: Ah!

É: You have it?

M: Euh...non.

É: Where's you(r) flower? Où fleur maman?

M: Où est ma fleur?

É: ((fait signe que oui))

**1A 300+ 12 mai 2000 |4;9,14|**

É: I can't get my sous out! (C)an you help me? My sous can't get out!

M: Dis: j'peux pas sortir mon sous!

É: (Dis) peux pas sortir mon sous. ((É répète exactement ce que M lui dit incluant *dis*))

M: [[[((rires))]]] ((M rit parce que É a répété *dis*))

É: [[[((rires))]]]

Maman, [a(j)] can't get my sous out.

M: Dis: j'peux pas...j'peux pas sortir mon sous.

É: Dis pas sortir mon sous.((É joue de la flûte))

**1A 350+ 12 mai 2000 |4;9,14|**

É: Aaahh! ((frustré))((silence)) [e] marche pas. {il marche pas}

M: Ça marche pas?

É: ((silence))Non!

M: Non?Hum!

É: Not again!

M: Remets-les dans la bourse, Émile.

É: (She)...c'est black!C'est un black.

M: C'est black?

É: ((fait signe que oui))

M: Hein, on dit: c'est noir.

É: Dis c'est noir.

M: Oui.

É: ([e]) ça?

**1B 050+ 12 mai 2000 |4;9,14|**

É: Regarde!

M: Qu'est ce que c'est celui-là?

É: Un rainbow!

M: C't'un...Qu'est-ce que c'est rainbow en français, Émile?

É: Euh... verte and the green.

M: Hein!?

É: Verte and the green.

M: Oui, ça c'est des couleurs, mais qu'est-ce que c'est un rainbow en français? Maman te l'a dit l'autre jour?

É: ((silence))

M: Hein? Qu'est-ce que c'est? Est-ce que Émile s'en souvient?

É: C'est un "cot cot".

M: Émile, rainbow, qu'est-ce que c'est en français?

É: Euh...

M: Hein?

É: (XXX) sais pas. {chuchote}

**1B 12 mai 2000 |4;9,14|**

É: C'est un rock.

M: C'est une roche, une roche. C't'une roche.

É: Oui, une roche. (XXX) get that (XXX) out! ((É joue de la flûte)) ((rire))(XXX) that's (XXX). Stop! ((souffle dans la flûte))

Stop stop! ((souffle dans la flûte)) Stop! ((souffle dans la flûte)) Stop! ((souffle dans la flûte)) Stop! ((souffle dans la flûte))

M: Chhhuuuut!

**1B 100+ 13 mai 2000 | 4;9,15 |**

É: Pas (trop). Yaya say: Ahhh vu maison (à / euh) Fido! ((É imite le ton scandalisé de Yaya lorsqu'elle découvre dans l'émission que Whimzie a laissé son poisson dans l'eau très sale))

M: Quoi? Yaya a dit quoi?

É: Ahhh, la maison de Fido!

**1B 13 mai 2000 | 4;9,15 |** ((Horace frappe l'un des personnages dans Whimzie:))

É: [i] hit.

M: Il a frappé?

É: Hum hum. {oui}

**1B 200+ 13 mai 2000 | 4;9,15 |**

É: (I / i / he / I) show 'by Bop [ə] l'étoile.

M: Show Baby Bop une étoile?

É: Oui.

**1B 250- 13 mai 2000 | 4;9,15 |**

É: Please? Un monstre! ((É réfère aux monstres qu'il a vu dans Scooby-Doo))

M: Tu veux parler de Scooby-Doo?

É: Oui.

**2A 050+ 15 mai 2000 | 4;9,17 |**

É: I tell her this week.

M: Han?

É: I tell Anna come.

M: ((rit))

É: [mi].

M: Eum, à quelle heure elle vient?

É: Euh...at five thirty.

M: Han?

É: At five thirty.

M: À cinq heures et demi?

É: Hum hum.

**2A 100- 15 mai 2000 | 4;9,17 |**

M: On s'en va voir papa?

É: Oui, he's in the washroom. He's in the bathroom.

M: Quoi?

É: He's in the banker.

M: In the bathtub?

É: Non, he's in the bank...he's in banker have [ə] [tʃɛk]. ((anglais: *cheque*))

M: In the debarker. Ah.

É: (XXX). Dave's. So I go see doing. So you can't come so I'll bring Dan five th[[irth

M: mais]] avant Émile on va aller euh...on va aller envoyer un fax.

É: Pour qui?

M: Pour euh...Madame le professeur.

É: Oh non! ((chigne)) You go...You go (XXX) and you and you (XXX) come. You come and you come upstairs and (XXX) chemise.

M: ((rit)) Mais, Émile, Maman veut qu'Émile vienne avec elle.

É: Pourquoi?

M: On va aller voir papa, hum?

**2A 150- 15 mai 2000 | 4;9,17 |** ((É ne veut pas changer ses pantalons avant de partir:))

M: Pourquoi?

É: I don't (XXX) at work.

M: Han? Qu'est-ce que tu dis là?

É: So.

M: Qu'est-ce que tu dis, Émile? Pourquoi tu veux mettre tes pantalons sales, hein?

É: [əs] sais pas.

((M lui redemande quelques minutes plus tard:))

É: It's OK, it's OK, I'll ...I'll work dirty. Come on! I gotta go work.

M: Hum.

É: At five thirty. Oh my god! Maman, can't come you. Maman, I gotta help Dave (with) my daddy, (XXX). So, I gotta help, (I don't need that) Dave and papa.

M: Parle à maman en français. Qu'est-ce qu'on dit?

É: Veux...

M: Tu veux aider Dave?

É: Et papa `ssi. {aussi}

M: Papa aussi?

É: (We) need help. (We) need help down there, upthere.

M: [jõ] besoin d'aide?

É: ((fait oui))

M: Pour faire quoi?

É: Pour...Pour...I'll go tell them: "you go push the button".

M: ((rit))

É: Push the button push the button and move.

M: Qui pousse les boutons?

É: And Dave and Émile and Dave show me how do that. I push that white button.

M: Dis: Dave m'a montré.

É: Oui.

M: Dave m'a montré à pousser les boutons.

É: I think I go debarker again.

M: Hum?

É: I think I(m) going in the debarker again.

M: In the debarker again?

É: Yah. Not again!

M: Pourquoi t'es pas allé dans l'debarker?

É: Because Dave want take me in the debarker. So papa (XXX). Come on, maman!

M: OK. J'arrive.

**2A 150 15 mai 2000 |4;9,17|** ((en route vers le travail de P, É parle à "Bébé" personnifié pas M:))

É: You're gros.

B: Non, j'suis tout petit. J'suis un p'tit bébé.

É: Why you're gros? Gros Bébé.

M: Enlève ta suce.

É>B: You're gros.

B: Non non, j'suis pas gros.

É: J'suis gros moi `ssi. [3Y] gros.

**P2A 150+ 15 mai 2000 |4;9,17|** ((jeu de rôle avec Bébé:))

M: Qu'est-ce que c'est, ça?

É: *Super* Émile! ((*Super* est prononcé en anglais))

B: Qu'est-ce que c'est *super* ?

É: *Super* (XXX) *super car me* !

B: C'est le nom du magicien?

É: Oui. Pour Émile.

**2A 200- 15 mai 2000 |4;9,17|**

M: Qu'est-ce que tu dis là? Enlève ta suce.

É: (What) we buying?

M: We buying?

É: Yah.

M: Euh...on va à la banque, Émile.

É: I got some money.

M: Hum?

É: You give me some `gent, maman?

M: Non.

É: Une carte...une carte pour...Émile.

M: Une carte pour Émile?

É: Oui, please? Please?



M: Qu'est-ce que tu veux acheter?  
 É: Euh...[ɸ] achtE un [ɸ] achetE...un [ɔʒã] pour Émile.  
 M: Un quoi?  
 É: Un `gent.  
 M: Un `gent?  
 É: Une money pour Émile.  
 M: De l'argent?  
 É: Oui, ouais.  
**2B 200- 17 mai 2000 |4;9,19 |** ((É remarque que M ouvre le microphone pour y placer une cassette:))  
 É: Why you ouvre-le? ([[uvle]])  
 M: Hein?  
 É: Pourquoi you ouvres ça?  
 M: Oh Émile.  
 É: Pourquoi you ouvre//  
 M: Ah c'est rien. Viens on va faire un p'tit jeu. Regarde! Paul et Suzanne.  
 ((É raconte l'histoire à partir des vignettes:))  
 M: Qu'est-ce qu'ils font?  
 É: I'll show you.  
 M: Hum?  
 É: Dans table.  
 M: Oh tu veux t'asseoir sur la table? OK.  
 ((regardent ensuite un autre livre:))  
 M: C'est un pyjama. Pis ça, qu'est-ce que c'est?  
 É: (un/[ə]) teddy bear.  
 M: Teddy bear, un nounours.  
 É: Un nounours. C'est papa! ((aperçoit un papa dan le livre))  
 ((quelques instants plus tard:))  
 M: Qu'est-ce qu'il fait, le p'tit garçon?  
 É: [i] fait dodo.  
 M: Es-tu bien certain qu'il fait dodo?  
 É: Euh...  
 M: Émile, regarde!  
 É: [i] punch.  
 M: Hein?! Punch?! Est-ce que le p'tit garçon essaie d'monter sur le lit?  
 É: Hum hum.  
 M: Han han. Wow!  
 ((quelques instants plus tard:))  
 M: Qu'est-ce qu'il fait le...qu'est-ce qu'il fait le p'tit garçon?  
 É: (un/[ə]) lunch.  
 M: [i] fait un lunch?  
 É: Oui.  
 M: Pis ça, qu'est-ce c'est?  
**2B 300+ 17 mai 2000 |4;9,19 |**  
 M: Peux-tu m'dire qu'est-ce qu'ils font ici, regarde les p'tits enfants?  
 É: Euh...swimming.  
 M: Ben non, Émile.  
 É: C'est là.  
 M: Qu'est-ce qu'i font hum hum les p'tits garçons ici ouais qu'est-ce qu'i font hum hum?  
 É: S'en vont magasin.  
 ((quelques instants plus tard:))  
 M: Qu'est-ce que c'est ça?  
 É: Un frog.  
 M: Un frog,OK. Ça?  
 É: Sais pas.  
 ((après plusieurs questions de ce genre, É commence lui aussi à poser cette question et M lui répond. Enfin, il lui montre une couleur:))  
 É: Qu'est-ce que c'est? What color?  
 M: Tu sais c'que c'est ça, Émile?

É: Non (XXX).  
M: Hum?  
É: What couleur?  
M: What couleur?  
É: Oui. Couleur. [koler]  
M: Il est quelle couleur.  
É: Quelle couleur? C'est rouge. ((rouge=[u3]))  
M: C'est de quelle couleur?  
É: C'est rouge.  
M: C'est vrai c'est rouge, hum hum.  
É: C'est c'est rouge encore.  
M: Rouge.  
É: Et vert. Oh la la (XXX) Oin! ((crie))  
**3A 050- 17 mai 2000 |4;9,19|** ((É colore mais il dépasse son cahier et colore l'article de M. É essaie de l'effacer:))  
É: Oh too bad! I'll keep her here.  
M: Faut rester sur la feuille, hum.  
É: GaspillE.  
**3A 100- 17 mai 2000 |4;9,19|**  
É: Let's go met-le là.  
M: Quoi? Let's go met-le là?  
É: Oui.  
**3A 100+ 17 mai 2000 |4;9,19|**  
É: I want ((chuchote))  
M: Quoi?  
É: Maman?  
M: Hum hum?  
É: [əv] veux (un)...a tape.  
M: Tu veux un tape?  
É: Oui.  
**3A 100+ 17 mai 2000 |4;9,19|** ((M dit à É qu'il faut aller chercher des choses pour envelopper le cadeau de Fête des Mères de grand-maman. É veut lui acheter un casse-tête. Entre-temps, il bouge beaucoup et son pied se coince entre les barreaux du dossier de la chaise:))  
É: Oui? I donnE un pour grand-maman. I'm stuck! Help!  
M: Hum?  
É: I'm stuck. Help! Help!  
M: On dit: Au secours.  
É: Au secours.  
M: maman  
É: maman  
M: je suis pris.  
É: [swi] [pi].  
M:((rit))  
**3A 150+ 17 mai 2000 |4;9,19|** ((É dit qu'il va donner la photo de lui qu'il vient de trouver dans la valise de M à Cathy sa gardienne:))  
É: [ʒe] donnE Cathy vient.  
M: Eum...tu peux lui en donner une petite oui. Hum hum, une petite photo, hum hum. Est-ce que tu veux qu'Cathy vienne bientôt, hein?  
É: Papa say no pas Cathy pas vient.  
M: No?  
É: Parce que [e] partie magasin `chE un papier pour grand-maman!.  
M: Cathy est partie au magasin chercher du papier pour grand-maman?  
É: ((fait oui))  
**3A 250+ 22 mai 2000 |4;9,24|** ((Des enfants jouent au basket-ball dehors, cela fait du bruit:))  
É: Oh oh, I shut the door?  
M: Hum?  
É: (Can) I shut the door?  
M: Pourquoi?

É: I shut the door, maman?

M: Pourquoi Émile, hum?

É: Parce que.

M: Pourquoi tu veux fermer la porte, hum? La porte est déjà fermée.

((M cogne à la fenêtre car elle veut faire fuir un chien :))

É: What happened?

M: Chien stupide.

É: Chien stupide.

**3A 300+ 23 mai 2000 |4;9,25|** ((É s'adresse à Bébé. Il lui dit que c'est la fête de Dave:))

É: I know, we can bring him at home.

B: Quoi?

É: We can bring him at home.

B: Bébé comprend pas.

É: We can bring Dave at home.

B: C'est la fête de Dave?

É: Hum hum.

**3B 000+ 23 mai 2000 |4;9,25|**

É: Oui. Maman, you help me?

M: Hum?

É: Regarde. I have do that. (XXX).

**3B 050- 23 mai 2000 |4;9,25|**

É: ((chantonne)) ((silence)) >M: [ɛn] you help me? ((silence)) ((éternue)) Oh ya ya! Maman, Jesse's in debarker. ((silence)) Maman, I'll go call Dave. You can't come, because is real muddy!

M: Hum?

É: Real muddy!

M: ((rit))

É: So, (XXX) two minutes in the car, I'll...I'll come (XXX) I'll call papa in the machine. ((tousse)) OK?

M: Ah!

É: [ɛn] I talk Dave a seconde and we'll get papa here. OK? OK? ((silence)) I'll go get (XXX).

M: Maman, qu'est-ce qu'elle va faire, elle, toute seule?

É: Hum...You should go in the house. You should go hum...//

M: Quoi?!

É: You should go in the house!

M: Qu'est-ce que tu dis là, Émile?

É: You should go in the house, right in the middle here.

M: Tu parles pas français à maman?

É: We got a house right here. We got a house. New one!

M: Ah.

É: New house! ((tousse)) You got a new house, maman. ((tousse)) ((silence))

((instants plus tard:))

É: Maman, go see Dave?

M: Hum...non.

É: Why?

M: Oh parce que Émile hum...

É: (XXX). (XXX).

M: Émile est fatigué?

É: Han han. {non}

M: Non?

É: ([ɛn]/I) go see Dave? I wanna go see Dave. Dave's finish working. ((éternue)) ((chantonne)) ((silence))

M: Les gros camions! Han Émile? Les camions, beaucoup d'tautos. Wow!

É: Maman, go voir Dave.

M: ((souple))

É: Dave's not working. He...He...He finish working.

M: On va aller voir si papa va aller...//Oh! On va attraper Dave, il est en...[i] vient juste de partir.

É: DépêchE!

M: Hum hum.

É: Dave parti(r). DépêchE, [e] Dave parti(r).

M: Oui, je sais je sais.

É: Oh! Oh non! [ʒe] oubliéE ça!  
M: Qu'est-ce que t'as oubliéE?  
É: Ça, lunettes papa.  
M: Lunettes pour papa? Ah...Papa en a pas besoin. Papa en a une autre paire.  
É: I'll keep it. I'll keep it. (XXX) Silly! That's the most silly mission we have. ((aperçoit Dave:)) Oh! Dave!  
M: Tiens, va l'voir!  
É: Thank you. Bye! See you later! (XXX) at home.  
M: Pile pas dans l'eau, là.  
É: I won't. See you later.  
M: J'te laisse pas ici, Émile.  
É: Han?  
M: J't'attend. J'te laisse pas ici.  
É: No, you have to go home, because about (that) we meet after...at//  
M: [[Hum hum. {non}  
É: ...five thirty?]]  
M: Non.  
É: You will.  
M: Papa est pas ici.  
É: Oh. ((É part voir Dave))  
**3B 150+ 23 mai 2000 |4;9,25|** ((essaie de réciter une comptine qu'il a apprise à la prématernelle francophone:))  
É: [kək] [kək] [kə] s'il vous plaît. Oh maman! [ʒe] peux pas. ((souponne)) Paul Suzanne fait...Paul Suzanne [se] trouve un...un...fait [kət] [kət] [kət]...Non. Madame say...Ah non! Madame Josyane fait: Couak! Couak! Couak!  
M: Couak couak? Hum hum.  
É: Non [i] fait (cachE) couak couak. L'oiseau pousse (XXX).  
**4B 000 26 mai 2000 |4;9,28|** ((en auto, É vient de passer la journée à la garderie anglophone))  
É: [ɔ] (vu) [ə] bunny là.  
M: Un bunny là?  
É: I vois//  
M: Où ça?  
É: Un bunny là. Un petit bunny.  
M: T'as vu un p'tit lapin?  
É: Oui. Là.  
**4A 150+ 27 mai 2000 |4;9,29|** ((É veut fermer le livre à colorier, mais M n'a pas fini de colorer:))  
É: Oh! Pourquoi?  
M: Maman a pas fini, mais non, regarde.  
É: Oh, I help you, I change (XXX), look! [ɛn] I help yours?  
M: Hum?  
É: [ɛn] I help yours?  
M: Non.  
É: Why?  
M: Parce que maman veut finir son dessin toute seule.  
É: [e] fini déjà. {j'ai déjà fini.}  
M: Ben, [i] faut qu't'attendes.  
((quelques minutes plus tard:))  
É: [ɛn] I help you?  
M: Non Émile, c'est mon dessin.  
É: Veux fai(re) une lettre.  
**4A 27 mai 2000 |4;9,29|**  
É: We have to hurry!  
M: Hum?  
É: We have to hurry (for) papa.  
M: Pourquoi?  
É: Parce que we have to pick him.  
M: Why?  
É: Because [ə(l)] tonnerre va peur lui. {le tonnerre va lui faire peur} ((calque anglaise de *is going to scare him*))  
M: Quoi?!  
É: Papa peur [ə] tonnerre.

**4A 250- 27 mai 2000 | 4;9,29 |**

É: I want fai(re) carotte aussi.

M: Hum?

É: I want fai(re) grotte.

M: C'est qu't'...Maman comprend pas. I wanna quoi? Tu veux faire quoi? Tu veux faire la carotte?

É: Veux fai(re) coeur.

M: Dis: Je veux faire la carotte.

É: Je veux fai(re) un coeur.

**4A 250+ 27 mai 2000 | 4;9,29 | ((M et É colorent))**

É: What couleur ça, maman?

M: Hum?

É: What couleur ça?

M: What couleur ça?

É: Ça.

M: De quelle couleur?

É: Oui. Ça.

M: C'est un nid.

É: What couleur?

M: Hum...brun.

É: [[Br//

M: Brun]] gris.

M: Hum hum. {oui}

É: Brun, brun and brun. Encore black!

M: C'est noir, ça, Émile. T'as choisi des crayons noirs. On va pas m...pas m...mets pas d'noir.

É: Pourquoi?

**4A 300- 27 mai 2000 | 4;9,29 | ((M veut finir de colorer. É suggère:))**

É: Let's go attend papa vient.

M: Hum?

É: Papa vient.

M: Let's go attend papa vient?

É: Oui.

**4B 050+ 27 mai 2000 | 4;9,29 | ((M attrape É pour le taquiner, mais É dit qu'il veut le ballon:))**

É: ([zi]/[ze]) peux pas bounce it là.

M: Hein?

É: ([zi]/[ze]) peux pas bounce it .

M: Je peux pas bounce it?

É: Pas l'aime ça.

M: Émile aime pas faire rebondir le ballon?

É: Han han. {non}

**4B 050+ 27 mai 2000 | 4;9,29 |**

É: I need my...I need my chaussures.

M: Hey Émile?

É: Quoi?

M: Viens on va jouer aux cartes.

É: Yes!

**4B 150+ 27 mai 2000 | 4;9,29 | ((M demande à É de décrire des images sur un jeu de cartes:))**

É: Oh! Look!

M: Qu'est-ce que c'est ça?

É: Un madame.

M: Une madame. OK. Qu'est-ce qu'elle a, la madame? Comment elle est la madame? Montre.

É: [e] [ã] [fɔ] jaunes?

M: Elle a les cheveux?

É: Oui. Jaunes.

**4B 27 mai 2000 | 4;9,29 |**

M: Quoi? Montre Émile! T'es bien sûr qu'c'est un gâteau au chocolat?

É: Han han. {non} C'est un strawberry.

M: Un strawberry?

É: Un jaune [dã].

**4B 200+ 27 mai 2000 |4;9,29 |** ((É commente l'image d'un skieur:))

É: Skating.

M: Quoi?

É: Skating and golfing.

M: Skating and golfing?

É: [u] take me golfing?

M: Oui, peu-être demain, hum hum.

É: [e]...[e]...C'est...C'est [fame]? {C'est fermé?}

**5A 015 27 mai 2000 |4;9,29 |** ((É veut parler dans le microphone:))

M: Non non non pas trop proche on entendra rien si t'es trop proche. Juste comme ça.

É: Euh...I want parE Suzanne Paul. Suzanne.

M: Tu veux parler de Paul et Suzanne?

É: ((fait oui))

M: OK, vas-y.

É: Go cherehE...paper. ((anglais *paper*=feuilles contenant les vignettes))

M: OK.

É: Scooby-Doo, can you hear that?

M: ((revient avec les vignettes))

É: Ah ah (shopping).

M: OK.

É: Shopping.. Suzanne saute dans dinosaure.

M: Saute dans dinosaure?

É: [e] attrapE

M: Ah, elle veut attrapE.

É: Paul Suzanne courent avec Suzanne. Suzanne euh...fly away.

M: Hum?

É: [e]...[e]...

M: Suzannne vole?

É: Oui.

M: Suzanne s'envole?

É: Oui.

M: OK.

É: Euh...(un/[ə]) dinosaure (un/[ə]) ...//Oh oh!

M: Qu'est-ce qu'il y a, hum?

É: Un dinosaure bad.

M: Hum?

É: Un bad dinosaure.

M: [je] pas gentil? Pourquoi?

É: Non. Le [zɔr].

**5A 27 mai 2000 |4;9,29 |**

É: The end.

M: Hum?

É: I say: "The end".

M: The end?

É: Han han, the end. You(r) turn please. You(r) tour.

M: ((continue de lire l'histoire))

**5A 075 27 mai 2000 |4;9,29 |**

M: Ici, Suzanne dit: "Je suis un très gros dinosaure". Paul dit: "Moi je cours très vite". Qu'est-ce que tu penses de Paul et Suzanne, Émile, hein?

É: Bad.

M: C'est stupide. Non?

É: Oui.

**5B 300+ 30 mai 2000 |4;10,2 |**

((É veut jouer sur l'ordinateur:))

É: ([ʒe]) peux jouE au "Bunny"? ((("Bunny" réfère non seulement au jeux de Lapin Malin mais également à tous les autres CR-Rom))

M: Quoi?

É: Bunny.

**5B 30 mai 2000 | 4;10,2 |**

É: Regarde! I put the T.V. down. J'ai oublié. (XXX). There! ((É vient d'incliner l'écran de l'ordinateur vers le bas))

M: OK.

É: (XXX). You wanna do that? ((pointant à son CD-Rom anglais préféré))

**6A 31 mai 2000 | 4;10,3 |**

((É découvre une araignée sur le comptoir:))

É: Eh! Eh, get it!

M: Tu sais quoi? C'est une araignée qui était dans le persil! Papa a mis le persil dans le frigo, puis l'araignée a sorti du persil! ((rit)) Hein?

É: Oui.

**6A 31 mai 2000 | 4;10,3 |**

É: Youhoo, magic! ((É est en train de jouer avec quelque chose))

M: ((rit)) Bon.

É: Maman, regardes, j'ai deux...

**6A 31 mai 2000 | 4;10,3 |**

M: Ah, tiens. ((silence)) Émile?

É: I'm checking (XXX).

M: Pourquoi?

É: Regarde! Jeu fait comme ça.

**6A 31 mai 2000 | 4;10,3 |**

É: You get un?

M: Hum?

É: Ayayaya! J'ai un quatre encore!

**6A 31 mai 2000 | 4;10,3 |**

É: (XXX). Oh yaya! (I want) ve veux couleur. {je veux colorer}

M: Hum?

É: I want [və] veux couleur.

M: Hum?

É: [və] veux couleur.

**6B 31 mai 2000 | 4;10,3 |**

É: Maman, you just phone papa? Please? Maman? Come on, we have to phone papa!

M: Pourquoi?

É: Parce que (XXX) tell him (XXX) he's lost hi...hi...his money. Let me tell him that. Just phone him, I'll tell him that.

M: Tu veux lui dire quoi?

É: ((silence)) ((É fouille dans un sac))

M: Quoi?

É: Porte-monnaie.

M: Hein?

É: Porte-monnaie.

M: Met...met le sac là, Émile.

É: Pourquoi?

M: Oui, laisse-le là. Qu'est-ce que tu veux lui dire?

É: [le] dit porte-monnaie dans maison [[oublié. {lui dire qu'il a oublié son porte-monnaie dans la maison}

M: Porte-]] monnaie dans maison oublié, ah!

É: Please?

M: OK.

É: (XXX). (XXX). ((É attend que l'on décroche)) Papa?

É>M: Here. (XXX) tell him that. "Gros Bonhomme" say: try again. ((Une voix mâle automatisée a répondu) {"Gros Bonhomme" =opérateur ou tout autre étranger mâle})

M: Hum, OK.

É: (We / You) can try again.

M: Veux-tu des bonbons, Émile?

É: No.

M: OK, arrête ça, ça fait du bruit ça, met-ça là.

É: Here. ((M a donné les bonbons-vitamines à É, mais celui-ci ne veut pas les manger tout de suite, il demande à sa mère de les déposer sur le comptoir)) Here. Just put it here. OK, here.

M: Non non, dans ta bouche. ((silence))

É: Hum? ((É pointe à une couleur de vitamine spécifique))  
M: Hum?  
É: Hum?  
M: Quoi? Celui-là?  
É: Hum hum. {oui} (XXX). ((silence))  
**6B 31 mai 2000 |4;10,3|**  
((É vient de trouver le microphone, il le prend et parle directement dedans))  
É: Elephant, where are you? Maman, où est l'éléphant (XXX)?  
M: Où est l'éléphant?  
É: Oui.  
M: Ouais, l'éléphant il n'est pas ici, Émile.  
É: Où est cachE?  
M: Il est caché au zoo.  
É: Pourquoi? ((silence))  
É: Hello, hello l'elephant! ((crie)) ((rire)) (Rabbit) ((=plutôt le son d'une grenouille en anglais)) ((rire)) ((siffle))  
((rire)) Mammy?  
M: Hum hum? ((silence)) Quoi?  
É: Allô l'elephant! ((*elephant* prononcé en anglais avec l'article défini du français)) Allô moose! Allô girafe! Allô monsieur! Allô train! ((*train* prononcé en anglais)) Allô (XXX). Allô grand-maman! Allô grand-pa! Allô Mic! ((rire))  
M: Qu'est-ce que tu fais là, Émile?  
É: ([a(j)]) sais pas.  
M: ((rit))  
É: ((rit)) Maman? ((ton sérieux)) Why you besoin (d')ça? Ça?  
M: Why you besoin (d')ça? ((répète pour confirmer))  
É: Ça!  
M: Why?  
É: Ça!  
M: J'comprends pas, Émile. Qu'est-ce que tu veux dire?  
((É pointe à quelque chose))  
M: Oui?  
É: [kɛffɛffɛ] ça? {Qu'est-ce que c'est} ou {Qu'est-ce que tu fais} ou  
Qu'est-ce que tu fais avec ça} {Qu'est-ce que c'est ça}  
M: [kɛffɛffɛ] ça?!  
É: Ça! ((pointe))  
M: Ça, c'est des...des piles.  
É: What for?  
M: Hum?  
É: Qui?  
M: Pourquoi// Pour qui?  
É: Han han. {oui}  
M: Ben, c'est pour la...la...le microphone.  
É: Ah (XXX).  
M: Hum hum.  
É: I want to try it. (XXX) to try it?  
M: Hum? Non non non, touche pas, Émile.  
É: I want to try it. (XXX) want to try (it)?  
M: ((fait signe que non))  
É: ((chantonne:)) Hamburger, hamburger (XXX). ((É fouille dans la bourse de sa mère:)) [və] veux une gomme.  
M: Ben, il y en a pas, d'gomme.  
É: Pourquoi?  
M: Parce que Émile l'a tout mangée.  
É: Non.  
M: Hum hum. {oui}  
É: Maman?  
M: Hum hum?  
É: Maman, you got lots of gum in your purse.  
M: Quoi?!  
É: Look, look!



M: Han han?  
 É: It's (peppermint).  
 M: Ben, c'est pas d'tes affaires!  
 ((É continue de fouiller))  
 M: Émile?  
 É: I will.  
 M: Émile, arrête de fouiller dans ma bourse.  
 É: I'm not.  
 M: Émile? ((silence)) Émile?  
 É: [e] pas fouillE.  
 M: Tu fouilles.  
 É: Non non. J'ai cherchE, f...// 'Garde maman, I close it. {regarde} Woopsies! ((É a fait une erreur en fermant la bourse)) Here, I'll close it. Here!  
 M: Hum hum. Émile?  
 É: What?  
 M: Tu fouilles dans ma bourse.  
**6B 31 mai 2000 |4;10,3|**  
 É: (XXX). I can do it.  
 M: OK, fais-le.  
 É: Celui-là?  
**6B 31 mai 2000 |4;10,3|** ((É veut mettre la boîte des lunettes de sa mère ailleurs:))  
 É: You want "met-le" là? ((met-le=[mɛle]))  
 M: Hum?  
 É: Met-le là?  
**6B 2 juin 2000 |4;10,5|** ((après la garderie anglophone, M demande à É ce qu'il a fait:))  
 É: Arrrg! ((É grogne, frustré)) ((silence)) ((se met à chantonner:)) Maman, go cherchE un chi-ip. Maman, go (XXX) cherchE un chi-ip.  
 M: Pourquoi?  
 É: (J'ai) quelque chose.  
 M: Qu'est-ce que c'est?  
 É: C'est un birdie.  
 M: Un birdie?!  
 É: Pour Émile.  
 M: Dans ta poche?  
 É: ((fait signe que oui))  
 M: Euh...Émile, où est-ce que tu l'as pris l'birdie, hum? ((silence)) Tu l'as pris à la garderie?  
 É: ((fait signe que oui))  
 M: Faut pas faire ça, Émile.  
 É: C'est moi. {C'est à moi} ou {C'est le mien = anglais it's mine}  
 M: Hein?  
 É: C'est Émile.  
 M: C'est à Émile?  
 É: Han han. {oui}  
 M: Où il était l'birdie? Où est-ce que tu l'as trouvé?  
 É: (XXX).  
 M: Hum? Où est-ce qu'il était?  
 É: (XXX). Euh...eus sais pas. C'est dans ( l' ) cubby. ((cubby=vestiaire de la garderie))  
 M: Dans l'cubby?  
 É: Hum hum, dans (l') cubby Émile.  
**6B 2 juin 2000 |4;10,5|** ((après la garderie anglophone))  
 É: ((se met à crier:)) Let me (got / get) the birdie (in) my pocket! ((silence)) My birdie!  
 M: Hum hum?  
 É: It...it's hurting!  
**6B 2 juin 2000 |4;10,5|** ((après la garderie anglophone))  
 É: I can't! Oh, I can't! There!  
 M: Est-ce que tu l'as? ((M demande si É a réussi à sortir son birdie de sa poche))  
 É: I don't see it. There! ((É a réussi à sortir son birdie de sa poche)) Euw, oh oh! ((É vient de remarquer que son birdie est brisé)) Maman?

**6B 2 juin 2000 | 4;10,5 |** ((après la garderie anglophone))

É: Maman, know what?

M: ((fait signe que non))

É: I did: Oh Mister Rab... ((É commence à chanter:)) Oh Mister Rabbit, you got mighty hat, jumping my garden, eat my cabbage.

M: ((rit)) Qui t'as montré ça, Émile?

É: Euh...Ron.

**6B 2 juin 2000 | 4;10,5 |** ((après la garderie anglophone))

É: Oh Oh! ((problème = É pense que le microphone est brisé))

M: Quoi?

É: Hear it! ((É veut que sa mère écoute le bruit de la cassette))

M: Hum hum, ça veut dire que ça fonctionne. C'est la cassette qui fait du bruit.

É: Pourquoi?

**6B 2 juin 2000 | 4;10,5 |** ((après la garderie anglophone))

É: Encore accident? ((*accident* est prononcé en anglais))

M: Euh...j'espère que non, hein? J'espère que non. Maman va essayer d'aller dans la ligne HOV.

É: No, this OK, you (XXX)... ((É baïlle)) [(3)y] 'atigué. ((silence)) I...I won I won I won I won I won that.

**6B 2 juin 2000 | 4;10,5 |** ((après la garderie anglophone))

É: (XXX). Non. J'ai pas bois. ((verbe *boire*. É dit qu'il n'a pas bu aujourd'hui)) [ənvəv] veux the bouteille.

M: Hum hum. ((M lui donne.)) OK?

É: [e] [p(l)y]. {II n'y en a plus}

**P8A 050 6 juin 2000 | 4;10,9 |**

M: Est-ce que Émile a joué avec euh... André?

É: Non. (XXX)//

M: Han?

É: André (say): "You're bugging me".

M: Hum? Quoi?

É: André say...[i] fait: Bugging... you. [i] [di]: "bugging you."

M: [i] fait: "bugging you"?

É: Me.

M: He said: "You're bugging me".

É: Yah.

M: Qui a dit ça?

É: André.

M: André?!

É: Hum hum. {oui} [i] don't want to play. [i] don't want to play me.

M: Avec qui il joue, André?

É: Avec Terry. Terry hurt me. Terry hurt me right here!

M: Terry t'as fait mal?

É: Là.

**8A 070 6 juin 2000 | 4;10,9 |**

M: Avec qui... Avec qui Émile a joué? Aujourd'hui? Est-ce que t'as joué avec Marie?

É: Non. Marie don't want to play with...Marie (say/dit)... You s...// Me I('m) stinking.

M: Han?! Quoi?!

É: Marie say I'm stinking.

M: You're stinking?!

É: Marie say that. Because...Because...Because (Suzanne say that).

M: Stinky?!

É: Hum hum. {oui}

M: Pourquoi?!

É: I don't know.

M: Émile sent pas mauvais. Émile sent bon.

É: I have to tell her that. I have to tell her that.

M: hum hum. {oui}

É: I tell her that tomorrow, OK?

M: Ben oui, t'as pris une douche c'matin, Émile, hum. Dis: "Non, j'ai pris une douche".

É: [ə] you say that?

M: Han?

É: Say that. [ʒe] oublie.  
M: Tu l'as oub/T'as oublié d'le dire?  
É: Oui. ((silence))  
**8A 095 6 juin 2000 | 4;10,9 |** ((M demande à É s'il a joué avec Sébastien:))  
É: Sébastien say [i] (want/veut) jouE.  
M: Qu'est-ce qu'i a dit, Sébastien?  
É: [əv] veu(x/t) avec Suzanne.  
M: Je veux jouer avec Suzanne. Ah. Sébastien veut jouer avec Suzanne?  
É: Oui.  
M: C'est ça?  
É: Oui. [əv] veu(x/t) jouE. ((silence))  
M: Avec qui t'as//Avec qui tu veux jouer, Émile?  
É: Euh...Maman ((soupire)) I don't want say it  
M: Quoi?  
É: (I have to go in the) machine.  
M: Hum. Machine? ((rêpète))  
É: ((se met à parler du travail de son père en anglais)) ((silence))  
M: Est-ce que t'as joué avec Kary?  
É: Hum hum. {Non}.  
M: Non? (XXX)//  
É: (XXX) say non.  
M: Elle a dit non?!  
É: Hum hum. {oui}  
M: Pourquoi?  
É: I don't know. I don't know.  
M: Émile a joué tout seul aujourd'hui?  
É: ((fait oui))  
M: Oui? Qu'est-ce que t'as fait? À quel jeu t'as joué?  
É: Au puzzle.  
M: Au puzzle. Ah.  
É: Puzzle maker.  
M: hum? Quoi?  
É: Puzzle maker.  
M: Puzzle maker.  
É: Hum hum. {oui} ((silence)) Maman?//  
M: Est-ce que les p'tits amis parlent en français?  
É: Hum hum {non}  
M: Non?  
É: ((fait non))  
M: Non. ((silence))  
((M pose d'autres questions au sujet de sa journée à la prématernelle. É répond en français et ensuite il demande sa suce. Comme M essaie d'atteindre celle-ci:))  
É: Got it? ((silence)) I hear it! Right here! Under! Under here! Under! Non. Under (in)side. Under! I saw it under. Under...Là. ((silence)) Hum. Right here! Right here! Hum hum. Right here! Ah! I can('t) find it. ((se met à pleurer:)).  
M: Panique pas là, on va la trouver.  
É: Oui. OK. TrouvE. TrouvE. TrouvE, please. TrouvE. ((silence))  
M: ((essait toujours d'atteindre la suce:)) Elle est trop loin, Émile. Elle est à côté là. Est-ce que tu la vois?  
É: Je peux chercherE.  
M: Non, enlève pas ta ceinture. On va aller à Dairy Queen, Émile. Pis on va aller la chercher à Dairy Queen. OK?  
É: [ʒe] peux chercherE. [ʒe] peux chercherE.  
M: Je peux chercher? Tu peux chercher?  
É: Ah! (XXX) peu(x/t), maman. [ʒə] hear it Ah! [ə] try Bébé. ((É veut que M utilise la poupée pour atteindre la suce))  
M: ((rit doucement))  
É: Try Bébé. You can get (it) the soother. Try it. Try it. Try it. Try! Right here.

**8A 215 6 juin 2000 |4;10,9|** ((lisent l'histoire de Paul et Suzanne *Le masque* en français))

É: I want to go magasin.

M: Hum? Qu'est-ce que tu dis?

É: ((crie:)) I want to go magasin!

M: Qu'est-ce qu'on dit? Je veux aller au magasin.

É: Oui. Maman, j'ai froid!

**8A 325 6 juin 2000 |4;10,9|** ((M lit l'histoire de *Benjamin oublie*. É interrompt plusieurs fois en anglais:))

É: Maman, you buy me soccer ball?

M: ((continue de lire))

É: Maman? Maman? Maman? Maman?

M: Hum?

É: (C)an you buy me a soccer ball?

M: Quoi?

É: A soccer ball. ((se met à tourner les pages du livre:))

M: Émile, laiss...laisse-moi lire.

É: Un soccer ball comme ça.

M: Ah, non.

É: Pourquoi?

M: Parce que tu les perds toujours. Hum? ((se remet à lire))

É: I won't perdu.

M Non?

É: I'll keep it in my...in//

M: Dis: Je vais pas la perdre.

É: [ʒɛ] pas la perdre. I'll put it in my... in my box.

M: ((continue de lire, elle appelle l'un des personnage par son nom français: Monsieur Taupe, É corrige:))

É: Non non c'est M...c'est Mister Mole.

M: Il s'appelle Monsieur Monsieur Taupe ici.

É: Pourquoi?

M: Parce que maman lit en français. L'histoire est en français.

É: Hum.

M: C'pour ça.

É: Taupe.

M: Oui, Monsieur Taupe. Hum hum.

M: ((se remet à lire))

É: ((dit d'autres noms de personnages en anglais: Bear, Beaver))

M: Hum hum. ((puis se remet à lire))

É: What's Bear doing?

M: Il fait du snorkeling.

É: Fait sautE? SautE?

**8B 145 7 juin 2000 |4;10,10|** ((É remarque le piano des Aristochats est comme celui de son grand-papa.

Ensuite il demande:))

É: What couleur?

M: Quoi?

É: (What) couleur? ((silence)) What couleur grand-pap... What couleur ça?

M: Quelle couleur?

É: Oui.

**8B 170 7 juin 2000 |4;10,10|** ((histoire des Aristochats: Un cheval rue le domestique et des chats l'égratignent:))

É: [e] fight.

M: Quoi?

É: (They're) fighting.

M: They're fighting?

É: ((fait oui))

M: Oui, le...C'est vrai [ja] une bagarre. Hum hum.

É: Pourquoi?

M: Qu'est-ce qu'il fait, le cheval?

É: [if]...[if] [i] fait kick at...au gros...au "Gros Bonhomme".

M: [i] donne un coup d' pied au "Gros Bonhomme" ?

É: ((fait oui))  
**9A 040 8 juin 2000 |4;10,11 |** ((Histoire: *Petit Ours s'en va à l'école* : M demande à É ce qu'il pense du lit de Petit Ours:))  
 É: I like it.  
 M: Han?  
 É: I like it.  
 M: Pourquoi tu couches pas dedans?  
 É: Parce que ...Because I'm scared.  
 M: Pourquoi?!  
 É: Parce que [ʒəp] peux pas dormir tout seul.  
 M: Je peux pas quoi?  
 É: [ʒəp] peux pas dormir tout seul.  
 M: Ah, mais pourquoi pas?  
 É: Peux pas dormir une blanket.  
 M: Quoi?  
 É: Peux pas dormir (attend) tout seul.  
**9A 185 10 juin 2000 |4;10,13 |** ((histoire de la souris en voyage))  
 M: Ben, tu l'sais, qu'est-ce que c'est ça?  
 É: C'est un wallet.  
 M: Un wallet?  
 É: Han.  
 M: C'est une valise.  
 É: Une valise?  
 M: Ouais, une valise. Pourquoi elle a une valise dans ses mains?  
**9A 210 10 juin 2000 |4;10,13 |** ((Histoire de la souris en voyage))  
 M: Oh! Qui dit ça? C'est qui lui?  
 É: C'est un bear. C'est un gros... ((*gros* =[gros]))  
 M: C'est un ours.  
 É: C'est un ours. [əkefføffɛ]?  
 M: Ben, qu'est-ce qu'il fait?  
 É: [əs] sais pas. [a] montE.  
 M: A monté?  
 É: (fait oui))  
 M: Il monte.  
 É: II monte. ((l'image montre la souris à la moitié de l'échelle))  
**9A 260 10 juin 2000 |4;10,13 |** ((histoire de la souris en voyage))  
 É: (XXX) (un/[ə]) kangaroo!  
 M: Un kangourou. Ben oui! Pis ça?  
 É: Un...Un petit ours.  
 M: Un petit ours? Non? Émile, c'est pas exactement un petit ours. C'est un koala. ((elle lui rappelle ensuite le koala qu'il a vu en Australie))  
**9A 270 10 juin 2000 |4;10,13 |** ((histoire de la souris qui voyage))  
 M: Qu'est-ce qu'elles vont faire là, au cirque? Han?  
 É: [ɛ] s'en va ticket.  
 M: Hein? Quoi?  
 É: (XXX) un...un ticket. Un ticket [ə] cherchE un... un petit (XXX) ours.  
 M: Quoi? Un pe...  
 É: Un petit ours.  
**9A 299 10 juin 2000 |4;10,13 |** ((É veut finir l'histoire de la souris en voyage))  
 É: OK. OK, maman.  
 M: Pis, qu'est-ce que tu penses des p'tites souris?  
 É: I like it. ((rit))  
 M: ((chatouille É)) Hey Émile! J'veis t'montrer quelques chose. ((M va chercher des albums de photos))  
 É: [kɛfføffɛ]?  
 M: (XXX)  
 É: What is it?  
 M: Hum  
 É: [kɛfføffɛ]? {qu'est-ce que c'est?}

M: Euh...  
 É: [kɛffɛffɛ]?  
 M: ((rit))  
 É: What is it?  
 M: J'm'en souviens plus.  
 É: Ah! ((déçu)) (XXX).  
**9B 200 11 juin 2000 |4;10,14|** ((en revenant de la garderie anglophone, É a vu le micro. Il veut parler dedans:))  
 M: OK. Vas-y.  
 É: Collin say//Oh! I don't know. I have tell her that tomorrow.  
 M: Qu'est-ce que Natasha a fait aujourd'hui?  
 É: Je sais pas.  
**9B 310 11 juin 2000 |4;10,14|**  
 É: Maman? I want to go in. I don't have money again.  
 M: Han? You don't have money?  
 É: (XXX) money.  
 M: You have money or you don't?  
 É: I don't. (XXX)//  
 M: Ben qu'est-ce que c'est ça? Qu'est-e qu'il y a dans ta main?  
 É: Un petit sous.  
 M: Un petit sous?  
 É: Yah. (XXX). (XXX) money.  
 M: Hum?  
 É: I don't have money.  
 M: Ah! Combien ça coûte un pop et un frite? Combien ça coûte Émile?  
 É: Un deux trois quatre.  
 M: Quatre quoi?  
 É: Quatre Quatre [ə] Dilly bar and [ə] frite.  
**9B 355 11 juin 2000 |4;10,14|** ((É aperçoit la lumière rouge du microphone:))  
 É: What happen that?  
 M: Oh! rien.  
 É: Show me.  
 M: J'pense que c'est brisé Émile.  
 É: (XXX)//  
 M: Ma machine enregistre pas comme il faut.  
 É: (XXX)//  
 M: Maman va en acheter une autre.  
 É: Let me//  
 M: Touche pas touche pas! ((silence))  
 É: Hum. Maman, hear (it)!  
 M: Quoi?  
 É: ((approche le microphone à l'oreille de M pour que celle-ci puisse entendre le bruit de la cassette qui déroule))  
 M: Hum hum. Ça fait du bruit?  
 É: Oui. ((chantonne:)) (XXX). ((Puis s'arrête:)) Maman? What couleur?  
 M Hum?  
 É: What couleur?  
 M: What couleur?!  
 É: Couleur ça?  
 M: De quelle couleur est-ce que c'est?  
 É: ((oui))  
 M: Ben tu l'sais Émile.  
 É: Rouge.  
 M: Ben oui.  
 É: What couleur? ((silence)) Ça?  
 M: Quelle couleur?  
 É: Là?  
 M: Hum hum?  
 É: C'est noir.

M: C'est noir.  
 É: C'est noir noir noir noir noir! ((rit)) ((s'excite))  
 M: Attention d'briser ma magnétophone.  
 É: ((crie:)) Where? Where?  
 M: Chutt!  
 É: ((crie:)) Where? Where?  
 M: Arrête de crier.  
 É: ((rit)) Where? Where's my soother?  
 M: Tu sais c'que Mme S va dire quand elle va entendre ça sur la cassette?  
 É: Oui.  
 M: Elle va dire: "Hey! Le p'tit singe!"  
**10A 030 12 Juin 2000 |4;10,15|** ((après la garderie anglophone))  
 M: ((attrape la suce et la cache dans sa main:))  
 É: ((rit)) Hey! Give me my soother back!  
 M: ((fait non))  
 É: Why? Pourquoi? DonnE. Ah!  
 M: Maman va la tirer.  
 É: Où?  
**10A 030 12 Juin 2000 |4;10,15|** ((après la garderie anglophone))  
 É: ((échappe une gomme:)) Oh Oh! Oh Oh! ((silence)) Maman, you (pick) that one? That one?  
 M: Hum?  
 É: That one!  
 M: Qu'est-ce que tu veux, Émile?  
 É: You pick that one?  
 M: J'comprends pas.  
 É: TrouvE celui-là.  
**10A 130 12 Juin 2000 |4;10,15|** ((après la garderie anglophone))  
 É: Please?  
 M: ((lui donne))  
 É: ((rit doucement)) (I think) I won. (XXX). I won! I won! ((silence)) J'ai gagnE! ((en criant, heureux))  
**11A 040-62 14 juin 2000 |4;10,17|** ((après la garderie anglophone, M demande à É ce qu'il veut acheter pour la Fêtes des Pères. É répond en français: "Un gâteau." M lui demande quelle sorte de gâteau:))  
 É: Un birthday...télé...  
 M: Télé quoi?  
 É: Pour Lala Po.  
 M: Un Télétubbies?  
 É: Oui.  
**11A 062-75 14 juin 2000 |4;10,17|** ((après la garderie anglophone))  
 ((É regarde dans un télescope en papier. Il veut que M regarde aussi dedans par l'autre extrémité:))  
 É: Go là.  
 M: J'comprends pas, Émile.  
 É: Go là. Dans trou.  
 M: Go là.  
 É: Dans trou!  
 M: Oui, qu'est-ce qu'il y a?  
 É: Dans trou! (You) have to go dans trou. Dans trou là. Ah! Non! Comme ça.  
 M: Ah! Coucou! Maman voit Émile dans l'télescope.  
 É: You peux pas voi(r) Émile.  
**11A 075 14 juin 2000 |4;10,17|** ((après la garderie anglophone, M demande à É ce qu'il va acheter d'autre pour la Fêtes des Pères. Il répond un gâteau, une carte, puis:))  
 É: Maman, (I) put it my room.  
 M: Han?  
 É: Put it...Put the carte...Put the (XXX) dans chambre à Émile.  
 M: OK.  
 É: Behind my bed. Sur...Sur dans blankie.  
 M: Dessous?  
 É: (XXX).  
 M: Sous?

É: Dans blankie Émile.  
M: Sous la couverture.  
É: Sous la couvert...  
M: ture.  
É: Put it on my couverte because (then) papa [i] go find it. He's going find it. (XXX) have to put it...I have to put it someplace else. I know! I can hide it...in my (bed). I'(ll) put the cadeau (XXX). ((puis se met à vocaliser et à crier)) What!  
M: Quoi?  
É: ((criant en anglais:)) (XXX)  
M: Quoi? Qu'est-ce que t'as vu là?  
((É pointe au microphone))  
M: Oui? Qu'est-ce que c'est ça?  
É: Euh...a microphone. ((=prononciation anglaise))  
M: Oh non! Émile l'a vu! ((puis, rit))  
É: Ah! Again. Maman, I want [di] Paul Suzanne. ((É adore toujours parler en français de Paul et Suzanne en tenant le microphone))  
**11A 160 14 juin 2000 |4;10,17|** ((après la garderie anglophone, É se met à raconter une histoire de Paul et Suzanne dans le microphone, mais pendant ce temps il cherche une gomme dans la bourse de M:))  
É: I got one!  
M: ((demande une question sur l'histoire))  
É: Maman, you peux//  
((conversation se poursuit en français))  
**11A 190-218 14 juin 2000 |4;10,17|** ((en revenant de la garderie anglophone, É commence à lécher le bras de M pour l'agacer:))  
É: [dʒys]...I won't lèche.  
M: Nah! Yark!  
((É veut que M aille cherchera suce:))  
É: ((rit)) DonnE. I won't lèche. I won't lèche toi. ((puis le fait quand même))  
M: Ah! Arrête!  
É: ((rit)) I won't lèche.  
M: Non!  
É: ((rit)). Maman, j'ai besoin une suce.  
**11A 000 16 juin 2000 |4;10,19|** ((après la garderie anglophone, É explique comment la gomme a "sauté" sur lui:))  
É: I'll show you.  
M: Han?  
É: So (you/we) take that off, you jump (in/it) and you open it. ((en démontrant))  
M: ((rit))  
**11B 152 17 juin 2000 |4;10,20|** ((É fouille dans la bourse de M:))  
M: Fouille pas dans ma bourse.  
É: I won't.  
M: As-tu compris, là?  
É: Hum. Shut the door. ((silence)) Hello? ((silence)) Maman, regarde! (XXX). OK. Here.  
M: Émile.  
É>B: Bébé! ((silence)) There!  
M: ((rit))  
É: That's a big door!  
M: Han han.  
É: How come it's a big door?  
M: Ah! Han. [je] pas. ((souponne))  
É: Wait! There! There [i] go.  
**11B 183-195 17 juin 2000 |4;10,20|** ((É montre le doigt de Bébé et parle en français:))  
É: Là, on that finger.  
M: Oh! Qu'est-ce que tu vas faire?  
É: I don't know.  
M: Fouille pas, Émile. Fouille pas.  
((quelques tours plus tard, É dit qu'il voit une gomme dans la bourse. Enfin, il en trouve une:))  
É: Oh! Right here! Maman?



**11B 230-250 17 juin 2000 | 4;10,20 |**

Bébé (M): Au secours! Au secours! J'veais tomber!

É: I got you, Bébé.

M: Au secours! J'veais tomber!

É: I got you, Bébé.

M: Viens! Viens m'chercher, Émile.

É: I got your feet. Bébé?

B: Viens m'chercher! Au secours!

É: I got you. I got your foot. ((approche Bébé de lui:)) (How are you), Bébé?

B: Quoi?

É: (XXX). Oh oh! Ah! Bébé, you cherchE lunettes s'il-te-plait, Bébé? Bébé? Bébé?

B: Quoi?

É: You cherchE lunettes Émile.

B: Moi?

É: Oui.

**11B 285-301 17 juin 2000 | 4;10,20 |** ((avant de partir voir P au travail, É chante la chanson des jours de la semaine qu'il a apprise dans son CD-Rom français de Lapin Malin:))

É: Let's [fɛle] Émile et maman.

M: Han?

É: Let's [fɛle] maman Émile.

M: Let's [fɛle]?

É: Han han. {oui} (Demain).

M: Ah! Tu veux chanter? Avec maman?

É: Oui.

((M et É chantent))

É: Again! Again! Again!

M: ((rit))

É: Again! Again! Please?

((M chante seul car É ne porte plus attention, il fouille dans la bourse:))

É: Maman, [e] besoin quelque chose.

**11B 305-368 17 juin 2000 | 4;10,20 |** ((É veut convaincre M de le laisser au travail avec P:))

É: You go home and study, OK?

M: Quoi?

É: You go home and study. You got work to do now, maman? I('ll) stay papa (XXX) (here). (XXX). Oh! Maman, I have to go. You can give me big hug for me. (Hug) for me. I have to...I have to...Eric. Help Eric go (XXX) loader. So you have to say (him) that. Say: "Eric, you go...[an] you go in the loader, please? Thank you." Maman? I have to go (XXX) logs. I gotta get some logs. I gotta get some (XXX). [i] won't be work. So I have to throw rocks (XXX) loader. ((tout à coup, il aperçoit quelqu'un dehors:)) Oh no! Just one minute. I gotta say "hi", maman. Here! Hold my coke! Hi!

M: Hey hey, Émile!

É: I want to say hi. ((É tend le coca-cola à M:)) Here!

M: Mais tu l'connais pas, lui. Arrête!

É: Yah. I...I see him.

M: No.

É: Yes I do.

M: C'est une madame.

É: Ah!

M: Ferme la fenêtre.

É: Ah! ((silence)) (XXX). Tiens. Tiens, maman. Tiens. (XXX). Here.

M: Hum hum.

É: Here. Here. I have to go, maman. I have to go.

M: Papa est pas là.

É: Let's go check in there. Hum. Check in his truck... he's here. I can...I can see his truck. Je peux voi(r) [ətɔk] à papa.

M: Ah!

É: Je peux voi(r). It's not (too) far away. He's in the mud, I guess.

M: ((rit))

É: In the mud. He's mud. He's in the mud. (XXX), I think.

M: Quoi?

É: Going get a piece of log, cut it (about) half.

M: Han han?

É: He's gonna put it in the machine. He's going...he's going cut it again. He's going put it in the machine. He's going...He's going throw it in the machine. Going throw it far over here. He won't get it. He (don't) scored. Maman, here! Maman, I gotta talk to Nelson. Maman?

M: Han?

É: I have to talk to Nelson. I have to talk to Nelson. (XXX) Maman? What are you doing, maman? ((silence)) (XXX) loader. Ah! Find him! Park right here! I have to go. ((aperçoit alors un feu:)) Oh Oh! Oh my god! Look!

M: Qu'est-ce que c'est ça?

É: Fire.

M: Han han.

É: Oh my god! Oh my god! Maman, look! Fire!

M: Non ça va, Émile. C'est pas grave.

É: He's...He's right here! I saw him! He (try) to get right here!

M: OK.

É: I saw (a) big his truck. Maman, go!

M: Hum hum.

É: Go see papa. Maman?

M: Ah! Attend un peu, Émile, là.

É: I can't do...fire. (I can't) go behind that fire, maman.

M: Han?

É: (I have) put some rocks on that fire. I have put some rocks on that fire again. (Maybe) I can get it. I have to put some rocks on that fire, I guess, maman. (XXX). Bébé can't come because danger. >Bébé: Bébé, you want to come? Bébé?

Bébé (M): J'te parles plus, toi.

É: You want to go at work and see papa? Bébé, I saw a fire. Bébé, un feu. Tu viens voir? >M: Maman, hold my coke. >B: Bébé, [ʒe] [vwa] un feu. Bébé, you want [vøv] veux voi(r)? [vøv] veux voi(r)? Bébé, [vøv] veux voi(r), Bébé?

B: Non. J'veux pas. J'suis fâchée.

É: You want [vøv] veux voi(r) un...un...un...un...un feu? Un feu?

M: Tu veux voir un feu. ((corrige l'énoncé précédent de É))

É: Oui.

M: Tu veux voir un feu.

É>B: Tu [vøv] veux voi(r) un feu, Bébé?

M: Tu veux voir un feu, Bébé?((corrige))

**12B 000 19 juin 2000 |4;10,22|** ((après la garderie anglophone))

É: Kari want mon kitty cat.

M: Quoi?

É: Kari pris mon kitty cat.

M: Kari a pris ton kitty cat?

É: Oui [ə]...[ə] veut portE dans maison.

**12B 145 19 juin 2000 |4;10,22|** ((après la garderie anglophone))

((É dit à M que Anna vient à la maison aujourd'hui en français, puis il échappe sa suce:))

É: Maman, here. Go get my suce.

M: Quoi! T'as encore échappé ta suce!

É: Han han. {oui} I'll get it. Maman, cherche? I('ll) (XXX) [ə] (XXX).

((M lui donne))

**12B 190-202 19 juin 2000 |4;10,22|** ((après la garderie anglophone, M fait remarquer à É qu'il ne parle pas beaucoup aujourd'hui. Elle lui demande pourquoi. Il lui répond qu'elle est drôle. Elle lui demande pourquoi il trouve ça drôle:))

É: Parce que c'est...you ri(s/t). ((ri(s/t)=[i]))

M: Han?

É: Parce que you funny.

M: Pourquoi?

É: Parce que you [i]. {[i]=ris}

M: Parce que j'ris?

É: ((imite le rire de M))

M: ((rit))

É: Comme ça.

M: Oh!

**12B 210 19 juin 2000 |4;10,22|** ((après la garderie anglophone))

É: Maman, [ə(t)y] vois (un/[ə]) accident! ((*accident=pr. angl.*))

M: Ah non! Es-tu certain, Émile?

É: Hum hum. {oui} Loin loin.

**12B 280 19 juin 2000 |4;10,22|** ((après la garderie anglophone, M demande à É ce qu'il veut faire. Il répond qu'il veut jouer avec P. M lui demande alors à quoi il veut jouer avec P:))

É: Birdie, hockey.

M: Quoi?

É: Birdie [n] hockey!

M: Qu'est-ce que t'as dit là?

É: Birdie [n] hockey! ((criant))

M: Birdie and hockey?

É: ((fait oui))

M: Badmington.

É: Badmington.

M: OK. Au badmington et au hockey.

É: Pas birdie parce que...parce que [(l)ə] birdie...(XXX) [ə] raquette brisée.

M: Oh! La raquette a brisé. Qu'est-ce qu'on va faire, Émile?

É: (XXX) [je] [no:t]. (([je] [no:t]=chercher ou acheter une autre))

**14A 28 juin 2000 |4;11,0|**

É: I can't! Ah, I can't, it's stuck! ((silence)) Maman?

M: Quoi?

É: Regarde! Ah, I can't!

M: Qu'est-ce qu'il y a Émile?

É: Je peux pas [uvle] . ((silence)) Je peux pas [uvle].

**14A 28 juin 2000 |4;11,0|** ((É + M vont en-haut, ils reviennent:))

É: Like that, like that, like that, OK?

M: Han?

É: Euj je fais comme ça, comme ça, comme ça, comme ça.

M: Oh, tu fais comme ça, comme ça.

É: I'm going cut (that).

M: Non, euh...non Émile, on en a besoin, on en a besoin. Attend un p'tit peu. Tiens, on va envelopper celui-là.

É: We're going cut it?

M: Han?

É: (Can) I cut it?

M: On va l'couper, oui.

É: Là.

**14B 28 juin 2000 |4;11,0|**

É: I did. ((silence)) (XXX).

M: Ok, fais-le encore. Bon!

É: [[Got it

**14B 28 juin 2000 |4;11,0|** ((M explique à É comment placer les bouts de ruban adhésif sur le cadeau:))

É: (In). (XXX) that in? You put that in?

M: Comme ça.

É: Oui, [ə] peux (XXX). DonnE un surprise.

**14B 28 juin 2000 |4;11,0|**

M: Enlève ta suce par exemple. Tiens, enlève ta suce. Où est-ce que tu l'as mis l'tape, Émile? ((silence)) Il est sur le plancher là.

É: (XXX) my foot? ((É veut que sa mère le tienne par le pied pour qu'il puisse plonger tête première pour chercher le tape sur le plancher))

M: Hum?

É: You (hold / held) my foot, down here?

M: I held you...Oh, oui, j'vais tenir ton pied. ((rit))

**14B 28 juin 2000 |4;11,0|**

É: I'l teni(r) ça. You peux...

M: Dis: je vais tenir ça.

É: Je (vais / veux) tenir ça.

**14B 28 juin 2000 |4;11,0|** ((É veut envelopper le cadeau de Fête des Pères et le cacher:))

É: (XXX) fais comme ça. [e] besoin tape. [e] besoin cachE ça parce que...

M: Tu veux cacher ça?

É: Hum. {oui}

M: Pourquoi?

É: Non? Just put the tape on.

M: Pourquoi?

É: Met (le / a / un) tape on! ((s'impatiente))

M: Mais il y a déjà deux papiers, deux sortes de papier, hein? Pourquoi tu veux mettre une autre sorte de papier dessus, hum?

É: (XXX). (XXX). ((silence)) Je comprends pas. ((silence))

**14B 28 juin 2000 |4;11,0|** ((É a décidé d'envoyer un dessin à Mic, M doit l'aider à l'envelopper:))

M: OK. Euh...Bon.! (XXX). J'ai besoin de...

É: Blue!

M: Tu veux un crayon?

É: Maman, je peux "ouvre-le" ça? ((*ouvre-le*=[uvle]))

M: Tiens! ((M lui donne un crayon))

**14B 28 juin 2000 |4;11,0|** ((tous les cadeaux sont enveloppés, il reste maintenant à les préparer pour la poste:))

M: Voilà. Émile! Wow! Qu'est-ce qu'on va faire, là, pour envoyer tout ça, hein? Qu'est-ce qu'on va faire? ((silence))

É: [əs] sais pas. I don't know which way is it.

M: Which way is it? ((M répète la structure pour confirmation))

É: At grand-maman. {chez grand-maman} (( = de l'anglais *at grammar's*))

M: Ah, mais il faut l'envoyer par la poste.

É: Yah!

**14B 28 juin 2000 |4;11,0|**

É: Han han. {non} Je peux pas dormir. ((silence)) I'l check (in / it) the box. I'l check it. I'l check (it / in) the box.

M: Non Émile, c'est pas vrai, c'est pas là. Ta suce, elle est euh...j'sais pas, elle est sur le plancher ou sur la table.

Tiens! ((M l'a trouvée et lui donne)) ((silence))

É: Où deux? {où est l'autre} ((silence)) Là, maman? ((silence)) (XXX)

**14B 29 juin 2000 |4;11,1|**

É: (XXX) maman? Look, maman!

M: Qu'est-ce qu'il se passe ici, Émile?

É: Papa s'en va (à) l'école, and "Bébé" stay là and "Gros Bonhomme" cherche "Bébé".

**14B 29 juin 2000 |4;11,1|**

M: Qu'est-ce qu'il est arrivé?

É: [i] "s'en va" boing boing boing boing.

M: Qu'est-ce que c'est ça: boing boing boing boing?

É: Comme kangaroo. ((*kangaroo* prononcé en anglais))

M: Comme kangourou?

É: Boing boing boing boing!

**15A 6 juillet 2000 |4;11,8|** ((regardent le livre de Benjamin et les cadeaux de Noël, il y a une tortue déguisée en Père Noël. E se met à rire. M lui demande pourquoi:))

É: Parce que [i] drôle, Père Noël.

M: Pourquoi? Qu'est-ce qu'il y a de drôle?

É: Parce que [i/ə] dit: "Ho! Ho! Ho! Merry Christmas!"

M: Oui mais regarde Émile.

É: Hum...

M: Qu'est-ce que c'est ça? ((M veut lui faire remarquer que c'est un Père Noël en forme de tortue, il rit et dit:))

É: Christmas!

M: Christmas?

É: (XXX) the Christmas tomorrow?

M: Qu'est-ce que c'est ça Émile? ((silence)) Tu l'sais pas?

É: Hum hum. {non} ((pointe à autre chose:)) Ça Beaver. Bear, Beaver, Lapin.

M: Raton.

É: Raton.

**15B 6 juillet 2000 |4;11,8|** ((histoire de Benjamin et les cadeaux de Noël, M demande à É ce que dit Monsieur Hibou:))

É: (XXX) surprise tout l'monde!

M: Il a une surprise pour tout l'monde?

É: (Oui).

M: Dis-le.

É: [i] dit euh... [i] dit: ((É change de voix pour rapporter le discours de Hibou:)) "J'ai une surprise. Qu'est-ce que c'est dans boîte? Une chose." ((Puis, reprenant sa voix normale:)) Snow! Yah! ((se met à crier:)) I won the story! Nah! Nah! Nah! Nah! Nah!.

M: Hum. OK. ((change d'image:)) Ah!

É: Quoi?

**15B 6 juillet 2000 |4;11,8|**

É: Mon... Mon... (XXX). Montre your muscles, comme ça. ((*muscles* = prononciation anglaise))

M: Quoi?

É: Regarde.

**15B 6 juillet 2000 |4;11,8|**

É: ((se met à chanter:)) Jingle bells Jingle all the way.

M: ((rit)) ((silence)) Snail, hein? Qu'est-ce qu'il fait Snail?

É: [i] fait la musique.

M: Il fait d'la musique, mais quelle sorte de musique?

É: Jingle bell scions scions scions.

M: ((rit)) scions scions scions. ((rit)) Il joue du xylophone, Émile, hum?

É: Maman?

M: Oui? Ah! (XXX).

É: [i] paint. ((prononciation anglaise))

M: [i] paint?

É: [i] met couleur.

M: Oui, Franklin peint.

É: Hum?

M: Il fait d'la peinture.

É: Fait d'la peinture.

M: Qu'est-ce qu'il dessine?

É: (a/un/une) giraffe. ((*giraffe* = prononciation anglaise))

M: Une girafe! ((rit))

É: Un cadeau! Tourne (la/the) [[page. Petit Ours (XXX) un cadeau. Tourne la page. ((*page* = [pedʒ])]

M: Hum.]] Qu'est-ce qu'elle a fait grand-maman?

É: [a] fait un biscuit.

M: Où est-ce qu'elle a fait cuire les biscuits? Où est-ce qu'elle les a fait cuire?

É: Euh...dans oven. Dans four.

M: Dans l'four, c'est ça, hum hum.

É: Euh...Franklin tout sale.

M: Quoi! Il est tout sale?

É: Han han. {oui}

M: Il est tout sale? Mais pourquoi il est tout sale?

É: Dirty.

M: Hum?

É: Dirty.

M: Dirty, qu'est-ce que c'est ça?

É: Tout sale!

**15B 9 juillet 2000 |4;11,11|** ((histoire de Barney et l'oeuf magique))

M: Bon, qu'est-ce que c'est ça?

É: Barney.

M: Qu'est-ce qu'il fait là?

É: A clown. ((*clown* = pr. angl.))

M: Clown? ((pr. angl.))

É: A clown.

M: Pourquoi il y a un clown ici? ((pr. angl.))

É: [(ʒ)ə(s)] sais pas.

**15B 9 juillet 2000 |4;11,11|**

É: Peekaboo Barney.

M: Peekaboo Barney?

É: Oui.

M: Ils jouent à la cachette?

É: Oui.

M: Ah.

É: Hide and seek.

M: Ah bon!

É: Oiseaux. Qu'est-ce que c'est garçon (échappe-le)? Qu'est-ce que c'est [mæt]... dans window?

M: Le p'tit garçon échappe l'oeuf dans (XXX) par La fenêtre?

É: ((fait oui))

**15B 10 juillet 2000 |4;11,12|**

É: Hum... un petit lapin, un gros lapin cherchE un fleur pour maman.

M: Ah, ils vont chercher une fleur pour maman?

É: (Celui)-là stay dans (l') plancher, celui-là stay dans l'panier.

M: Stay ou reste?

É: Reste.

M: Reste. OK.

É: Celui-là, celui...pas celui-là cherchE un fleur, beaucoup beaucoup là.

**15B 10 juillet 2000 |4;11,12|** ((Émile et sa mère regardent un livre d'histoire. L'image montre des lapins transportant une carotte géante dans une voiturette:))

É: Qu'est-ce que c'est ça? Dans l'jardin. (We need) portE un wagon comme ça. We (need) (XXX) portE au papa, au grand-papa, au...au...// Maman?

M: Hum hum?

É: That guy say I can('t) wait for me I can('t) come.

M: What?

É: That guy say I can('t) wait for me I can('t) see (me/him).

M: Qui dit ça?

É: That guy! (XXX) I can('t) wait for me I can see me. That guy said it. He say: "I can('t) for me I can('t) come". That guy (say/said) that.

M: Oh! Ah.

É: Because he love me.

M: Hein?! Qu'est-ce que tu dis là, Émile?!

É: He like me.

M: Qui?

É: That guy!

M: Quel gars?

É: That one (on) the phone. That guy (on) the phone, I talk that guy. He say I can('t) wait for me I can (go) see me.

M: Quel est son nom? Comment il s'appelle ce gars-là? Hum?

É: (XXX) for him. He's a guy.

M: Hum.

É: He's a guy for (court) (XXX) tomorrow.

M: Hum.

É: We have (too/to)...We (gonna) 'hi" him. I'll bring him there and then you can say "hi" him.

M: Émile, j'comprend pas c'que tu dis. ((rit))

É: That...that guy say hello (to) maman and you (can) say you come there. I'll go pick him in the machine I...I'll talk him that and I...I'll go, L'll bring right there and I'll you say hello you.

M: Hum.

É: We have to go pick that guy up.

M: Est-ce qu'il a parlé à papa?

É: Non non. [e] parlE hum...to Nelson. [e] parlE Nelson.

M: Il a parlé à Nelson?

É: ((fait oui))  
M: Ah!  
É: I talk. I talk that guy. ((retourne à l'image du livre:)) Une carotte.  
M: Est-ce que tu finis ton histoire?  
É: Hein?  
É: Oui. ((finit son histoire des lapins et de la carotte géante))  
**16A 100 13 juillet 2000 | 4;11,15 |** ((É s'arrête de raconter, il cherche sa suce pour dormir:))  
É: [a] can't find my soother, maman.  
M: Hein?  
É: My soother, [a] can't find it. Can't find my soother, maman. Where's my soother? ((É voit une page de livre qui l'intéresse:)) Celui-là.  
**16A 200+ 13 juillet 2000 | 4;11,15 |**  
É: You know pourquoi c'est brisé?  
M: Non?  
É: Parce que un roche dans...dans shipper.  
M: Il y a une roche dans l'shipper?  
É: Oui, parce que c'est brisé.  
M: Qu'est-ce que papa a fait?  
É: I...[ʒə]...[ʒe] 'toutE, I...(XXX) parce que de...debarker brisé.  
M: Le debarker est brisé aussi?  
É: Non, ça c'est shipper brisé. Ça c'est [ete]...[etə] dans... dans 'barker.  
**16A 250- 13 juillet 2000 | 4;11,15 |** ((É a passé la journée chez son grand-père anglophone. Le chien de celui-ci est décédé:))  
É: OK maman, [ʒe] peux...On cherchE Georgie demain, on prend Georgie, on met-le dans truck et on s'en va docteur et on...on bring (it/him) [e]...[e]...[e]...[m]...[e] met-le dans maison Émile parce que [e] Jackie pas frappe Georgie.  
M: Ah! (XXX) Georgie, là, [i] peut pas revenir.  
É: Pourquoi?  
M: Parce qu'il est mort.  
É: OK maman, tu besoin cherchE docteur et [ʒe] montE chien on met-le sur dans truck, [ʒe] portE maison et [ʒe]...[e] met-le [e]...[e]...[e] met un band-aid sur (ses)...[ʒe] met un...un...un...un tickle tickle.  
M: Qu'est-ce que c'est ça un tickle tickle?  
É: ((fait le geste de chatouiller))  
M: Tu veux l'chatouiller?  
**16B 200 16 juillet 2000 | 4;11,18 |** ((regardent le catalogue, M lui demande ce qu'il veut pour sa fête. La conversation se déroule en français jusqu'à ce qu'il aperçoive le personnage Buzz Light:))  
É: [vəv] veux... that.  
M: Hum? Qu'est-ce que c'est ça?  
É: Buzz. I want Buzz.  
M: Buzz?  
É: We saw that one already.  
M: Hum?  
É: We saw that one already before.  
M: Puis ça, qu'est-ce que c'est?  
É: It's Buzz Buzz.  
M: Buzz Buzz?  
É: Light.  
M: Maman comprend pas, Émile.  
É: OK. That guy...That guy don't (fly). That...(scary), maman.  
M: Hum?  
É: [i] kind of scary. Look! Un monstre comme ça.  
M: Un monstre comme ça. Hum hum.  
**17A 150- 22 juillet 2000 | 4;11,24 |** ((É raconte l'histoire de Tarzan))  
É: Dead. ((en regardant le léopard que Tarzan vient de tuer))  
M: Dead?  
É: Regarde!  
M: [je] mort.  
É: Pourquoi?

**17A 250+ 22 juillet 2000 | 4;11,24 |** ((É raconte l'histoire *Benjamin oublie*. L'image suivante montre les fleurs fanées car Benjamin a négligé de les arroser:))

É: [tut] brisE.

M: [tut] brisées. Qu'est-ce qui est tout brisé? Hum?

É: Wait for me, guys! ((É rapporte les paroles de Benjamin: l'image montre É qui court après ses amis))

M: Ah! Benjamin veut aller jouer au socc.... au cerf-volant avant d'aller arroser les fleurs. C'est ça?

É: Oui. ((rapporte les paroles de Benjamin:)) "Attend-moi! [vəv] veu(t/x)...//

M: Ah! OK.

É: AttendE!"/

**17B 325 29 juillet 2000 | 5;0,1 |**

É: Là! Je vois! Up... up here! Up there, maman!. Behind you. Right there. Right there. Non! Back up Back up! Right there maman. Right there. Oh sh...//

M: Des collants. On cherche des collants pour ton jeu

É: Oh! [jãna] pas?

M: Va voir sur l'sofa, peut-être.

É: Euh...pas dans (l')sofa.

M: Hum?

É: [ʒe] trouvE. [ʒəs] sais pas. (XXX)//

M: Ben on pourra pas jouer si tu veux pas ramasser les pièces.

É: [ʒep] peux pas! I wanna go [fɛ(r)] maman.

M: Hum?

É: Besoin cherchE un l'autre pile au magasin tout d'suite. Besoin un autre (pile).



**Période II (4 mai 2001 au 27 juillet 2001) (âge 5;9,6 à 5;11,29) (Cassettes 38B-53))**

**38B 4 mai 2001 | 5;9,6 | aucun mélange**

**39A et 39B pas de données disponibles dans le contexte (M+É)**

**40A 305 17 mai 2001 | 5;9,19 | ((préparent le jeu de Monopoly))**

É: [ʒe] pas [t] four, moi, maman. ((anglais *four*={quatre}))

M: Quoi?

É: [ʒe] pas [t] four, moi.

M: T'as pas d'fun?

É: ((accentuant le r final:)) Oui. [ʒe] pas...[ʒe] pas four. ((montre un billet de quatre dollars:)) Four like this.

M: Oh! Four! C'est pas four, c'est quatre dollars, Émile.

É: Quatre dollars.

M: Hum hum. As-tu hum hum joué avec Christian aujourd'hui?

É: Non.

M: Non? Pourquoi pas?

É: Parce...//Ah! [ʒe]...[ʒe] un question, maman. André choke(d) me.

M: Han? Comment ça?

É: It's true, maman. It's true. C'est vrai. C'est pas [fɛ(r)] des mensonges.

M: Non?

É: C'est vrai. C'est tellement vrai.

**40A 331 17 mai 2001 | 5;9,19 | ((É tousse))**

M: T'as encore la grippe?

É: Non, (XXX) André...André choke(d) me, that's why [ʒetuf]. (([ʒetuf]= je tousse ou j'étouffe)) Quand Antoine me chokE, [ʒetufe].

M: Comment est-ce qu'il a fait ça?

É: Fort fort.

**40B 002 17 mai 2001 | 5;9,19 | ((jouent au Monopoly))**

É: Moi [ʒy(i)] le banker.

M: Moi je suis.

É: Je suis le banker.

M: Le banquier.

É: Le banquier.

**40B 150 17 mai 2001 | 5;9,19 | ((M dit à É qu'il faut amener Nico demain pour lui faire broser les dents au PetSmart:))**

É: On peut fai(re) ça aujourd'hui. OK, let's go.

M: Non non non pas tout d'suite Émile, j'pense que la madame est pas ici. La madame est pas là, j'pense.

É: Oui.

M: Cinq heures moins vingt-cinq.

É: On peut allE tout d'suite. Let's go, maman.

M: Non Émile.

É: Regarde mon game.

M: Hum?

É: ((silence)) ((se met à jouer fort avec son jeu de Frustration))

M: OK OK OK Émile. Woh! Woh! Monsieur Émile. Ok, ben viens, on va y aller. Viens.

É: OK. Let's menE Nico.

M: Quoi?

É: Nico.

M: Qu'est-ce que t'as dit là?

É: On menE Nico.

M: Let's menE Nico?

É: MenE N...//

M: Non, c'est pas ça, Émile. C'est "amenons Nico".

É: Amenons Nico.

M: Amenons Nico.

É: Parce que va brosse [e] dents tout d'suite.

M: ((rit)) OK.

((É sort la cage et place Nicolas dedans. Ils se préparent à partir. É explique pourquoi il veut apporter la plume de Nico))

É: OK, let's go.

M: OK.

É: Let's laissE Molipoly.

M: Han?

É: Let's laissE Molipoly.

M: Laissons l'Monopoly ici.

É: Oui parce que si...si tu ranges [i] faut ramassE.

**41A 23 mai 2001 |5;9,25|**

É: Tu cherche des coccinelles au sand-box?

M: Quand?

É: Euh...après.

**41A 23 mai 2001 |5;9,25|**

É: [ʒφ] allE au sand-box après (l'école).

M: Après l'école?

É: Ah ça s'peut pas.

**41A 23 mai 2001 |5;9,25|** ((É raconte ce qui s'est passé à l'école:))

É: Because ([e] besoin) [ə] cherchE. Et après...

M: Quelle cage?

É: Le...le gros...le chose cage, à l'école ((pause)) Après ça tu//

**41 B 29 mai 2001 |5;10,1|** ((É parle du chat de quelqu'un dans sa classe. M lui a demandé où est ce chat))

É: [te]...((pause)) [mə] (pique ) (me pique). ((quelque chose pique Émile))

Dans son maison. (XXX). OK, they got zero cat that's his friend cat, the white cat (they're his) and then...and today André got zero dogs zero cat and zero dogs.

M: Hey Émile, qu'est-ce que tu m'disais à propos d'la madame qui t'as...qui a dit de...la nouvelle madame// ((É touche à quelque chose:)) Non non non, laisse ça. Qu'est-ce que tu disais à propos de ça?

É: On peut pas...On peut pas mett(re) les ...montrer [e] fesses parti XYZ. ((XYZ nom fictif de l'école d'Émile))

**41B 29 mai 2001 |5;10,1|**

É: Danny, Ben, André. André peeed in the field and the//

M: Quoi?

É: André peeed in the field//

M: Peeed in the field?!

É: Yah, and then that was so dégueulasse they go somewhere and her (and h...) And some girls come and that was his pee come out.

M: ((rit))

É: That (what) he did. C'est tout. C'est tout (he did). C'est tout deux. [ʒe] deux questions, pas trois, pas quatre.

M: T'as deux questions?

É: Oui (XXX). Dis-le pas à papa parce que...// Ah! ((le chat vient d'arriver)) Ti-Minou, allô allô allô. [i] dit: "moi..." [i] dit: "moi..." [ke] dit Ni? [i] dit...[k]...// Excuse Nico.

**41B 29 mai 2001 |5;10,1|** ((M et É parlent de la nouvelle madame à l'école:))

M: Hum hum. Elle vient toute la journée? Ou Elle est venue toute la journée?

É: [e] ven(u/i) toute la journée// Oh! ((chat vient d'arriver)) Nico, allô allô allô! Ah! Poor sweet pea! Ah!

M: ((rit))

**41B 320 30 mai 2001 |5;10,2|**

M: Danielle a dit que...papa a...Qu'est-ce qu'il est arrivé avec papa, hier, à l'école?

É: Euh...Quand...Quand moi [ʒe] allE...euh...C'était long et moi [ʒe] s'en va en `tobus and Danielle put me on the bus and you'll meet my dad.

M: Ah.

É: That what she says.

M: Hum.

É: Because he was late late. Can't supposed to be late but I was waiting waiting a lot.

M: Hum.

É: And I don't know (XXX) I was no seat belt on `nother bus. [ʒ]//Know what? Today we didn't got our bus, because [e] have to get it painted get...her...her twenty dollars to get her bus painted.

M: Twenty dollars?

É: Yah.

M: ((rit))

É: Get for...Danielle's paint.

M: Ah. ((rit))

**41B 340 30 mai 2001 | 5;10,2|**

M: Papa l'a tirée où?

É: Dans (l') grass.

M: Ouais?

É: Parce que quelqu'un tu besoin allE vite pour [e] cherchE.

M: Pourquoi?

É: Parce que sa mère...

M: Hein?

É: Parce que...Parce que si...si tu pas cherchE vite vite, quelqu'un va pris.

M: Oh! Pis où tu penses qu'elle est ton agenda, maintenant, Émile?

É: Pense moi [3e] knockE à Jonathan, Richard pour...pour mon agenda.

M: Tu penses qu'ils l'ont pris?

É: Oui.

**42A 040 30 mai 2001 | 5;10,2|**

É: (XXX).(silence) Maman? Watch this [i] will go (XXX). Yesterday, my airplane get wet.I was flying with it and get wet and (XXX).

M: André, lui, est-ce qu'il parle français avec Émile ou il parle juste l'anglais?

É: Fait rien.

**42A 100 4 juin 2001 | 5;10,7|** ((Émile vient juste de parler au téléphone avec son grand-père anglophone:))

É>M: I don't know he's doing.

M: Qu'est-ce qu'il fait?

É: He's gonna get...he's getting at some stuff there.

M: Quoi?

É: He's gonna plant something in his garden

M: Ah!

É: But I don't know what is it.

M: Hum. ((silence)) T'as pas d'mandé à grand-papa s'il avait trouvé ton agenda?

É: Non, j'ai pas demandé.

M: Ah. Moi j'suis certaine que j'ai vu ton agenda sur la pelouse hier soir.

**42A 140 4 juin 2001 | 5;10,7|** ((É essaie toujours de se souvenir où il a mis son agenda:))

É: Fai(re) des...des...euh...(si) quelqu'un pris mon agenda...

M: Hum hum?

É: [3əs] sais pas c'est (Émile) (a fait ça). So I'll knock Jonathan and Richard...Richard's door, Jonathan's door, Tony's door, Richard's door, Jonathan's door.

M: Hum hum.

É: Where is it.

M: Pourquoi est-ce qu'il faut cogner à leur...à leur porte?

É: I have...I have to knock at Richard (XXX) (sees) he's got my agenda or not or no.

**42B 050 4 juin 2001 | 5;10,7|**

É: Parce que... Parce que...Parce que quand j'étais it, i dit... i dit [ã] time out.

M: Quand t'étais quoi?!

É: [ə]...when...when...// Tu sais pourquoi j'ai pas choisi André?

M: Pourquoi tu l'as pas choisi?

É: Parce que quand... quand... quand... quand moi j'ai dit...quand quand j'ai it euh...

M: Quand j'ai it? Ou [[quand

É: quand j'ai]] quand tu it...

M: Ouais?

É: Euh...André [e] en times. Tu peux coller ça sur ton papier.

M: J'peux coller ça sur mon papier. Oui. OK. Mais pour en revenir à hum...Antoine, là. Euh...Quand [je] it, qu'est-ce que c'est ça, Émile? Quand ...Quand je suis it? Quand tu... Quand tu joue au tag, c'est ça?

É: Oui.

**42B 115 4 juin 2001 | 5;10,7|**

É: [e]...[3e] I can get him one bite.

M: Pis toi, est-ce que t'en veux de ça?

É: Oui.

M: Non.

É: Oui. I can one bite to Nicolas and one bite for me.

M: (XXX) du...du...du porc, Émile. Hein?

É: Il est content.

**43A 120 7 juin 2001 | 5;10,10 |** ((É fait une activité dans un cahier. Il doit compléter l'image:))

É: OK, maman. Ça c'est...Parce que [e] pas (d') cone. ((*cone* =cornet de crème glacée))

M: [ja] pas d'cone. Oh! Oh! Oh! Qu'est-ce que t'as besoin de faire?

É: Dessine cone.

M: Oui. Dessiner un cone.

É: Je peux pas.

((M l'aide))

**43A 175 7 juin 2001 | 5;10,10 |**

É: You know André [di]?

M: Non?

É: André [di] he'll kill me.

**44A 148 11 juin 2001 | 5;10,14 |** ((Nico est monté sur le comptoir de la cuisine. Lorsqu'il le fait, M l'arrose avec un fusil à eau car il n'a pas le droit de monter:))

É: ((rit)) You wanna give the sprinkle(r)?

M: Hum?

É: You wanna give the sprinkle(r)?

M: ((silence))

É: [ʒe] met-le en-bas. {Je vais le descendre en-bas.}

**44 A 300 11 juin 2001 | 5;10,14 |** ((Nico est monté sur le comptoir:))

É: OK, va [e] cherchE. CherchE, maman, vite.

M: Hum?

É: Vite!

M: Quoi?

É: Vite vite!

M: Vite, quoi?

É: ((montre Nico))

M: Ah!

É>Nico: Nico, descend!

Oh>M: Go get the sprinkler and ((se met à chuchoter à M:)) Go get the sprinkler and squirts

M: Squirts?

É: Quirst...Squirt gun

M: Fusil?

É: Fusil.

**46A 20 juin 2001 | 5;10,23 |**

É: Last week, c'était [dø]...le jeu, last week.

M: Non, Émile, c'est pas vrai ça. ((rit))

É: ((rit)) (XXX) fais des mensonges.

M: Oui tu fais des mensonges, oui.

É: OK, let's go.

M: Où est-ce qu'on s'en va au juste? Hum? Émile! Où est-ce qu'on s'en va?

É: CherchE un arrosoir.

**47B 5 juillet 2001 | 5;11,7 |**

É: How about rouge?

M: Hum?

É: Rouge.

M: Hum hum?

É: Rouge, OK? Rouge?

M: Mais ça c'est pas un crayon pour euh... pour le coloriage. C'est un crayon pour ton tableau blanc.

É: Ah oui. Je sais.

**47B 5 juillet 2001 | 5;11,7 |**

É: [i] dit: "C'est bleu et jaune, c'est pas or, c'est pas brown, c'est vert."

M: C'est ça qu'la madame oiseau va dire? Quand elle va voir son nid?

É: Oui.

M: ((rit)) Mais c'est pas l'nid qui est coloré en brun et vert, c'est les oeufs.

**48A 5 juillet 2001 | 5;11,7 |**

É: Où mes autres coccinelles?

M: Ben, je l'sais pas, Émile.

É: Ici? Non. [e] just une.

M: Hum hum?

É: [e] just une coccinelle. C'est tout. Pense just une coccinelle//

M: Pis elle est morte.

**49A 9 juillet 2001 | 5;11,11 |**

É: Si [ʒe]...si [ʒe]le bon ticket comme ça, [ʒe] pris ta maison et [mæt] ma maison.

M: Ah non! Émile! Tu ferais pas ça? Hein?

É: Quand...Quand [ʒe][ti]...Quand [ʒe]un...un ticket bleu.

M: Ah! Un ticket un ticket...bleu.

É: ((fait oui))

É: Mon tour.

**49A 9 juillet 2001 | 5;11,11 |**

É: Ticket?

M: Hum hum. Euh...un...un billet gratuit.

É: Deux. ((recommence à jouer))

**49A 9 juillet 2001 | 5;11,11 |**

É: [ʒva] [mæle] dans banker.

M: Dans quoi?

É: Dans banker.

M: Non non non non. C'est à moi, Émile.

É: ((rit))

M: C'est pas l'banker. C'est la banque.

É: Han?

M: C'est la banque.

É: C'est pas grave. ((rit)) ((puis remarquant que M ne veut pas payer:)) [y] pas content? Tu pas content?

**49A 9 juillet 2001 | 5;11,11 |**

É: OK, on//((chante la chanson *C'est le temps de ramasser* mais il change les mots:))

M: Hum hum.

É: ((chante)) pour alle au sand-box.

M: Hum?!

É: Pour allE pour allE au sand-box. Pour allE au sand-box et pour le l'horloge. (XXX) j'gagne pas. [ʒə] gagne pas. [ʒə] le gagne...((rit))

M: (XXX)

É: [ʒe]tousjours pas gagnE. Oin! Oin! Ah! Tiens, maman. ((bruit)) Yeah! [ʒe] gagne. [ʒə] gagne peut-être. [ʒe] gagne. Wee! Oh Oh! [ʒe]pas gagnE?

M: ((fait non))

É: Shit!

M: Hey!

É: Wee!

M: Émile!

**49A 9 juillet 2001 | 5;11,11 |**

É: On va allE dehors? (Peut/pour) allE au sand-box?

M: Ah! [i] fait pas mal chaud pour aller au sand-box, Émile.

É: C'est pas grave. On peut allE quand même.

**50A 14 juillet 2001 | 5;11,16 |**

É: [ə]-tu le cherchE pour moi? Please, maman? Tu cherchE pour moi?

M: Euh...est-ce que j'peux finir ça, Émile?

É: ((se plaint))

É: Cherche mon vidéo. (Tu) peux pas fini(r) ça.

((chante des chansons de Blues Clues))

**51B 21 juillet 2001 | 5;11,23 |**

É: Veux un...On va...mangE [a] rest. Après ça...Après [le] rest, [ʒe] mangE. ((rest=repos/reposer))

M: Après te...après qu'tu reposes?

É: Oui.

**51B 21 juillet 2001 | 5;11,23 |**

É: Non, c'est pas ton travail. C'est pas ton...//Un grosse football! Ah yah! Un grosse football! ((rit)) Grosse foot...((rit)) Grosse football! ((rit)) ((agace le chat)) Grosse football!

M: Donne-moi le, ton journal. {journal=agenda}

É: Cours. Come and catch it.

M: ((attrape le journal))

**52A 27 juillet 2001 | 5;11,29 |** ((É cherche ses crayons de couleur qu'il ne peut trouver. Il demande alors à M d'aller en acheter d'autres:))

É: Faut cherchE d'autres crayons.

M: Chercher d'autres crayons?

É: Oui. (XXX). Let's go cherchE des crayons après.

M: Hum?

É: Let's go cherchE des crayons.

M: Quoi?

É: Let's go cherchE des crayons.

M: Let's go chercher//Non, pas tout de suite.

É: Allons cherchE des crayons. ((se met à scander:)) Allons crayons. Veux allE voir crayons. Allons crayons. Veux nouveaux crayons, maman. Please? Please please?

M: Émile, mais les crayons neufs que [fte] acheté cette semaine, là, où est-ce qu'ils sont? Dans ta chambre?

É: Non. ((scande:)) Pas dans ta chambre.

**52A 27 juillet 2001 | 5;11,29 |**

É: Regarde! Tadam! As-tu vu mon...mon...mon...mon...mon trick?

M: Hum?

É: As-tu vu mon trick?

M: Ouais euh...Oui. Quoi?

É: [ʒe]...[ʒe] fait: "Tadam!".

M: Oui. Quelle sorte...Quelle sorte de truc que c'est ça?

É: C'est...C'est met-le à terre.

M: Hum.

**52A 27 juillet 2001 | 5;11,29 |** ((M demande à Émile ce qu'il veut faire à sa fête demain:))

É: Donne...Donne les candy à quelqu'un.

M: Des des//

É: Des candy.

M: Mais pourquoi?

É: D...C'est ma fête demain.

M: Hum hum. Pourquoi j'vas donner des bonbons?

É: Parce que. M...Moi [i] faut cachE dans quelque part ici. Après ça tu devines moi [ʒe] où.

M: Hum?

É: Tu devines moi [ʒe] où. Quand Quand Quand Quand Quand j'étais cachE, tu devines où [ʒe]... [ʒe]...[tete]. Tu devines//

M: Tu veux jouer à cache-cache?

É: Non. (Veux) jouE au candy...au candy cache-cache et pour trouver les quelqu'un//

M: Hum hum?

É: (XXX) fait si [i] trouve quelqu'un, [i] donne les candy.

M: Qui donne les bonbons?

É: Moi.

**52A 27 juillet 2001 | 5;11,29 |** ((M+É colorent dans le même cahier à colorier:))

É: Poor Baby Bop! Va colore tout ça v...tout ça en violet. Tadam! Maintenant, on colore des...des...des...des shells. Moi [ʒe] colore ça. Toi colore lui.

M: Hum. Des beaux coquillages.

É: Des beaux coquillages.

M: Hum hum.

É: Quelle couleur les coquillages, maman?

**52A 27 juillet 2001 | 5;11,29 |** ((M et É colorent encore lorsque tout à coup É fait mine de se diriger vers la porte du garage:))

É: Non. [ʒe] [dʒəs] voi(r).

M: Reste ici avec moi.

É: Le garage est fermé.

**52B 27 juillet 2001 | 5;11,29 |**

É: God! [i] bite me!

M: Quoi?

É: Il me mordu.

**ANNEXE D - Syntagmes négatifs: verbes apparaissant  
sous deux formes ou plus (+C, -C)**



**Verbes apparaissant sous au moins deux formes verbales (+C et -C) dans le corpus total des SV négatifs français simples et modaux. (Cassettes et journal 4;9-5;11,29) (env. M+E, M+E+(P), M+E+P)**

★ erreur de contingence SV simples

✪ erreur de contingence SV modales

▲ SV négatifs mixtes

■ négation doublée

● verbe doublé

♣ autres erreurs

Verbe	Période I	période intermédiaire	période II
aller		peux pas allE (2x) 5;5,23 peut pas allE mettre 5;6,5 allE pas en-haut (2x) 5;7,12 On pas allE? 5;8,4 peux pas allE J 5;6,18 J'veux pas allE J 5;7,8 veut pas allE J 5;8,9 Hier, tu pas allE J 5;8,30	peux pas allE 5;10,7 on va pas 5;10,25 veux pas allE (2x) 5;11,2 veut pas allE 5;11,2 veux pas allE 5;11,7 [3y] pas allE 5;11,7 veut pas allE (2x) 5;11,13
attraper	[e] peu(x/t) pas attrapE 4;9,28 [3e] peux pas attrapE 4;9,28 you peux pas attrapE 4;9,28	[3e] peux pas attrapE (3x) 5;0,9 peux pas attrapE J 5;3,29	✪veut pas attrape 5;10,28 ✪peut pas attrape 5;10,28 ★tu toujours pas attrape 5;11,7 [e] (tout seul) pas attrapE 5;11,7
avoir		[3φ] pas l'avoi(r) 5;5,9 ★[3e] eu pas 5;5,27	■[3e] pas eu pas 5;11,29
bouger		pas bougE! 5;0,4	[i] bouge pas. 5;9,25
claquer			✪peux pas claque 5;11,7 peux pas claquE (2x) 5;11,7
commencer		★[3e] pas commence 5;3,2	J'veux pas commencE 5;10,10
courir	▲I won't "cours pas". J 4;9,17	[3e] pas couri(r) 5;3,19 Pourquoi "Chat" court pas? J 5;5,12	veut pas couri(r) (2x) 5;11,7
dormir	peux pas dormi(r) (4x) 4;10,11 peux pas dormi(r) 4;10,17 ✪peux pas [dor] 4;10,22 peux pas dormi(r) (3x) 4;10,22 peux pas dormi(r) 4;11,0	peux pas dormi(r) 5;0,14 peut pas dormi(r) (3x) 5;5,27	●Si [dor] pas dormi(r) 5;10,25 peux pas dormi(r) 5;11,23

être		<p>★tu pas [telq] J 5;5,12  ★tu pas [tɛ] là. 5;5,14  [tɛ] pas là J 5; 6,23  ★Pas [tɛ] orange 5;7,8  ●Il est pas [tɛ] jaune 5;7,8  [tɛ] pas jaune 5;7,8  [tɛ] pas là J 5;8,2</p>	<p>sont pas 5;10,1  [tɛ] pas là 5;10,10  ✪[i] veut être pas... pas  5;11,2  ...pas être tranquille 5;11,2  sont pas (2x) 5;11,7  sont pas 5;11,11  t'étais pas là 5;11,29</p>
fouiller	<p>[e] pas fouille 4;10,3  ▲Don't fouille 4;10,20  Pas fouille 4;10,20  [ʒe] pas fouille 4;10,20  tu pas fouille 4;10,20</p>		
gagner		<p>peux pas gagnE 5;2,23  tu pas gagnE toujours 5;3,19  veux pas [fɛ(r)] gagnE 5;8,4</p>	<p>[ʒ] gagne pas 5;11,11  [ʒə] gagne pas 5;11,11  [ʒe] toujours pas gagnE  5;11,11  [ʒə] pas gagnE? 5;11,11</p>
jouer	<p>[ʒe] pas jouE 4;9,14  [ʒe] pas jouE 4;9,25  [ʒe] pas bien jouE J 4;11,7</p>	<p>peu(x/t) pas jouE 5;0,14  [əp] peut pas jouE (2x)  5;0,14  [e] pas jouE 5;2,8  Sarah pas jouE 5;2,8  Papa pas bien jouE J 5;3,22  veut pas jouE 5;5,23  ■[i] veut pas jouE plus J  5;6,12  je peux pas le jouE 5;8,20  je peux pas...jouE 5;8,23</p>	<p>j'veux pas jouE 5;10,2  [ʒe] pas jouE 5;10,7  pas jouE 5;10,28  ★on jouE pas 5;11,7  ★Moi [ʒe] jouE pas 5;11,7  J'veux pas jouE 5;11,7  Si tu joues pas J 5;11,28  tu veux pas jouE 5;11,29</p>
laisser		<p>veut pas me laissE mangE  J 5;5,23  veut pas me laissE flattE  J 5;8,24</p>	<p>[i] veut pas me laissE flattE  5;10,7  tu veux pas laissE 5;10,10  ✪tu [vəv] veux laisse pas  5;10,12  [i] veut pas me laissE "me  fai(re) [präd]". J 5;10,13  [i] veut pas me laissE  5;11,29</p>
lever (se)		<p>▲Don't levE toi! J 5;2,24  ★papa levE pas. J 5;5,17  veut pas [fɛ(r)] levE {et}  colore 5;6,21  [i] [ləv] pas 5;8,4  Si [i] toujours [ləv] pas 5;8,4  [i] [ləv] pas 5;8,20</p>	<p>[i] veut pas [fɛ(r)] levE  5;9,19  [ləv] pas! 5;10,20</p>

manger		pas mangE (2x) 5;0,9 [ʒe] pas mangE 5;4,2 [ʒø] peux pas mangE J 5;4,7 tu pas mangE J 5;8,5 [i] mange pas J 5;9,0	★[e] mangE pas 5;9,18
marcher	ça marche pas 4;9,14 [e] marche pas 4;9,14 ça marche pas 4;9,19 [i] marche pas 4;9,25 ça marche pas 4;9,29 ■Jeu pas marche pas (2x) 4;10,3 [i] marche pas? 4;10,3 Bébé, [e] marche pas 4;10,20 peut pas marchE J 4;10,27 Les ciseaux pas marchE 4;11,0 [ʒe] peux pas marchE 4;11,15	[i] marche pas 5;5,8 [e] marche pas 5;5,27 [i(l)] marche pas? 5;7,16 ça marche pas 5;7,23	Je peux pas marchE J 5;9,26
mettre	★[e] pas [mɛle] 4;11,1	Pas [mɛt]! 5;6,21 [i] peut pas [mɛt] 5;6,21 ♣[mɛle] pas! J 5;5,1	★On [mɛt] pas 5;9,18 On peut pas [mɛt] (3x) 5;10,1 ♣J'veux pas [mɛle] 5;10,7 ♣Si...tu pas [mɛt] 5;10,12 [i] faut pas [mɛt] 5;11,11
nager	[ʒø] sais pas nagE 4;11,24 [e] pas nagE 4;9,29		on nage pas? (2x) 5;11,23 nage pas 5;11,23
ouvrir	▲I can't peux pas ouvri(r) 4;10,15 ♣Je peux pas [uvle] 4;11,0 ♣[ʒe] peux pas [uv] (2x) 5;0,1	[ʒe] peux pas ouvri(r) 5;3,16 ♣Papa peut pas [uvle] 5;5,14	
parler	♣you peux pas parle (2x) 4;9,17 ▲I can't parle français...4;9,18 peux pas parle français 4;9,18 ★[ʒej] pas parle 4;9,18 Bébé parle pas? J 4;11,18 [ʒe] pas parle J 5;0,2	Pas parle 5;1,15 tout l'monde pas parle 5;1,15	[ʒe] pas parle 5;9,18
prendre	[ʒe] pas pris J 4;11,17	♣[ʒe] veux pas [prã] 5;3,19 veut pas [fɛ(r)] [prãd] plus 5;10,23	faut pas [fɛ(r)] [prãd] beaucoup 5;10,12
sauter	[e] pas sautE (2x) 4;10,19	"Ours", saute pas! J 5;5,7 Pas sautE! J 5;5,7	Parce que pas sautE pour Mine 5;11,23

s'en aller	<p>★[ʒe] pas s'en va J 4;10,2 You s'en va pas? 4;10,13 ♣[i] peut pas s'en va 4;11,1 ★pas s'en va là 4;11,4 ★[e] pas s'en va là 4;11,4 ★Parce que pas s'en va 4;11,24</p>	<p>★Pourquoi pas s'en va 5;1,15 ★pas s'en va trop vite 5;1,29 ♣[ʒø] veux pas s'en va 5;2,8 ★[i] pas s'en va 5;5,14 ♣veut pas s'en va 5;5,27</p>	<p>[i] faut pas s'en alle 5;10,25 veut pas s'en alle (2x) 5;11,29 ♣veux pas s'en alle 5;11,29</p>
sortir		<p>"Chat", sors pas! 5;5,15 le chat peut pas sorti(r) 5;8,23</p>	
trouver	<p>[ʒe] peux pas trouvE 4;10,15 [ʒøp] peux pas trouvE 4;10,19 peut pas trouvE J 4;11,0</p>	<p>[ʒe] peux pas trouvE 5;0,14 [e] pas trouvE 5;4,2 [ʒø] peux pas [e] trouvE 5;5,8 tu peux pas([ma]/[mø]) trouvE J 5;5,23 ★[ʒe] trouvE pas 5;5,27 [ʒe] trouve pas 5;6,5</p>	<p>[ʒø] peux pas trouvE 5;11,7 [je] peux pas les trouvE 5;11,23 Si trouvent pas moi 5;11,29 [e] pas trouvE 5;11,29</p>
toucher		<p>touche pas! J 5;2,23 touche-moi pas! J 5;4,24</p>	<p>touche pas! 5;10,20 tu pas touchE 5;10,25 [ø] touche plus! 5;10,25</p>
venir	<p>♣Je peux pas vien(s/t) J 4;9,17 ★pas Courtney pas vien(s/t) 4;9,19 ♣[ʒø] veux pas vien(s/t) 4;9,25 ♣you peux pas [vjɛn] voi(r) J 4;9,26 ♣[ø] peux pas vien(s/t) 4;11,1</p>	<p>veut pas venir (3x) J 5;3,3 pas veni(r) J 5;3,3 ♣"Chat", [(j)(u/y)] pas veni(r) 5;5,15 ★[e] pas vien(s/t) 5;5,23 ★"Chat" veni(r) pas. J 5;6,0 tu peux pas veni(r) 5;6,5 tu peux pas veni(r) 5;8,4</p>	<p>♣[i] veut pas veni(r) vien(s/t) voi(r) moi J 5;9,20 [i] veut pas veni(r) 5;10,1 va pas veni(r) J 5;10,10 va pas veni(r) 5;10,28</p>
voir	<p>J'ai pas vu ça. J 4;10,20</p>	<p>[ʒe] pas vu maman. 5;0,14 [ʒe] pas vu 5;3,19 [ʒe] pas vu 5;4,20 ♣Kitty voi(r) moi plus. J 5;3,7 ♣([ʒe]/[ʒø]) pas [te] vu J 5;5,6 ♣([ʒø]/[ʒe]) pas [te] vu J 5;5,12 ♣[ʒe] pas [te] vu. J 5;8,6</p>	<p>♣Tu pas [ʒe] vu? 5;11,7 ♣Tu pas [lø] vu? 5;11,7 ★Je l'ai vu pas J 5;11,10 ♣J'ai pas l'ai vu. J 5;11,10 ♣Tu pas [lø] vu? 5;11,29</p>
voler		<p>pourquoi pas volE? 5;1,15</p>	<p>les baleines volent pas ? J 5;11,12</p>

**ANNEXE E - Syntagmes négatifs anglais, français et mixtes**

## Aperçu qualitatif des types de SV négatifs produits par Émile de 4;9,10 à 5;11,29.

période	anglais <sup>64</sup>	français	mixte
I	<p><b>nég.+Vlex.</b> I didn't have it before, in my box.  4;9,15  (M+P+E) P., ladybug won't. [i] won't...[i] won't go my finger.  4;9,18  (M+P+E) I don't know. Because [i] don't want to.  4;9,18  (M+P+E)</p> <p><b>(nég.+modal)+Vlex.</b> *So, [i] don't wanna go my finger.  4;9,18  (M+P+E) Yah, I don't like that.  4;9,18  (M+P+E) I don't see (XXX).  4;9,18  (M+P+E)</p> <p><b>(modal+nég.)+Vlex.</b> I can't go to school.  4;10,10  That can't be here!  4;9,18  (M+P+E) We can't play here.  4;9,18  (M+P+E) So we can't find that ball.  4;9,18  (M+P+E)</p>	<p><b>nég.+Vlex. (-C)</b> [ʒe] pas trompE.  4;9,19 </p> <p><b>Vlex.(+C)+nég.</b> [a] comprend pas.  4;9,13 </p> <p><b>*nég.+Vlex.(+C)</b> *{je} pas l'aime ça.  4;9,29  *[ʒe] pas s'en va, Bébé.  4;10,2  [*ʒej] pas parle français (à) l'école.  4;9,18  (M+P+E)</p> <p><b>(modal+nég.)+Vlex.(-C)</b> [e] veut pas collE.  4;9,25 </p> <p><b>*(modal+nég.)+Vlex.(+C)</b> *[ʒə] veux pas vien(s/t) dans maman tauto.  4;9,25  *Regarde, you peux pas parle.  4;9,17  *Non, [ʒe] peux pas [dɔr] [mamā] ma suce. [ʒəp] peux pas dormi(r) [mama] suce.  4;10,22  *Grand-maman peut pas l'aime patates four.  4;9,13 </p> <p><b>*nég.+Vlex.F(+C)+nég.</b> *Jeu pas marche pas.  4;10,3 </p>	<p><b>*nég.A+Vlex.F(+C)</b> *Don't fouille!  4;10,20  *I won't lèche toi.  4;10,19 </p> <p><b>*nég.A+Vlex.F(-C)</b> *I won't perdu.  4;10,6 </p> <p><b>*nég.A+Vlex.F(+C)+nég.F</b> *I won't "cours pas".  4;9,17 </p> <p><b>*(modalF+nég.F)+Vlex.A</b> *([ʒi]/[ʒej] peux pas bounce it là.  4;9,29 </p> <p><b>*(nég.A+modalA)+Vlex.F(+C)</b> *I don't want s'en va maison.  4;9,14 </p> <p><b>*(modalA+nég.A)+Vlex.F(-C)</b> *I can't parlE français...peux pas parlE français.  4;9,18  (M+P+E)</p>
inter-médiaire	<p><b>nég.+Vlex.</b> won't do anything to my mom.  5;1,9  I don't know, go see.  5;1,9  Not going. Not going, P.  5;1,9  No, I don't want.  5;1,15  I didn't throw a book.  5;4,14  (P+M+E) *She didn't caught me.  5;4,14  (P+E+M) *He didn't be really quiet,</p>	<p><b>nég.+Vlex.(-C)</b> Pourquoi génie pas gardE?  5;0,4 </p> <p><b>*Vlex.(-C)+nég.</b> *[ʒe] trouvE pas.  5;5,27  *[ʒe] eu pas hot-dog.  5;5,27 </p> <p><b>Vlex.(+C)+nég.</b> [ʒə] l'aime pas ça.  5;7,8 </p> <p><b>*nég.+Vlex.(+C)</b> *Moi, [ʒe] pas l'aime kitty.  5;6,5  *pas tait orange.  5;7,8 </p>	<p><b>*(nég.A+Vlex.A)+ nég.F</b> *Parce que (I) don't want pas (un).  5;0,14 </p> <p><b>*(Nég.A+modalA)+Vlex.F(-C)</b> * I don't want coupE.  5;2,23 </p> <p><b>*(modalF+nég.F)+Vlex.A</b> * Pourquoi [ʒə] veut pas pet it?  5;4,20 </p>

<sup>64</sup> Les particules *won't*, *don't*, *didn't* sont analysées dans la langue anglaise adulte comme une structure modal+nég: *will not*, *do not*, *did not*. Puisque ces segments n'apparaissent toujours qu'à la forme contractée dans la langue d'Émile, nous considérons qu'ils sont une particule de négation, équivalente en français à la négation *pas*.

	<p>but he went on time-out.  5;4,14  (P+E+M)          She's a girl, but dhe...          You have to talk with her. If she won't talk, you take her in (the) room. If she don't talk, put her in the room. She won't talk me, I'll tell her.  5;4,14  (P+E+M)          [i] don't skate with that.  5;4,20  (M+E)          I don't want the kid comes.  5;5,10           I don't have to bring him right there! Baccuse her mom...my mom won't be happy she (will/won't) come right here. (XXX) her...her eat. ... She say "miou". She won't come.  5;5,14           We don't know she want. Maybe she don't want to.  5;5,14           I don't know {why} you have to do that. Sometimes, that...that's the game.  5;5,14           *You didn't buy my house. You didn't got that one, it's my buy.  5;5,14           *No, we have to see not au Canada.  5;7.5 </p> <p><b>(modal+nég.)+Vlex.</b>          Can't talk (until I) I'm finished.  5;4,14  (P+E+M)</p> <p><b>nég.+modal+Vlex.</b>          I don't wanna get my two bucks.  5;5,14           I don't want put them {on} the table.  5;7;16 </p>	<p>*[ʒe] pas triche.  5;7,16           *[ʒe] pas entend toi.  5;8,4 </p> <p><b>*modal+nég.+Vlex.(+C)</b>          *parce que moi, [ʒvɔ] pas l'aime ça allE toi en-haut.  5;7,12 </p> <p><b>*Vlex.(+C)+nég.+Vlex.(+C)</b>          *Il est pas 'tait jaune.  5;7,8 </p>	
II	<p><b>nég.+Vlex.</b>          If you wanna go, she won't bite me.  5;9,29           Why? You don't know the number?  5;9,29           But we didn't go outside yet.  5;11,19 </p> <p><b>(modal+nég.)+Vlex.</b>          If she's uptairs, we can't</p>	<p><b>nég.+Vlex.(-C)</b>          Non, [ʒe] pas demandE.  5;10,7 </p> <p><b>*V(-C)+nég.</b>          *[e]mangE pas le poisson, maman.  5;9,18           *Non! On [mɛt] pas le...le...le beigne dedans.  5;9,18           *Quand [te] le cachE, on jouE</p>	<p><b>*nég.F+Vlex. Mixte</b>          *Pas kickage de Nicolas, pas frappE et après ça, pas spitE à quelqu'un.  5;11,29 </p>

	<p>bother her.  5;11,19   *She just don't wanna go in the bag.  5;11,29   ((passé))  *He don't wanna go.  5;11,21 </p> <p><b>aux.+nég.+Vlex.</b>  The lea(f/ve) are not moving.  5;11,19   I'm not poking him.  5;11,29   I'm gonna just not gonna knock on it.  5;11,29   Why? No, I'm not going up.  5;11,29 </p> <p><b>*Vlex.+nég. (not)</b>  *This smell... not good.  5;11,29   *Told you this smell not good.  5;11,29 </p> <p><b>*modal+nég.+Vlex.</b>  *You should don't do that.  5;11,29 </p>	<p>pas au cachette. Moi [ʒe] jouE pas au cachette.  5;11,7 </p> <p><b>*nég.+Vlex.(+C)+nég.</b>  *([ʒɸ]/[ʒe]) pas veux pas.  5;11,11   *Non, mon pain raisins pas...brûle pas.  J 5;9,25 </p> <p><b>*nég.+Vlex.(-C)+nég.</b>  *[ʒe] pas eu pas parapluie.  5;11,29 </p> <p><b>*Vlex.(+C)+nég.+Vlex.(-C)</b>  *Si [dɔr] pas dormi(r), ça veut dire fatiguE, on peut allE au Dairy Queen.  5;10,25 </p> <p><b>Vlex.(+C)+nég.</b>  [i] ronronne pas.  5;9,19   Après ça, quand...quand [ʒe] arrivE, t'étais pas là.  5;11,29 </p> <p><b>*nég.+Vlex.(+C)</b>  *[ila] presque pas [dʒit] sa queue.  5;10,12   *Tu pas [lə] entend, maman?  5;11,2   *[ʒe] pas savais j'étais gagnE.  5;11,11   *Mais [ʒe] pas arrête?  5;11,23 </p> <p><b>(modal+nég.)+Vlex.(-C)</b>  [i] dit: "Moi j'veux pas cherchE la (plume), moi."  5;10,1 </p> <p><b>*(modal+nég.)+Vlex.(+C)</b>  *Parce que...Pourquoi Nico veut pas attrape la mouche?  5;10,28   * Pourquoi tu veux pas réveille?  J 5;10,19 </p> <p><b>*modal+Vlex.(-C)+nég.</b>  *[i] veut être pas...pas...pas être tranquille.  5;11,2 </p> <p><b>*modal+Vlex.(+C)+nég.</b>  *Parce que tu...Parce que quand [i] veut s'en aller, tu [vɔv] veux laisse pas.  5;10,12   *[i] va [mɔr] pas.  5;10,12 </p> <p><b>*(modal+pas)+V(+C)+nég. (plus)</b>  *[i] veut pas jouE plus.</p>	
--	---	--	--



		<p>[5;11,29] *[3e] peux pas colore plus. [5;11,29]</p> <p><b>* pas + Vlex. (+C) + nég. (plus)</b> *Parce que [3e] pas l'aime plus. [5;10,1]</p>	
--	--	---	--

**ANNEXE F - Syntagmes négatifs**

**Répertoire entier des productions négatives adressées à la mère dans les contextes (M+É), (M+É)Sp et (M+É+P) (cassettes 1-53 et journal) (âge 4;9,10 à 5;11,29)**

**Cassettes**

**1A 8 mai 2000 (M+É)**

[əʃ] sais pas. |4;9,10|

Oh! I don't know. |4;9,10|

**9 mai 2000 (M+É)**

[a] com'pas. |4;9,11| {elle comprend pas.}

**11 mai 2000 (M+É)**

[a] comprend pas. |4;9,13| {elle comprend pas}

Oui, [(j)e] pas cuits, [(j)e] cuits? |4;9,13|

[ɛ] pas cuites. |4;9,13| (2x) ((réfèrent=les pâtes))

[a] com'pas. |4;9,13|

[ɛ] pas cuits. |4;9,13| {elles sont pas cuites}

Grand-maman peut pas l'aime patates four. |4;9,13|

**12 mai 2000 (M+É)**

I don't know. |4;9,14|

No, I'm not. |4;9,14|

Ça marche pas. |4;9,14|

(XXX) I don't want to play. |4;9,14|

I don't want play Josh! |4;9,14|

I don't want s'en va maison. |4;9,14|

[you/we] can't go (back/that) (either). |4;9,14|

Parce que...[əʃ] sais pas. |4;9,14|

[ʒe] pas jouE Richard. |4;9,14| ((référence au passé))

Non. [a] pas TV. |4;9,14|

[a(j)] can't get (XXX)... |4;9,14|

I can't get my sous out!. (C)an you help me? My sous can't get out! |4;9,14|

Maman, ([aj]/[a]) can't get my sous out. |4;9,14|

(Dis) peux pas sortir mon sous. |4;9,14| ((répète ce que M lui a demandé de dire: Dis: J'peux pas sortir mon sous!))

Dis pas sortir mon sous. |4;9,14| ((répète ce que M lui a demandé de dire: Dis: J'peux pas...j'peux pas sortir mon sous. ))

[əʃ] sais pas. |4;9,14|

[e] marche pas. |4;9,14| {il marche pas}

**1B 12 mai 2000 (M+É)**

[a(j)/ə(s)] sais pas. |4;9,14|

I don't know. |4;9,14|

(XXX) sais pas. |4;9,14|

C'est pas une bibitte. |4;9,14|

**13 mai 2000 (M+É)**

[ile] pas gentil. |4;9,15|

Non. Pas frappE fille. FrappE une... |4;9,15|

(XXX) [vwɑ] [ə]...[əʃ] sais pas. |4;9,15|

Nah! [əʃ] sais pas. |4;9,15|

**13 mai 2000 (M+É)**

You can't come. |4;9,15|

**13 mai 2000 (P+É+M)**

>M: No, it's not. In papa truck! |4;9,15| {non, mon ballon est pas perdu. Il est dans le camion de papa.}

[əʃ] sais pas. |4;9,15|

**2A 15 mai 2000 (M+É)**

(XXX) Dave. So I go see Dave's doing. So you can't come, so I'll bring Dave five th//irty. |4;9,17|

I don't (XXX) at work. |4;9,17|

At five thirty. Oh my god! Maman, {I}can't come {with} you. So I gotta help (I don't need that) Dave and papa.  
|4;9,17|

Regarde, you peux pas parle. |4;9,17|

You peux pas parle. |4;9,17|

I sais pas. |4;9,17|

**16 mai 2000 (M+É+P)**

>M: Yah. I don't like that. |4;9,18|

>M: So we (couldn't) find that ball. So we can't find ball. |4;9,18|

>M: I won't go back at Nancy again. |4;9,18|

>M: I don't need band-aid. |4;9,18|

**2B 16 mai 2000**

>M: Non [əʒʒej] peux pas. |4;9,18|

>M: Parce que I can't I can't (XXX). |4;9,18|

>M: I can't parlE français...peux pas parlE français. |4;9,18|

>M: Hum hum, [ʒej] peux pas. |4;9,18|

[ʒej] pas parle français (à) l'école. |4;9,18| {j'ai pas parlé} ou {je parle pas}

Sais pas. |4;9,18|

Papa, fais pas...papa, pas tirE suce. |4;9,18|

Papa, pas...papa, pas tirE suces Émile. |4;9,18|

Papa, pas tirE suces. |4;9,18|

I sais pas. |4;9,18|

Sais pas. |4;9,18|

I sais pas. |4;9,18|

**17 mai 2000 (M+É)**

I sais pas c'est qui. |4;9,19|

I sais pas. |4;9,19|

C'est pas Suzanne. |4;9,19|

I sais pas. |4;9,19|

I sais pas, parce que [e] peur un "Gros Bonhomme". |4;9,19| {il a peur}

[əs] sais pas. |4;9,19|

[ʒəs] sais pas. |4;9,19|

Non, [ʒe] pas trompE. |4;9,19| {je me suis pas trompé}

[ʒe] pas trompE. |4;9,19|

I sais pas. I sais pas. |4;9,19|

I sais pas. |4;9,19|

[əs] sais pas. |4;9,19|

I sais pas. |4;9,19|

C'est pas parc. |4;9,19|

Sais pas. |4;9,19|

**3A 17 mai 2000 (M+É)**

[əs] sais pas. |4;9,19|

Ça marche pas. |4;9,19|

I sais pas. |4;9,19|

[əs] sais pas. |4;9,19|

[i] marche pas. |4;9,19|

[əs] sais pas. |4;9,19|

I sais pas. |4;9,19|

I sais pas, parce que [ʒə] veux photo là. |4;9,19|

Oh Oh, you pas pile encore. |4;9,19| (2x) {tu n'as pas de piles encore}

OK, [ʒe] pas fini. |4;9,19|

Papa say no pas Cathy pas vien(s/t). |4;9,19|

**22 mai 2000 (P+M+É)**

Non, [e] pas bobo. |4;9,24| {[e]= il, le chat du voisin. Il a pas de bobo}

**23 mai 2000 (M+É)**

[ʒə] veux pas [je~] dans maman tauto. |4;9,25| {je veux pas venir dans l'auto de maman}

**3B 23 mai 2000 (M+É)**

[e] veut pas collE. |4;9,25| {il veut pas coller}

[ʒe] pas jouE Mélissa! |4;9,25|

Dave's not working, [i]...[i]...[i] finish working. |4;9,25|  
 I won't. See you later. |4;9,25| ((M lui a dit avant de ne pas marcher dans l'eau en descendant de la voiture))  
 Non, [i] marche pas. |4;9,25|  
 Oh maman! [ʒe] peux pas. |4;9,25|  
**23 mai 2000 (P+É+M)**  
 >M: I don't have take it off. |4;9,25|  
 Non, [e] pas l'rhume. [e] Richard...Richard (XXX) pas malade encore. Richard va bien. |4;9,25|  
**24 mai 2000 (M+É+P)**  
 [ø] sais pas. |4;9,26|  
 Franklin fait...[ø] sais pas. |4;9,26|  
**4A 27 mai 2000 (M+É)**  
 Ça marche pas. |4;9,29|  
 [ʒe] pas fini. |4;9,29|  
 C'est pas bleu. |4;9,29|  
 C'est pas bleu, c'est rouge. |4;9,29|  
 C'est pas vert! |4;9,29| ((2x))  
**4B 26 mai 2000 (M+É)**  
 I sais pas. |4;9,28|  
 [e] peu(x/t) pas `trapE. [ʒe] peux pas `trapE bunny. Maman, you peux pas `trapE bunny. |4;9,28|  
**27 mai 2000 (M+É)**  
 ([ʒi]/[ʒej]) peux pas bounce it là. |4;9,29| {je peux pas sauter là}  
 ([ʒi]/[ʒej]) peux pas bounce it. |4;9,29|  
 {je} pas l'aime ça. |4;9,29| {j'aime pas ça}  
 [ʒø] sais pas. |4;9,29|  
 (XXX) sais pas. |4;9,29|  
**5A**  
 I can't (XXX) hold that. |4;9,29|  
 [e] pas nagE. |4;9,29|  
**28 mai 2000 (P+M+É)**  
 >M: No! I'm not finish! |4;10,0|  
 >M: I don't want it because [ʒe] [gro] bedaine. |4;10,0|  
 [e] besoin t'aidE parce que [ʒe] pas fais la tout seul. |4;10,0| {j'ai besoin que tu m'aides parce que je veux pas le faire tout seul. (( /e = colorer))  
 >M: {I} don't want [fɛ(r)]. |4;10,0|  
 Pourquoi? [e] plus garderie? |4;10,0|  
**5B 29 mai 2000 (M+É)**  
 I sais pas. |4;10,1|  
 I sais pas. |4;10,1|  
 I sais pas. |4;10,1|  
 [õ] [fɛ(r)]. I don't want do that. |4;10,1|  
 (XXX) I don't want do that. |4;10,1|  
 [jə] peux pas [vwa(r)]. |4;10,1|  
 [a] pas tape. |4;10,1|  
 I want [fɛ(r)] [ə] surprise {à} grand-maman. [ɛ] peut pas [vwa(r)] ça. |4;10,1|  
 [ø] sais pas. |4;10,1|  
 C'est pas assez. |4;10,1|  
 I don't know. |4;10,1|  
 >M: Hum, take it off. I don't want take it off. |4;10,1| (P+M+É)  
**30 mai 2000 (M+É)**  
 I don't know (French either). |4;10,2|  
 Parce que I sais pas. |4;10,2|  
 [ø] sais pas. |4;10,2|  
 [e] pas queue. |4;10,2|  
 Un...un...I sais pas. |4;10,2|  
**6A 31 mai 2000 (M+É)**  
 Pourquoi c'est pas bon? |4;10,3|  
 No I'm not. |4;10,3|  
 (Jeu) pas marche pas. |4;10,3|

Jeu pas marche pas. |4;10,3|

Pourquoi [i] marche pas? |4;10,3|

Pourquoi ça sent pas bon? |4;10,3|

**6B 31 mai 2000 (con't)**

I don't have time to stay here. |4;10,3|

([əs]/I) sais pas. |4;10,3|

I'm not. |4;10,3| ((M lui dit d'arrêter de fouiller dans son sac à main))

[e] pas fouille. |4;10,3|

I can't. [kəffəfɛ]? |4;10,3|

[kɛ]...Ahh! I can't! |4;10,3|

[y] pas un monsieur. ([y]/[ʒy]) pas un monsieur. |4;10,3| {je suis pas un monsieur}

**2 juin 2000 (M+É)**

You montre moi you pas gomme. |4;10,5|

[ə]...[əs] sais pas. |4;10,5|

I can't! Oh! I can't! There! |4;10,5|

I don't see it. There! |4;10,5|

[ʒe] pas papier. |4;10,5|

We can't go home. We peut pas [cōdui(r)] maison. |4;10,5|

We peut pas dans maison. |4;10,5|

Non. [ʒe] pas [bwa(r)]. |4;10,5| {j'ai pas bu}

[e] [py]. |4;10,5| {il y en a plus}

**7A 3 juin 2000 (M+É)Sp**

>M: Regarde! I didn't color (XXX). |4;10,6|

{je} sais pas. |4;10,6|

[əs] sais pas. |4;10,6|

[(ʒ)əs] sais pas. |4;10,6|

**8A 6 juin 2000 (M+É)**

[əs] sais pas. Parce que...Parce que [i] [fɛ] mal Mélissa. Terry [fɛ] mal Mélissa. |4;10,6|

I don't know. |4;10,6|

{I} don't know. |4;10,6|

[ə] sais pas. C'est [tut]. |4;10,6|

[ʒəs] sais pas. {Parce que} [ʒe] oublie {mon manteau}. |4;10,6|

I won't perdu. |4;10,6| ((É demande à M de lui acheter un ballon de soccer. M refuse en lui rappelant qu'il a perdu tous les ballons qu'elle lui a achetés jusqu'à maintenant: "Tu les perds toujours".))

[ʒe] pas la [pɛr]. |4;10,6| {je vais pas la perdre.} ((répète après M))

**8B 7 juin 2000 (M+É)**

[ʒe] peux pas. |4;10,10|

Parce que [e] tombE parce que...parce que [əs] sais pas. |4;10,10|

[əs] sais pas. |4;10,10| ((2x))

**9A 8 juin 2000 (M+É)**

Parce que [ʒəp] peux pas dormi(r) tout seul. |4;10,11|

[ʒəp] peux pas dormi(r) tout seul. |4;10,11|

{je} peux pas dormi(r) (une) blanket. |4;10,11|

{je} peux pas dormi(r) [atã] tout seul. |4;10,11|

Parce que [ʒəp] peux pas. |4;10,11|

[əs] sais pas. |4;10,11| ((3x)) ([[əs]=je))

{je}sais pas. |4;10,11| ((2x))

**10 juin 2000 (M+É)Sp**

{je} sais pas. |4;10,13|

[əs] sais pas. |4;10,13| ((3x))

>M:Where you going? Where you going, maman? Pourquoi...//((Notant que M se recouche:)) You s'en va pas? |4;10,13|

[əs] sais pas. [a] montE. |4;10,13| ((Émile regarde l'image de la souris dans le milieu de l'échelle))

[əs] sais pas [kəffəfɛ]. |4;10,13| {je sais pas (ce qu'elle fait/ qu'est-ce qu'elle fait)}

[(ʒ) əs] sais pas. |4;10,13|

**9B**

[əs] sais pas. |4;10,13|

{je} sais pas. |4;10,13|

>M: I can't do that. |4;10,13|  
 [(ʒ) əs] sais pas. |4;10,13|  
 >M: I saw it. I don't see it. |4;10,13| ((Émile tient une photo de lui avec son lapin prise au Mexique.))  
**11 juin 2000 (M+E)** ((après la garderie anglophone))  
 [əʒ] sais pas. |4;10,14| ((6x))  
 Dav...Dan say//...hum I don't know. (I) have to tell him that tomorrow.((É veut dire *ask*)) |4;10,14|  
 {je} sais pas. |4;10,14|  
 [əʒs] sais pas. |4;10,14|  
 Maman, I want to go in. I don't have money again. |4;10,14|  
 Oui. I got...don't have money. |4;10,14|  
 I don't. |4;10,14|  
 I don't have// |4;10,14|  
 I don't have money. |4;10,14|  
 I don't know. Oui. Oui. |4;10,14|  
 Grand-maman {est} pas un bébé. |4;10,14|  
**10A 12 juin 2000 (M+E)** ((après garderie anglophone))  
 [əʒ] sais pas. |4;10,15|  
 Pour pas papa [vwa(r)]. |4;10,15| {pour pas que papa voie.}  
 [ʒəp] peux pas trouvE ma suce. |4;10,15|  
**(M+É)Sp**  
 >M: I can't do that by myself. |4;10,15|  
 >M: OK, I can't. Help! |4;10,15|  
 >M: I can't peux pas ouvri(r) le sac. I can't. I'm not allowed do that. |4;10,15|  
**10B 14 juin 2000 (M+É)**  
 [ʒəp] peux pas [a] gardE? |4;10,17| ((M lui enlève sa suce))  
 [ʒəp] peux pas dormi(r). You gardE? |4;10,17|  
 Paul peut pas cherchE. |4;10,17| ((Histoire de Paul et Suzanne: *La sandwich et la mouette.*))  
 [ʒəʒ] sais pas, parce que c'est pas bon. |4;10,17|  
 Parce que...parce que [i] peut pas achetE. |4;10,17|  
 ...[(i/e)] peut pas [vwa(r)]. |4;10,17|  
**14 juin 2000 (M+É+P)**  
 I don't like pizza. |4;10,17|  
 Le chat pas gentil. |4;10,17|  
**11A 16 juin 2000 (M+E)** ((après garderie anglophone))  
 [e] pas sautE. |4;10,19| ((2x))  
 You peux pas [vwa(r)] Émile. |4;10,17| ((2x))  
 Tu peux pas [vwa(r)] Émile. |4;10,17| ((après correction du pronom sujet *you* par M))  
 [ʒe] pas (un/[ə]) papier. |4;10,17|  
 Non [ʒe] peux pas. |4;10,17|  
 [ʒe] peux pas. |4;10,17|  
 [əʒ] sais pas. |4;10,17|  
 You peux pas [vwa(r)]. |4;10,17| ((2x))  
 Tu peux pas [vwa(r)]. |4;10,17| ((après correction))  
 You peux pas [vwa(r)]. |4;10,17|  
 Non maman, you peux pas [vwa(r)]. |4;10,17|  
**16 juin 2000 (M+É)**  
 >M: I won't lèche toi. |4;10,19|  
 Je vais pas te léchE. |4;10,19| ((après correction))  
 >M: I don't want it. |4;10,19|  
**11B 16 juin 2000**  
 [ʒəp] peux pas trouvE. |4;10,19|  
 [ʒəp] peux pas trou//Han! ((Émile s'interrompt, il vient de trouvé ce qu'il cherchait))  
 >M: I can't see it. |4;10,19|  
 >M: Non, I don't want "beaucoup papas". |4;10,19| ((M a dit que c'était la fête de tous les papas. Émile a répondu: Beaucoup beaucoup? M dit oui. ))  
**17 juin 2000 (M+É)** ((avant d'aller au travail de P))  
 Bébé, [e] pas marche pas. |4;10,20|  
 I don't know. |4;10,20|

Don't fouille. |4;10,20|  
 C'est pas moi. |4;10,20|  
 Pas fouille. [ʒe] pas fouille, maman. |4;10,20|  
 Tu peux p...Tu pas fouille. |4;10,20|  
 No I'm not. |4;10,20| ((M lui a dit avant: "Tu fouilles"))  
**12A 17 juin 2000 (P+É+M)**  
 >M: [ʒe] pas fini. |4;10,20|  
 >M: I don't (care), maman. |4;10,20|  
**18 juin 2000 (P+É+M)**  
 >M: Maman, I don't want the bird eat it. |4;10,21|  
 >M: Bird don't eat worm(s). |4;10,21|  
**12B 19 juin 2000 (M+É)** ((avant la garderie anglophone))  
 Non. [ʒe] peux pas [dɔr] [mamā] ma suce. [ʒɔp] peux pas dormi(r) ma...suce. |4;10,22| {je peux pas dormir sans ma suce.}  
 [ʒɔp] peux pas dormi(r) [mama] suce. |4;10,22|  
 [ʒɛp] peux pas dormi(r) [mama] chat. |4;10,22| {je peux pas dormir sans mon chat}  
**13A 23 juin 2000 (P+É+M)**  
 {je} sais pas. |4;10,26|  
 >M: I don't know! |4;10,26|  
 >M: I don't know. |4;10,26|  
 [ɔs] sais pas. |4;10,26|  
 >M: I don't know. |4;10,26|  
 >M: I got/I don't have cinq. |4;10,26|  
 >M: (I) don't want give him that. |4;10,26|  
 >M: (I) don't want give him that. |4;10,26|  
 >M: (I) don't want give him that Rick. |4;10,26|  
 >M: I don't want give him that à Rick. |4;10,26|  
 >M: Non! Keep it right here. Rick is going lost it. Can't carry (all of) it. |4;10,26|  
 {je} sais pas. |4;10,26|  
 >M: {je} sais pas. {je} sais pas (who) magasin (be). |4;10,26| ((M lui a demandé ce qu'était un magasin))  
 >M: I don't want have a bath! |4;10,26|  
 >M: I don't want it. |4;10,26|  
**14A 26 juin 2000 (P+M+É)**  
 >M: Maman]], I don't want band-aid. |4;10,29|  
 [ɔs] sais pas. |4;10,29|  
 >M: Parce que I don't want to. |4;10,29|  
**28 juin 2000 (M+É)**  
 I can't! Ah! I can't! It's stuck! |4;11,0|  
 Ah! I can't! |4;11,0|  
 Je peux pas [uvle]. |4;11,0|{je peux pas l'ouvrir}  
 I don't want to wrap it. |4;11,0|  
 C'est pas un cadeau. |4;11,0|  
 We shouldn't do that. |4;11,0|  
**14B 28 juin 2000**  
 Papa will take me. He will take me. Oh, after Dave or...Je peux pas [fɛle]. |4;11,0|  
 Je peux pas le mettre. |4;11,0| ((répété après correction par M. Pronom /e =le ruban autour du cadeau))  
 Je peux pas donnE ça à papa. |4;11,0| ((énoncé bien formé le plus long jusqu'à maintenant))  
 (Les) ciseaux pas marchE. |4;11,0|  
 Je comprends pas. |4;11,0|  
 [ɔs] sais pas. I don't know which way is it. |4;11,0|  
 Je peux pas fais dodo [mā] ma suce. |4;11,0| (( [mā]=sans))  
 Je peux pas dormir. |4;11,0|  
**29 juin 2000 (M+É)**  
 [i] peut pas s'en va l'école. |4;11,1|  
 [ɔs] sais p...[i] dit: viens [ə] peux pas viens. |4;11,1| {il dit: je viens [ə] je peux pas venir}  
 [i] pas brosse dents. |4;11,1| (([i]=Petit Ours))  
**15A 1<sup>er</sup> juillet 2000 (M+É)**  
 [ɔs] sais pas. |4;11,3|



[ø̃s] sais pas. |4;11,3|  
[e] pas (XXX). |4;11,3|  
Hmm! That's squishy stuff. I don't want squishy stuff. |4;11,3|  
[ʒø̃] peux pas. |4;11,3|  
Parce que {je} peux pas. |4;11,3|  
Non, [ʒø̃] peux pas. |4;11,3|  
Non ([ʃy]/[ʃu]) pas capable. |4;11,3|  
([e] pas ) met le dans l'eau? |4;11,3| (([e]=petit garçon))  
C'est pas un dégât. |4;11,3|  
[ø̃p] peux pas voi(r) mon suce. |4;11,3|  
[y] pas grand. |4;11,3|  
**2 juillet 2000 (P+É+M)**  
{je} sais pas. |4;11,4|  
Pas s'en va là. |4;11,4|((É assure à M qu'il n'ira pas loin si elle lui donne la permission d'aller dehors))  
[e] pas s'en va là. |4;11,4| {je vais pas aller là} ou {je m'en vais (ou vais) pas là}  
>M: I won't! ((M vient de lui interdire d'aller chez les voisins tout seul))  
[ʒø̃] peux pas. |4;11,4|  
**6 juillet 2000 (M+E)**  
Ah! [ʒø̃] peux pas. |4;11,8|  
[ʒø̃] sais pas. |4;11,8|  
You peux pas. |4;11,8| ((É veut en fait dire Je .))  
[ʒø̃] peux pas. |4;11,8|  
**15B 6 juillet 2000**  
[japa] z анимаux, c'est tout l'monde! |4;11,8|  
[a pɑ̃]? [a pɑ̃] d'crème? |4;11,11|  
[ø̃s] sais pas. |4;11,8|  
[ʒø̃] sais pas. |4;11,8| ((M lui demandé de dire "je sais pas". Émile répète correctement le pronom))  
Hum, you sais pas. |4;11,8| ((Émile veut dire Je ))  
[ʒø̃] (l') sais pas. |4;11,8| ((M lui a demandé une clarification: "You l'sais pas, ou Je l'sais pas?"))  
[(ʒ)ø̃s] sais pas. |4;11,8|  
[(ʒ)ø̃s] sais pas. |4;11,8|  
[ø̃] (XXX) sais pas. |4;11,8|  
**9 juillet 2000 (M+E)**  
[(ʒ)ø̃s] sais pas. |4;11,11|  
[ø̃] boule. [ʒø̃] sais pas. |4;11,11|  
[(ʒ)ø̃s] sais pas. |4;11,11|  
[ʒø̃s] sais pas. |4;11,11|  
[a] pas? [a] pas d'crème? |4;11,11|  
[e] pas? |4;11,11|  
[e] pas l'aime? |4;11,11|  
[ʒø̃] sais pas. |4;11,11|  
[ʒø̃(s)] sais pas. |4;11,11|  
([i/e/ø̃]) peut pas voir. |4;11,11|  
[(ʒ)ø̃s] sais pas. |4;11,11|  
Monsieur [e] pas gentil. |4;11,11|  
Monsieur [ɛ] pas gentil. |4;11,11|  
Parce que il...[ʒø̃s] sais pas. |4;11,11|  
**10 juillet 2000 (M+É)**  
Piglet dit: "Viens! C'est Kangaroo! Je peux pas [ʃy] fatigué." |4;11,12|  
[ø̃s] sais pas. |4;11,12|  
[ø̃s] sais pas. |4;11,12|  
[e] pas vu [dʒa]. |4;11,12| {je l'ai pas encore vu}  
[(ʒ)ø̃s] sais pas. |4;11,12|  
[ʒø̃] sais pas. |4;11,12|  
[ʒø̃] sais pas. |4;11,12|  
**16A 13 juillet 2000 (M+É)**  
[a] can't find my soother. |4;11,15|  
My soother, I can't find it. Can't find my soother, maman. Where's my soother? |4;11,15|

C'est pas toi chat, cot cot cot. C'est pas ta lait. |4;11,15| {C'est pas à toi, chat. Cot cot cot!}  
 [fɥ] pas content te voir. |4;11,15|  
 ...[ʒe] peux pas marchE. [(e/I)] [fɛ] comme ça...pas [fɛ(r)]...Jackie...Jackie...|4;11,15|  
 ...parce que [e] Jackie pas frappe Georgie. |4;11,15| {pour que Jackie frappe pas Georgie} ou {pour pas que Jackie frappe Georgie.}  
 (je) sais pas. |4;11,15|  
 [e] [ʒej] pas place encore là. |4;11,15|  
**16B 14 juillet 2000 (M+É)**  
 Pas [fɛ(r)] un dégât, d'accord BébÉ? |4;11,16| ((=impératif))  
 "Jeu" peux pas. |4;11,16|  
 Pourquoi you peux pas `massE dégât? |4;11,16| {ramasser le dégât}  
 C'est pas moi. |4;11,16|  
**16 juillet 2000 (M+É)**  
 That guy don't (fly). That...(scary), maman. |4;11,18|  
**17A 22 juillet 2000 (M+É)**  
 {il est} pas gentil. |4;11,24| (4x)  
 [(ʒ)ə] sais pas nager parce que [epapapapapapa]. |4;11,24| {parce qu'il est pas capable} ou {parce qu'il a pas de masque de scuba} ((M a choisi la 2<sup>ème</sup> interprétation dans l'enregistrement)). ((Benjamin est pas capable de nager))  
 {il}peut pas. |4;11,24|  
 [e] peut pas. |4;11,24| (2x)  
 Benjamin veut saute. |4;11,24|  
 [ʒəs] sais pas. |4;11,24| ((3x))  
 {il est} pas content. |4;11,24|  
 (Parce) que pas s'en va. |4;11,24| ((É explique que le bébé (Tarzan) est resté tout seul parce qu'il est pas venu quand sa mère l'a appelé))  
**17B 28 juillet 2000 (M+É)**  
 [ʒəs] sais pas [kɛffɛfɛ]. |5;0,0| {je sais pas comment faire.} ((2x))  
 [əʒʒə] peux pas. |5;0,0|  
 [ʒə] sais pas. |5;0,0|  
 [ɥ] pas besoin. |5;0,0| ((2x))  
 [ty] pas besoin ça. |5;0,0|  
 Tu pas besoin. |5;0,0|  
 [ʒəs] sais pas. |5;0,0| ((2x))  
**29 juillet 2000 (M+É)**  
 {tu} peux pas [lãve]? |5;0,1| (2x) {tu peux pas l'enlever?}  
 {tu} peux pas [lãve]? Peux pas? |5;0,1|  
 [əʒʒe] peux pas! |5;0,1|  
 [ʒəs] sais pas. |5;0,1|  
 [ʒə] peux pas. |5;0,1|  
 C'est pas moi. |5;0,1|  
 [ʒe] peux pas [uv]. |5;0,1| (2x) {je pouvais pas l'ouvrir}  
**18A 1<sup>er</sup> août 2000 (M+É)**  
 [ʒe] peux pas. |5;0,4|  
 Pourquoi...Pourquoi...Pourquoi pas gardE? Pourquoi génie pas gardE? Pourquoi [(ə/a)] pas gardE? [pa]...  
 Pourquoi génie pas...Pourquoi? Pourquoi oubliE ça? La lampe? Parce que...Pourquoi génie (XXX) pas ça? |5;0,4|  
 [ʒe] peux pas. |5;0,4|  
 {je} sais pas. |5;0,4|  
 [ʒ] toujours sais pas. |5;0,4|  
 [ʒ] toujours [ʒə] sais pas. |5;0,4| ((interprété par M au moment de l'enregistrement comme {C'est trop, je sais pas.}))  
 [ʒe] pas l'aime guitare, |5;0,4|  
 [ʒe] pas l'aime ça. |5;0,4|  
 Tu {as} pas quelque chose. |5;0,4|  
 Parce que maman pas donnE ([ə] / un) blanket. |5;0,4|  
 [ʒəs] sais pas. |5;0,4| (2x)  
 [a] bougE, BébÉ. Pas bougE. |5;0,4| {T'as bougé, BébÉ. Bouge pas!} ou {T'as bougé, BébÉ. Il faut pas bouger}  
 ((impératif))

**18B 6 août 2000 (M+É)**

[ʒe] peux pas [tape]. |5;0,9| {je peux pas attraper}

[ʒe] peux pas [tape] un grosse. [ʒe] besoin une petite. [ʒe] peux pas [tape] un grosse. |5;0,9|

[a] pas l'aime ça. |5;0,9|

[ʒəs] sais pas. |5;0,9| (2x)

Pauvre poisson? Pauvre poisson? [e] pas l'aime, Benjamin? [e] besoin cachE. |5;0,9| ((É demande à M si le poisson est à plaindre, ensuite É demande si Benjamin aime pas le poisson et ensuite É dit que le poisson doit se cacher pour pas que Benjamin la tortue l'attrape.))

[əs] sais pas. |5;0,9| (2x)

[əs] sais pas, maman. |5;0,9|

Pas mangE. |5;0,9| (2x) ((M lui a demandé avant: Est-ce que Bear va manger des biscuits aux bibittes?))

C'est pas vrai Bear...Bear...C'est pas vrai Bear mangE. |5;0,9| {C'est pas vrai que Bear va manger les biscuits aux bibittes}

I don't want tarte. |5;0,9|

I don't want tarte bleuets [e] mouches. |5;0,9|

I don't want tarte [ə] bleuets. |5;0,9|

Pas tartes bleuets mouches. |5;0,9|

[əs] sais pas. |5;0,9| (4x)

[ʒəs] sais pas. |5;0,9|

**19A 11 août 2000 (M+É)**

[ʒəs] sais pas. |5;0,14|

Parce que [ʒe] pas l'aime ça. [ʒe] peux pas dormi(r). |5;0,14|

Parce que [ʒe] peux pas trouvE mon suce. |5;0,14|

Parce que [ʒe] peux pas dormir {sans} mon suce. |5;0,14|

Peut pas jouE. |5;0,14|

[əp] peut pas jouE. |5;0,14| (2x) {il peut pas jouer.}

Parce que (I) don't want pas (un). |5;0,14|

Parce que (I) don't want pas. Because I don't want to. ((silence)) [ʒe] m'ennuie papa. [ʒem]... Parce que [ʒe] m'ennuie papa |5;0,14|

[ʒe] m'ennuie. [ʒe] pas vu maman. |5;0,14| ((le segment *j'ai pas vu* apparaît 3X avant, M a fait répété))

**12 août 2000 (M+É+P)**

[ʒəs] sais pas. |5;0,15|

**19B 9 septembre 2000 (M+É)**

Pourquoi [e] pas là? |5;1,12| {Pourquoi il (=Winnie l'ourson) est pas là? }

Minnie pas l'aime zanimaux. |5;1,12|

Minnie pas l'aime ça. |5;1,12|

[əs] sais pas. |5;1,12|

(XXX) peu(x/t) pas. |5;1,12|

C'est pas un cadeau. |5;1,12|

[ʒəs] sais pas. |5;1,12|

Pas l'aime ça. |5;1,12|

[əp] pas l'aime ça. |5;1,12| {elle aime pas ça.} ((elle=Minnie))

[ʒəs] sais pas. |5;1,12|

**10 septembre 2000 (P+M+É)**

[əʒʒe] peux pas, {je} fais pipi. |5;1,13|

[ʒe] peux pas. |5;1,13|

**20B 12 septembre 2000 (M+É)**

Pourquoi pas s'en va dans pied? Pourquoi...s'en va dans pied? |5;1,15|

Pas parlE ici and there (XXX). Tout l'monde pas parlE, pas fair. |5;1,15| {personne ne me parle, c'est pas juste} (je) sais pas. |5;1,15|

{il} Attend, Benjamin {est} pas dans (l') lit. |5;1,15| ((la particule de négation *pas* ne va pas avec le verbe *attend*)) {le chien attend. Benjamin est pas dans le lit}

Parce que c'est pas la maman. |5;1,15|

C'est pas la maman. Maman, c'est pas là là. |5;1,15|

[ʒe] pas rit. |5;1,15|

Arrg! Non, c'est pas vrai. |5;1,15|

[ʒi] pas...Pourquoi [ʒi] pas prend l'autobus? |5;1,15|

La coccinelle...[ə]...pourquoi pas vole? |5;1,15|

[e] pas fini. Regarde! |5;1,15| {Benjamin a pas fini de peindre.}

**21A 26 septembre 2000 (M+É+P)**

[əs] sais pas. Peut-être [il] attend. |5;1,15|

Minou [e] plus là. |5;1,29|

[ə] l'aime...pas les grosses, les petites comme...comme Benjamin. |5;1,29| {[ə] je l'aime...pas les gros. Les petits. Comme...Comme Benjamin.}{(M a demandé "quelle sorte de poisson t'aimes?")}

Parce que c'est pas bon pour santé. |5;1,29|

Oui, (XXX) pas tortue. |5;1,29| ((M corrige le segment inaudible *Je suis pas*. É répète seulement *pas*, ce qui montre qu'il ne perçoit pas encore le segment *je suis* ou qu'il ne peut pas le prononcer))

**21B (con't)**

C'est pas un ballon. C'est pas un ballon. C'est comme un...C'est pas un ballon. |5;1,29|

Maman, dis: Papa, fais pas ça. |5;1,29|

Tu besoin...tu besoin...tu besoin [prã(dr)]...tu besoin cherchE un bâton, un skeet deux skeet pas tombE. Après ça, you besoin teni(r) le bâton comme faut [ɑ] pas tombE, pas s'en va trop vite. |5;1,29| {pour pas s'en aller trop vite}

[e] pas besoin, je peux pas (XXX) quelqu'un c'est (XXX) c'est à WalMart au magasin. |5;1,29| ((M lui a dit qu'il avait besoin d'aller acheter un casque de sécurité pour faire du "skeet" ("skeet"=ski ou skate) ))

Non [ʒe] pas gratouille. |5;1,29| ((M lui a demandé: "As-tu la gratouille?")

**22A 6 octobre 2000 (M+É)**

[ʒə] veux pas s'en va l'école. [ʒə] peux pas voir toi. |5;2,8|

Parce que [ʒe] pas l'aime parce que...parce que quelqu'un frappe toujours. |5;2,8|

Parce que [a] don't want pas. |5;2,8|

Marie pas là. |5;2,8|

Marie est pas là. |5;2,8|

Aujourd'hui [e] pas là. [e] pas là, lui. Marie pas là, bon! |5;2,8|

[ʒes] sais pas. |5;2,8| ((4x))

C'est pas vrai. |5;2,8|

[ʒe] pas coupE ça. |5;2,8| ((référence=passé))

Pas coupE ça. |5;2,8|

Parce que...Parce que [ʒəs] sais pas. |5;2,8|

[ʒəs] sais pas, moi. |5;2,8|

Frappe pas? ((répète avec intonation montante ce que M lui a dit de dire: Dis-lui: "Frappe pas!")

Don't hit. |5;2,8| ((répète ce que M lui a dit avant: Dis-lui: "Don't hit!")

Et Ben pas [di] "excuse" à moi. |5;2,8| ((référence=passé))

[e] pas jouE avec moi. |5;2,8| (elle joue pas avec moi.)

[e] [di] Sally pas jouE avec moi. |5;2,8| {elle dit}

Parce que [e] pas l'aime moi. |5;2,8|

[e]...[le] [fe] pas [kɔʃe]. |5;2,8| {elle (=enseignante) l'a pas accroché.}

**22 B 21 octobre 2000 (M+É)**

[e] pas là. |5;2,23| ((répète après M))

Non. [ʒe] sais pas. |5;2,23|

[ʒes] sais pas. |5;2,23|

[ʒəs] sais pas. Parce que c'est trop froid. |5;2,23|

C'est pas fini. |5;2,23|

[ʒe] peux pas. |5;2,23|

You peux pas gagnE. [ʒes] sais le jeu. ((chantonnant)) |5;2,23|

Non, on peut pas, parce que papa... |5;2,23|

Maman, I don't want coupE. C'est pas grave. |5;2,23|

I don't want coupE. |5;2,23|

[ʒe] pas [di]: "des pancakes", [ʒe] [di]: "Croque-Avoines". |5;2,23|

[ʒe] pas [di] dans T.V., [ʒe] [di]: "Croque-Avoines". |5;2,23|

Maman, [ʒe] peux pas [ʒe] (={jeter}) un carte. [ʒe] [ə] deux kangourous, deux lapins. |5;2,23|

I don't want... Maman, I don't want loin. ((se lamentant)) |5;2,23| ((M a dit avant: "On va aller loin loin loin.")

**23A 29 octobre 2000 (M+É)**

[ʒəs] sais pas. |5;3,1| (2x)

**30 octobre 2000 (M+É)**

[ʒe] pas commence. |5;3,2|

[ʒəs] sais pas. |5;3,2| ((2x))

[ʒe] pas l'aime la carte du (XXX). |5;3,2|  
 [e] pas...[e] pas beaucoup...[e] pas beaucoup sucré. |5;3,2|  
 [ʒe] pas mon [bɑ]. |5;3,2|

**23B**

[e]...[e] Madame Claire [vəv] veut pas un Zorro. |5;3,2|  
 [ʒes] sais pas. |5;3,2|  
 [e] [di] [a] pas l'aime. |5;3,2| {(elle dit/elle a dit) qu'elle l'aime pas.}  
 Madame [a] [di] [e] pas...[ɛvəv] veut pas frappE tout )l' monde. [ə] chapeau [nɛs] pas...[a] [sɔ] [ne] peur.  
 |5;3,2| ((L'enseignante a expliqué aux élèves qu'elle ne voulait pas de costumes violents, car elle ne voulait pas  
 que les enfants frappent les autres et leur fassent peur.))

**13 novembre 2000 (M+É)**

[ʒe] pas... [ʒe] pas...Ah moi [ʒe] besoin (tenir). |5;3,16|  
 [ʒe] peux pas ouvri(r) le chose là. |5;3,16|  
 Le chose pour le poulet, [ʒə] peux pas ouvri(r).  
 [ʒə] peux pas. [ʒəs] sais pas comment faire. |5;3,16|  
 Non, [ʒe] pas ça. |5;3,16| ((une carte à jouer que M lui a demandée))  
 Non, [ʒə] peux pas capable. |5;3,16|  
 [(t)y] peux pas voi(r). (2x) ((réfèrent=les cartes))  
 [ɛ/a] [kõ] pas. |5;3,16| ((il comprend pas. =le chat visiteur)) ((M a demandé à É si le chat comprend le français  
 ou l'anglais))  
 [i] [kõ] pas. [e] [kõ] pas. |5;3,16|  
 [e] [kõ] pas français. |5;3,16|

**24 A 16 novembre 2000 (M+É)**

[ʒəv] veux pas... [ʒəv] veux pas Suzanne dans mon 'tobus. |5;3,19|  
 Non, [ʒəv] veux pas Suzanne dans mon...mon...mon...mon...mon maison. |5;3,19|  
 [ʒəs] sais pas. |5;3,19| (3x)  
 Oh! [ʒe] pas [ʒe] une carte. |5;3,19| {j'ai pas jeter une carte}  
 [ʒəs] sais pas, moi. |5;3,19|  
 [a] pas (d') ballon. Quelqu'un a [vɔl] le ballon Quelqu'un volE le ballon. Parce que quelqu'un volE le  
 ballon! |5;3,19|  
 Oui. [e] pas donnE. [e] pas donnE Après ça [e]... [e] pas [vwa(r)]. |5;3,19| ((2x))  
 OK, we got the football [ʒe] peux pas capable. |5;3,19|  
 [ʒəs] sais pas. [ʒaj] vu . Après ça, [ʒe] peux pas [vwa(r)]. |5;3,19|  
 [ʒəs] sais pas. |5;3,19|  
 Pour pas [fɛ(r)] quelqu'un [vwa(r)]. {pour pas me faire voir par quelqu'un} ou {pour pas que quelqu'un me voie}  
 Oui. Pour...pour pas le Monsieur Girard [vwa(r)]. |5;3,19| ((le directeur de l'école d'Émile))  
 On pas cachE dans toil...we pas cachE dans...dans [e] madames. Pas dans madames. Pas dans les classes.  
 [dʒys] pas dans les classes. |5;3,19|  
 [ʒe] pas "Gros Bonhomme" [a] [o] toilettes. [ʒe] pas vu une. [ʒe] pas vu. |5;3,19|  
 [ʒe] pas couri(r). [ʒe] [dʒys] couri(r), (bon). |5;3,19|  
 Pourquoi tu veux pas l'autre? |5;3,19|  
 Moi [ʒe] pas perdu, moi. |5;3,19|  
 [ʒəs] sais pas. |5;3,19|  
 We ever get nothing. |5;3,19|  
 Tu pas gagnE toujours. |5;3,19|  
 Tu pas...tu pas...tu...tu gagnE toujours (XXX). |5;3,19|  
 [ʒe] veux pas "nhistoire". |5;3,19|  
 [ʒe] veux pas [prã(d)] une doudouche un bain. |5;3,19|

**25A 28 novembre 2000 (M+É)**

{je} sais pas. |5;4,0|  
 [ʃy] pas capable. |5;4,0|  
 {je} sais pas. |5;4,0|  
 [ʒəl] sais pas. |5;4,0|

**30 novembre 2000 (M+É)Sp**

Le renard [e] pas trouvE. |5;4,2|

[ʒe] pas mangE. |5;4,2|

**25B 30 novembre 2000**

Pourquoi we peut pas contE [n] histoire? |5;4,2|

Pourquoi on peut pas? |5;4,2| ((répète la correction du pronom *we* pour *on* après M))  
 Pourquoi tu pas pyjama?|5;4,2| (3X){Pourquoi tu as pas de pyjama?}  
 [ʒə] peux pas travaille. |5;4,2|  
 We écoute pas madame. |5;4,2|  
**12 décembre 2000 (M+P+É)**  
 Tu com' pas, toi, maman. |5;4,14|  
 Tu comprends pas. |5;4,14|  
**26B 18 décembre 2000 (M+É)**  
 [i] don't skate with that. |5;4,20|  
 [i] pas patinE avec ça. |5;4,20| {on patine pas avec ça}  
 Parce que [ʒə] veux pas. |5;4,20|  
 (o) we pas besoin ça?|5;4,20|  
 Pour pas papa cherchE. |5;4,20| {Pour pas que papa le prenne}  
**27A 18 décembre 2000 (M+É)**  
 Oui, [i] veut pas donnE du poulet {à} "Chat".|5;4,20|  
 Parce que [ʒə] veux [i] [vəv] veut fai(re) sorti(r) dehors parce que [və] veut voir nous, parce que m'ennuie nous, parce que [ʒe] pas vu tout l'monde. |5;4,20| {parce qu'il a vu "personne"}  
 Moi j'ai rien. |5;4,20|  
 Oh maman, pas [fɛ] ça (et) tu besoin de change, maman. |5;4,20| ((change=[ʃɛ~endʒ])) {fais pas ça et tu as besoin de te changer}  
 Avant [ʒe] ici [ʒe] peux pas. |5;4,20| {Avant que je sois ici, je peux pas.}  
 Moi [ʒe] rien, moi j'ai plus rien. |5;4,20|  
 Parce que tu sais pas qu'est-ce que c'est. |5;4,20|  
 Pourquoi [ʒə] veut pas pet it? |5;4,20| {il} {pourquoi il veut pas que je le caresse?} ou {Pourquoi je peux pas le caresser?}  
 Pourquoi veut pas moi ([ʒə]/[ʒe]) pet it?|5;4,20|  
 [i] veut pas. |5;4,20|  
 Pourquoi tu veux pas moi [ʒe] flattE toi? |5;4,20|  
 [i] veut pas ça. |5;4,20|  
**2 janvier 2001 (M+É)**  
 Tu peux pas regarde. |5;5,5|  
 Oui, [i] veut montE très [o:t] et pas [fɛ(r)] attrapE. |5;5,5|  
 Non, [i] veut pas. |5;5,5|  
 Tu pas besoin encore mangE, "Chat". |5;5,5|  
**27B 5 janvier 2001 (M+É)**  
 [i] marche pas. |5;5,8|  
 C'est pas un lit, "Chat". "Chat?" [ʒe] pas fini. "Chat", regarde. [ʒe] pas fini.[te]...[te] pas debout. |5;5,8|  
 [ʒe] sais pas. Tu [i] [di]: "Debout "Chat", [ʒe] pas l'aime ça". |5;5,8| {dis-lui: "Debout "Chat", je n'aime pas ça (=que tu te couches sur les cartes à jouer)}  
 [ʒə] peux pas [e] trouvE. |5;5,8| (([e]=le jeu de Scooby))  
 Non, [ʒe] pas fini avec. |5;5,8|  
 [ʒe] pas fini . [ʒe] essayE, [i] l'aime ça. Kitty l'aime ça. |5;5,8|  
 Pourquoi [i] veut pas? |5;5,8|  
**6 janvier 2001 (M+É)** ((après avoir parlé au téléphone avec son grand-père anglophone))  
 Maman, there's no more. |5;5,9| ((É veut écrire au tableau, mais il constate qu'il reste seulement des petites craies))  
 [e] [py]. [ʒə(n)e] [p(l)y] ([ə]/un) petites. [ʒɸ] pas l'avoi(r) petites. |5;5,9| {Il y en a plus. J'en ai plus, seulement des petites. Je veux pas avoir des petites (craies).}  
**28 B 11 janvier 2001 (P+É)Sp** ((É parle au chat visiteur à la maison et à M au téléphone))  
 >"Chat": Ah, kitty no! Pas [fɛ(r)] ça. |5;5,14| {fais pas ça}  
 >M: Maintenant [i] veut pas, [i]...[i] veut jouE. |5;5,14|  
 >M: [e] pas arrivE celui-là porte. |5;5,14| {il est pas arrivé par cette porte. Il=le chat visiteur}  
 >M: [i] pas s'en va dans porte. |5;5,14| {il est pas allé à la porte patio)}  
 >M: Parce que...parce que tu pas [te] là. |5;5,14|  
 <M: Papa peut pas ouvre le, parce que...non. |5;5,14|  
 >M: We peut pas...we p...we...we...we peut s'en va [fɛ(r)] dodo? |5;5,14|  
 >M: Oui, parce que tu besoin....tu besoin pas se//  
**29A 12 janvier 2001 (M+É)**

[i] ronronne pas. |5;5,15|  
 "Chat"? "Chat", [(j)(u/y)] pas veni(r) ici encore! |5;5,15| ((*ici*=toilettes))  
 [e/i] me [latã] pas. |5;5,15| (2x) {il m'entend pas.}  
 [ʒe] [atã] pas. [e/i] veut pas me [atã] de pipi. |5;5,15| {il m'attend pas. il veut pas m'attendre}  
 [ʒes] sais pas. |5;5,15| ((2x))  
**P arrive à la maison (M+É+P)**  
 >"Chat": OK "Chat", sors pas. |5;5,15|  
**29B 12 janvier 2001**  
 Kitty, fais pas ça! |5;5,15|  
 [e] pas [fɛ] attention. |5;5,15| {il (=chat visiteur) fait pas attention} ou {il a pas fait attention}  
 [ʒe] `crasE sa queue, après ça [e] pas...[e] pas regarde. |5;5,15| {j'ai écrasé sa queue} ((É dit qu'il a écrasé la queue du chat car celui-ci ne faisait pas attention, il ne regardait pas où il allait))  
**30A 20 janvier 2001 (P+É+M)**  
 Kitty vient entrer, après ça [e] pas mangE [e] [e] [di]: "Miou" (XXX). |5;5,23|  
 [il] veut pas jouE. |5;5,23|  
 [ʒe] pas donnE une, parce que...parce que [ʒe] besoin toi. |5;5,23| ((É a besoin de sa mère pour ouvrir la conserve de nourriture pour chats))  
 Tu fais pas? |5;5,23|  
 Pourquoi papa [e] pas ([je] / [j~ɛ]) son truck? |5;5,23| (([je] / [j~ɛ])={aller/vient}))  
 Et papa veut pas (me/moi) joue avec ça. |5;5,23| {Et papa veut pas que je joue avec ça.}  
 Maman, pourquoi [ʒe] peux pas allE ici? |5;5,23|  
 Pourquoi [ʒe] peux pas [le] ici? |5;5,23|  
 [ʒe] peux pas ([e] gâteau) (XXX)? |5;5,23|  
 [a] personne. |5;5,23| {il y a personne}  
**30B 24 janvier 2001 (M+É)** ((jouent au jeu de mémoire Scooby Doo))  
 Regarde! C'est pas pareil. |5;5,27|  
 Maman, tu besoin tourne pas. |5;5,27| {il faut pas les tourner} ((*les*=cartes de mémoire du jeu Scooby))  
 Tu tournes, tu laissE comme ça parce que on peut pas [e] [vwa(r)]. |5;5,27|  
 Oui, parce que tu sais pas (XXX) on peut pas [e] [vwa(r)], on peut pas choisi(r) lesquelles. |5;5,27|  
 [ʒe] trouvE pas. |5;5,27|  
 Ah! Moi [ʒe] jamais (trouve). |5;5,27| ((réfèrent=les cartes))  
 [tye] pas beaucoup. (De/Le) plus. `garde! Le plus! C'est moi le plus. |5;5,27|  
 Pourquoi c'est pas beau? |5;5,27| (2x)  
 Mais `tite queue [e] pas queue. |5;5,27|  
 [ʒɸ] pas [vwa(r)] chien. |5;5,27|  
 Scooby veut pas s'en va dans boîte. |5;5,27|  
 [se pɑ mə fɛ] mal. [se pɑ mə fɛ] mal sautE. [ʒe] saute {sur}le papier de Scooby Doo. Le papier de Scooby Doo! Yahoo! |5;5,27| {ça me fait pas mal de sauter.} ((*papier*=les instructions du jeu))  
 Oui et elle pas là. [il] [se] [sopje]... [e] sauvE. |5;5,27| {oui et elle est pas là il s'est sauvé} ((*elle*=Cathy, *i*=le nouveau petit chat de Cathy, sa gardienne))  
 [ʒəs] sais pas. |5;5,27|  
 C'est pas un (XXX), c'est pas C...//appelE Cathy! |5;5,27|  
 [ʒes] sais pas. |5;5,27|  
 C'est pas la nuit. |5;5,27| ((2x))  
 Mais c'est pas l'Halloween. ((É regarde la maison hantée dans le jeu de Monopoly Junior))  
 [ʒe y] pas hot-dog. |5;5,27| {j'ai pas eu de hot-dog}  
 Maman, regarde, [e] marche pas. |5;5,27|  
 tu veux pas |5;5,27| ((chantonnant)) Ah! [ʒəp] peux pas. [ʒes] `sayE demain. [ʒes] sais pas la chanson. [ʒe] peux pas [fɛ(r)]. [ʒəp] peux pas [e] [fɛ(r)], maman |5;5,27| {je peux pas. Je vais essayer demain. Je sais pas la chanson. Je peux pas la faire.} ((expression du futur))  
 Tu veux pas [e] [vwa(r)]? |5;5,27| (([e]=le= "Chat"))  
 Tu veux pas [vwa(r)] "Chat"? |5;5,27|  
 Tu veux pas [le] [vwa(r)]? |5;5,27|  
 Non. [ʒev] veux pas. |5;5,27|  
 Parce que [ʒev] veux pas. |5;5,27|  
 pour le `tit chat [e] pas s'en va et pour...pour [e] cachE |5;5,27| ((É explique à M l'utilité d'une cage pour un petit chaton))

Parce que [e] [atã] un bruit ([e]) peut pas dormi(r), le 'tit chat. Le 'tit bébé chat peut pas dormi(r). [e] [atã] un bruit [e]...[e] [ʒep] peux p... "Chat" peut pas dormir. |5;5,27|

**31A 2 février 2001 (M+É)**

[ʒep] peux pas. |5;6,5|

[ep] peux pas. |5;6,5| {je peux pas.}

[ʒe] trouve pas. |5;6,5| ((É cherche les bâtons de légumes que P lui a achetés hier))

> le chat jaune hypothétique de É que M a fait parler et auquel É répond: Tu peux...[pə] tu peux...mais...mais... c'est... c'est pas gentil (XXX). |5;6,5|

Oui. [ʒep] peux pas [le] [mæt] (dehors). |5;6,5| ((objet=le petit chat jaune))

Midnight...Midnight...[ə]...C'est pas un ours, Midnight. |5;6,5|

>Midnight le chat visiteur ("Chat"): Bien bien, OK Kitty? Tu peux pas veni(r), parce que le bébé chat. |5;6,5|

{il sont} pas froids. |5;6,5| ((M a demandé avant: "tes pieds?"))

Moi, [ʒe] pas l'aime kitty. |5;6,5|

Non. [ʒvφ] pas [vwa(r)] Midnight. |5;6,5|

Et moi [ʒe] pas l'aime la salade! Et moi [ʒev] veux pas! |5;6,5|

**31B 18 février 2001 (P+M+É)**

>M: Know what? It's my cat. I don't want take it. |5;6,21|

>M: Don't tie it. I'm not finish. There's more and more. |5;6,21| ((É fait un collier de perles pour faire jouer le chat visiteur))

**(M+É)**

Pas [fɛ(r) le] dehors. ((2x)) Pas [fɛ]...pas [fɛle] dehors. |5;6,21| {pas le faire aller dehors.} ((M a demandé: "Si on a un chat est-ce que tu vas faire entrer Midnight?"))

Pas [mæt] "Chat" dehors parce [ke] c'est pas nous. C'est à toi, chat. |5;6,21|

**32A 18 février 2001 (P+M+É)**

Papa veut pas [fɛ(r)] [ləve] colore. |5;6,21| {Papa veut pas se lever( pour/et) colorer.}

Non. [i] veut pas colore. |5;6,21| {il veut pas colorier}

Non maman. [ʒe] demande [ʒe] demande. [i] veut pas. |5;6,21| {(j'ai demandé)}((([i]=père))

Peut-être [i] l'aime. Peut-être [i] l'aime moi et pas l'aime [le]...[le] l'autre magasin. |5;6,21| ((([i]=le bébé chat, magasin=pet shop))

Non non. Comment [e] fait un...[ile] besoin [mæt] un autre (trait) after sept, ais mais [i] peut pas [mæt] sept. |5;6,21|

(If you) don't take this today...// |5;6,21|

>M: Parce [ke] Midnight won't come. |5;6,21|

[ʒvφ] pas. |5;6,21|

[əʒʒvφ] pas. |5;6,21|

>M: There's no more, maman? |5;6,21|

[ja] plus, maman? |5;6,21| ((répète la correction de M: "[jānaply]"))

**33B 8 mars 2001 (M+É)**

I'm not gonna bring him inside (XXX). |5;7,8|

I'm not gonna bring him (out/in)side. |5;7,8|

C'est pas grave. |5;7,8|

Tu me [fɛ] vite vite [ə] cherchE et prend-[lə] et met dans sa maison, and she say I can (have/wear) the (cat)

[ə] she don't want the baby and...and I tell her that. |5;7,8|

**34 A 8 mars 2001 (M+É)**

Pas...pas (l') cachE. Pas cachE. |5;7,8|

Parce que [ʒe] pas papier. |5;7,8|

[i] veut pas calmE. |5;7,8| {il (Poochie) veut pas se calmer}

Non non, c'est pas vrai, [ile] poils longs. |5;7,8| {il a les poils longs}

Pas [tɛ] orange. |5;7,8| {il était pas orange}

Il est pas [tɛ] jaune. |5;7,8|

[tɛ] pas jaune. |5;7,8| ((M lui a demandé avant ce que c'était "pas [tɛ] jaune"))

Parce que céréales est pas bon. |5;7,8|

[əs] sais pas pourquoi. C'est...c'est [se:te] long dans mon boîte à lunch. |5;7,8| {Ça été longtemps dans ma boîte à lunch}

Non, [e] pas d'crayons, [e] pas...//((tousse)) |5;7,8| {il y a pas de crayons}

[əs] sais pas. |5;7,8|

Parce que [ʒe] pas...[ʒe] pas colorie. |5;7,8|

[ʒə] sais pas. |5;7,8|



Parce [ke] [ʒə] veux pas. |5;7,8|

[ʒə] l'aime pas ça. |5;7,8|

**12 mars 2001 (M+É)**

AllE pas haut. [ʒe] claque tes foufounes. |5;7,12| {allez pas en-haut sinon je vais claquer tes foufounes}

Parce que moi [ʒvə] pas l'aime ça allE toi en-haut. |5;7,12| {Parce que j'aime pas ça que tu ailles en-haut} ou {Parce que je vais pas aimer ça si tu vas en-haut}

Non, [ʒi] [di] pas. |5;7,12| {je lui (=compagnon de classe) dis pas}

AllE pas en-haut, moi [ʒe] pres' pas fini. |5;7,12|

Parce [kə] [ʒə] l'aime pas ça. |5;7,12|

**34B 12 mars 2001 (M+É) (con't)**

Maman, [ɑ] pas d'sous. |5;7,12| {il y a pas de sous}

Pas d'sous [tut] dedans. |5;7,12|

Tu peux pas ramassE `gent. |5;7,12|

Moi [ʒy] pas content. |5;7,12|

Ah! Moi, [ʒy] pas content. |5;7,12|

[ʒvφ] pas Cathy veni(r). |5;7,12| {je veux pas que Cathy vienne}

C'est pas grave. |5;7,12|

**16 mars 2001 (M+É)**

[i(l)] marche pas, maman? |5;7,16| ((pronom [i(l)]=la pile de M))

I don't have Ben number. I didn't... |5;7,16|

I don't have have it. I don't have his "number". Tomorrow, I'll take...OK, and this semaine [ʒe] portE. |5;7,16|

Pourquoi tu veux pas celui-là? |5;7,16| ((2x))

Ça, [syn] belle couleur. Ça, c'est une belle couleur. Ça c'est pas une belle couleur. |5;7,16|

OK, [ʒvφ] pas ça. |5;7,16|

Maintenant tu peux pas. |5;7,16|

Tu peux pas "l'enlevE" ma maison. |5;7,16| ((l'enlever=[lâlve]))

**35 A 16 mars 2001 (M+É)**

[ʒe] pas triche. |5;7,16| {je triche pas} ((M lui a dit avant: "tu triches!")

[ʒe] sais pas. |5;7,16|

Moi [ʒe] presque pas (d') sous. |5;7,16|

[ʒe] besoin [a] banque ici parce que moi [ʒe] presque pas d'sous. |5;7,16| ((É dit qu'il a besoin d'emprunter de l'argent à la banque))

[ʒe] presque pas d'sous, moi [ʒe] veux pas. |5;7,16|

Moi [ʒe] presque pas d'sous, [ʒe] peux pas payE un maison. |5;7,16|

[ε] malade `vec les céréales [ʒe] peux pas tout (l') temps (t') donnE des céréales. |5;7,16|

[e] toujours pas frappE toi. |5;7,16|((2x))

[e] jamais frappE toi. |5;7,16| { Il t'a jamais frappé}

I can't be in the front with you maman, because...they will fight together and then, I...I can't with you...with them. I can't sit with you. |5;7,16| ((É parle de deux compagnons de classe en maternelle francophone))

J'en [e] [py]. |5;7,16|

**35B 23 mars 2001 (M+É)**

[ʒe] [di] rien, mais [ʒe] [di] quelque chose. |5;7,23| {j'ai rien dit, mais j'ai dit quelque chose}

Ça marche pas. |5;7,23|

Non, (ses) p'tites pattes c'est pas bleu. |5;7,23|

Mais c'est pas grave. |5;7,23|

Ça marche pas. |5;7,23|

Mais moi [ʒe] peux pas. |5;7,23|

C'est pas bleu, maman. |5;7,23|

Parce que c'est pas le bleu, c'est jaune. |5;7,23|

Moi [ʒe] peux pas contE. C'est trop dur pour moi. |5;7,23|

**36A 1<sup>er</sup> avril 2001 (M+É)**

[ʒe] pas [atã] toi. |5;8,4| {je t'ai pas entendu}

Pourquoi [ile] pas prêt? |5;8,4|

Pourquoi [(j)e] pas prêt? |5;8,4|

[je] pas prêt, le petit chat? |5;8,4|

On pas [le]? |5;8,4| {on pas aller}

**(M+É+P)**

Parce que pour s'en va dans...pas s'en va dans mon lit. |5;8,4|

>M: I don't want her {in} my bed. |5;8,4|  
 >M: If you don't buy a cage she will...she will sneak in my bed and jump. |5;8,4|  
 Moi 'ssi [ʒã ne] pas. |5;8,4| ((répète après M: "j'en ai pas"))  
 [ʒes] sais pas. |5;8,4|  
 Parce que moi [ʒe] pas (xxx). |5;8,4|  
 Mais...mais...mais son bras [e] pas là. |5;8,4| ((É regarde un réveille-matin dans le livre de Barney, mais É pense que tous les réveille-matins doivent avoir des bras comme celui de Blues Clues))  
 [ʒes] sais pas. |5;8,4|  
 [e] pas. |5;8,4| ((L'horloge n'a pas de bras.))  
 Pour le [tit] chat [e] pas peur. |5;8,4| {Pour que le petit chat (est/ait) pas peur}  
 Pourquoi papa veut pas levE? |5;8,4|  
 Parce que...parce que toi veux allE au gym et moi...et moi [ʒø] pas restE avec papa. [i] [løv] pas. |5;8,4| {il se lève pas}  
 Si [i] toujours [løv] pas. [ʒe] [di]: "[løv]" mais [i] [di]: "Tu besoin quelle affaire?" Moi [ʒe] [di] veni(r) mais [i] veut pas. Moi [ʒe] au gym avec toi. |5;8,4| {il se lève jamais. Je lui ai dit: "lève-toi" mais il a dit: "As-tu besoin de quelque chose?" Moi je lui ai dit de venir mais il a pas voulu. Moi je vais au gym avec toi.}  
 Dessine, {je} peux pas. |5;8,4| ((É demande à M de dessiner une pomme))  
 Moi [ʒvø] pas colore. |5;8,4|  
 Besoin [mæt] des X sur les chaussons. Sur [e] chaussons {qui} sont pas différents. |5;8,4|  
 {je} veux pas ([fɛ(r)] gagnE). |5;8,4|  
 [ʒes] sais pas. |5;8,4|  
 [ʒe] pas peur de lui. ((chantonnant)) |5;8,4|  
 Parce que moi [ʒø]...parce que moi [ʒø] peux pas cherchE, [(j)e] trop loin. |5;8,4| ((=balle de tennis))  
**36B 17 avril 2001 (M+É)**  
 Celui-là ([e]) pas trop fragile. |5;8,20|  
 Mais [ʒø] peux pas le jouE. |5;8,20| {je peux pas l'amuser} ou {je peux pas le faire jouer}  
 [ʒø] peux pas le jouE. |5;8,20|  
 [i] [løv] pas. |5;8,20| {il se lève pas} ((il=Nicolas))  
 OK, on peut allE. VenE. ((tire sur le bras de M:)) VenE, maman. Maman! Pourquoi tu veux pas venir? |5;8,4| ((le r de venir est prononcé clairement))  
 [ʒøs] sais pas. |5;8,4|  
 Parce que [i] veux pas [fɛ(r)] mal? |5;8,4| ((M a expliqué à É pourquoi elle a mis Nicolas sous son écharpe lorsqu'elle est allée dehors avec lui. Elle l'a caché de Coty, le chat du voisin, car Nicolas voulait aller voir Coty.))  
 Tu veux pas [fɛ(r)] mal? |5;8,4| {tu veux pas qu'il se fasse mal?}  
**37B 20 avril 2001 (M+É)Sp**  
 [i] veut pas, maman. |5;8,23|  
 [i] veut pas [fɛ(r)] brossE. |5;8,23|  
 [i] ronronne pas. |5;8,23| ((2x))  
 [i] veut pas. |5;8,23|  
 Moi [ʒvø] pas! C'est ça [i] [di]. |5;8,23| (([i]=Nico le chat))  
 [i] veut pas [fɛ(r)] [prã(d)] plus. |5;8,23|  
**(M+É)** ((histoire du petit ours qui ne veut pas aller à l'école))  
 (and then)[ʒøs] sais pas [i] [di]. |5;8,23| {je sais pas ce qu'il dit} ou {je sais pas ce qu'il a dit}  
 [ʒøs] sais pas. |5;8,23|  
 Petit Ours veut pas. |5;8,23|  
 Petit Ours venu en-bas. Après ça [s]: "I can't go to school. The bus is after me. And then euh... I can't bus to... to the bus, the bus left after me." |5;8,23|  
 [ʒøs] sais pas, maman. |5;8,23|  
 [ã] pas beaucoup pas beaucoup. |5;8,23| ((répète ce que M a dit: "[ja] pas beaucoup de pages"))  
 ((autre histoire: un livre de chats))  
 Nicolas! [ʒøp] peux pas contE "nhistoire"! |5;8,23|  
 mais le chat peut pas sortir parce qu'il est pris dans (l') seau. |5;8,23| ((la photo montre des chats dans un seau))  
 ((autre histoire: Benjamin joue au soccer))  
 mais je peux pas... jouE [ã]...[ã]...[ã]//  
 moi [ʒø] peux pas, une grenouille va mangE la balle. |5;8,23|  
 Après ça il est...il est triste parce que pas marquE un but. |5;8,23|

Après ça le...[əʒ]... [ɛ] Lapin pas marquE un but parce que [le] triste et lui `ssi après ça lui `ssi il est triste.  
|5;8,23|  
Et quand on [di] un secret, on [di] pas. |5;8,23|  
**38B 4 mai 2001 (M+É)** ((jouent au Monopoly et parlent de l'école))  
Mais c'est pas grave. |5;9,6|  
**39B 16 mai 2001 (P+M+É)** ((jouent au Monopoly))  
[ʒəʒ] sais pas. |5;9,18|  
Veux pas l'enlevE ta maison. |5;9,18| (2x)  
[ʒvɔ] pas l'enlevE ta maison. |5;9,18|  
[ʒəʒ] sais pas. |5;9,18|  
{je}veux pas quatre. |5;9,18| ((É roule encore le dé))  
[ʒəʒ] sais pas. |5;9,18|  
[ʒe] peux pas. |5;9,18|  
Parce que [ʒe] pas parlE anglais. |5;9,18|  
**40A 16 mai 2001 (M+É)Sp**  
((3 histoires: *Clifford dans la neige*, *Dingo en Italie*, *Scooby et les beignets volés*))  
{je} sais pas. |5;9,18| ((3x))  
[a] pas (d') mots. |5;9,18| {il y a pas de mots} ((regardant une page sans texte dans le livre))  
[ʒəp] peux pas contE "nhistoire". |5;9,18|  
[e] mangE pas [lə] poisson, maman. [ʒe] sais pas comment. [i] peut pas. |5;9,18| {il mangeait pas } ou {il a pas mangé}  
Moi je sais pas celui-là. |5;9,18| ((É dit qu'il ne peut pas commenter sur cette page. Il va à la suivante.))  
Non! On...On [mɛt] pas le...le...le beigne dedans. |5;9,18|  
Ça c'est pas Scooby! |5;9,18|  
**17 mai 2001 (M+É)** ((jouent au Monopoly))  
Moi [ʒy] pas prêt. |5;9,19|  
[ʒy] pas prêt, moi. |5;9,19|  
[ʒe] pas ([t]) fun. |5;9,19| ((interprété incorrectement par M lors de l'enregistrement. É a dit: "j'ai pas de *four*."  
*four* = j'ai pas de quatre. =billets de 4 dollars))  
Oui [ʒe] pas...[ʒe] pas [t] four. |5;9,19|  
[ʒe] pas [fɛ] des mensonges. |5;9,19|  
Une cote pour//Non, on [na] une cote pour...pour...pour pas écouter dans...dans cercle. |5;9,19|  
Non, [e] pas dans cercle. |5;9,19|  
Un garçon [(i) le] pas gentil. [ty] peux pas [le] voi(r), parce que...[ty] va [fɛ(r)] mal encore à toi. [(i) le] pas gentil, mais...((rit)) Girls were chasing us.{we} always go fast fast fast vite vite vite. |5;9,19|  
[ʒəv] veux pas. |5;9,19|  
**40 B 17 mai 2001**  
Et André [e] pas gentil [tutsujt]. Pas aujourd'hui. |5;9,19|  
[i] veut pas [fɛ(r)] levE. |5;9,19| {il veut pas se lever. } ((il=Nicolas))  
Parce que [i] veut pas. |5;9,19|  
[i] [di]: "pas encore brossE [le] dents." |5;9,19| ((É fait parler Nicolas))  
[i] ronronne pas. |5;9,19|  
[ʒe] portE sa plume pour...pour...pour Nicolas [ekute] madame. Si [kut] pas, moi [ʒe] [ʒvɔ] menE la plume.  
|5;9,19|  
Si [kut] pas// |5;9,19|  
Parce que à cause Nicolas pour...pour...pour...pour...pour pas ouvrir ses dents. |5;9,19|  
Parce que pour...pour...pour Nico [kut] pas madame. |5;9,19|  
**21 mai 2001 (P+M+É)**  
>M: Mais c'est pas grave. Mais c'est pas grave. |5;9,23|  
>M: It's not me. |5;9,23|  
[ʒəʒ] sais pas. |5;9,23|  
C'est pas grave. |5;9,23|  
**41 A 21 mai 2001 (P+M+É) (con't)**  
>M: I don't either. |5;9,23|  
>M: If you...If we don't go fast, we will miss again. |5;9,23|  
**23 mai 2001 (M+É)**  
Mais [ʒvɔ] pas parce que Sonia tire des roches. |5;9,25|  
Continue. On peut pas. |5;9,25| {on peut pas continuer}

[ʒəs] sais pas. |5;9,25|

Moi [ʒvɔ] pas l'école pour ça, moi. Elle 'pose pas tirE des roches. |5;9,25| (( 'pose=suppose))

[i] ronronne pas. [i] bouge pas, maman. |5;9,25|

Non, c'est pas vrai. |5;9,25|

Non, c'est pas vrai. *N*, c'est pas comme Nathalie. |5;9,25|

Non, *N*, c'est pas Nathalie. |5;9,25|

[ʒəs] sais pas. [ʒəs] sais pas son manger. |5;9,25| ((É indique qu'il ne connaît pas le manger du chat, donc il ne peut pas faire ce que Maman lui a demandé))

#### 41B 29 mai 2001 (M+É)

On peut pas...on peut pas [mɛt] les ... montrE [e] les fesses parti école XYZ. |5;10,1|

Non non, [apa] école XYZ. |5;10,1|

[epɔ] école XYZ. Non non, [apa] de école XYZ. Non, on peut pas montrE [e] fesses parce que c'est de partie de privée. |5;10,1|

On peut pas [mɛt] les fesses. |5;10,1|

On peut pas pas école XYZ, parce que parce... non [e] pas (d') école XYZ non non. Quand tu {as} dit ça dans l'bain? |5;10,1| {comment tu as dit ça quand j'étais dans le bain?}

Oui on peut pas [mɛt] les mains des autres parce que c'est...// |5;10,1|

Par ce que...Parce que [ə]...sont...sont dégueulasses. [i] sont pas gentils du tout. |5;10,1|

Parce que [ʒe] pas l'aime plus. Danny [e] gentil, pas tout nu. Danny [e] jamais [fɛ(r)] ça. |5;10,1|

[i] dit: "Moi j'veux pas cherchE la (plume), moi." |5;10,1|

[i] veut pas jamais [fɛ(r)] flattE. |5;10,1|

Nico peut pas allE dans mes...mes affaires. As-tu compris? Shake hands. |5;10,1|

[i] peut pas l'droit allE dans mes affaires. |5;10,1|

Quand [ʒe] [di]: "Non Nico", [i] [kut] pas. Quand...quand [ʒe] [di]: "Nicolas", [i] veut pas veni(r) [ʒe] [di(r)]. |5;10,1|

#### 30 mai 2001 (M+É)

[i] dit: "Moi, non (j') veux pas jouE avec Émile." |5;10,2|

Because he was late late. Can't 'pose to be late but I was waiting waiting a lot. |5;10,2|

And I don't know (XXX) I was no seat bell on 'nother bus. [ʒ] know what? Today we didn't got our bus because [e] have to get it painted get...her...her twenty dollars to get her bus painted. |5;10,2|

Parce que...parce que si...si tu pas cherchE vite vite, quelqu'un va pris. |5;10,2| {si tu vas pas le chercher vite, quelqu'un va le prendre}

#### 42A 30 mai 2001 (M+É)

Mais c'est pas grave. |5;10,2|

#### 4 juin 2001 (M+É) ((après une conversation téléphonique avec son grand-père anglophone))

I don't know he's doing. |5;10,7|

But I don't know what is it. |5;10,7|

Non, [ʒe] pas demandE. |5;10,7|

Peut-être...quand [te]...quand [te]...quand...quand moi...quand toi veux pas [e] cherchE//quelqu'un [ɑ] pris. |5;10,7| {quand tu voulais pas aller le chercher, quelqu'un l'a pris.}

[ʒəs] sais pas c'est (Émile) (a fait ça). |5;10,7|

[ʒe] pas jouE avec grands. |5;10,7| ((référence au passé))

Tu peux pas allE ici, parce que...monsieur// |5;10,7|

#### 42B 4 juin 2001 (M+É)

[ə]...when...when...Tu sais pourquoi [ʒe] pas choisi André? |5;10,7|

[əʒvɔ] pas [mɛle] dans frigo. |5;10,7|

Pourquoi [(j)e] pas content? |5;10,7|

Nico [le] pas content, elle. |5;10,7|

[i] veut pas. |5;10,7|

{il est} pas content? ((3x)) |5;10,7|

[ə] ...Parce que...Parce que quand [ʒe] pas [fɛ] attention, Alain me cognE quand on joue aux blocs. |5;10,7| {Parce que quand j'ai pas fait attention, Alain m'a cogné quand on jouait avec les blocs.}

Parce que [i] l'aime ç...pas l'aime ça. |5;10,7|

[ʒe] pas l'aime ça. |5;10,7|

[ʒə] l'aime pas ça. |5;10,7| ((après correction de M: "j'aime pas ça"))

[e] dit: "pas encore nous". |5;10,7| ((référence=présent))

[i] dit: "pas encore Émile me me flatte." ((2x)) |5;10,7| {il dit: "pas encore Émile qui me flatte"}

"Pas encore Émile me flatte." |5;10,7|

Non, [i] veut pas me laissE flattE. |5;10,7| {il veut pas me laisser le flatter}

[i] dit: "pas encore". |5;10,7|

[ʒe] pas le couteau. |5;10,7|

#### 43A 7 juin 2000 (M+É)

Pourquoi [le] pas content?

C'est quand tu veux pas laissE, tu...(parce que) quand [iʒit] sa queue, tu [vøv] veux laissE. Si pas [ʒit] sa queue, tu peux pas. |5;10,10|

{je} sais pas. |5;10,10|

[ʒəs] sais pas. |5;10,10| ((É ne sait pas quoi faire pour compléter l'activité dans son cahier d'activités))

Parce que [e] pas cone. |5;10,10| {parce qu'il n'y a pas de cornet} ((l'exercice du cahier exige de compléter l'image du cornet de crème glacé))

[ʒəs] sais pas. |5;10,10|

[ʒəs] sais pas où [ile]. |5;10,10|

Mais [ʒəs] sais pas, tu me dire? |5;10,10| {mais je le sais pas, (veux/vas)-tu me le dire?}

Mais Monsieur Ethier [tɛ] pas là. |5;10,10|

[ʒəs] sais pas. |5;10,10|

Pas passer le chat? |5;10,10| {il faut pas passer à côté du chat?}

Parce que [ʒvɔ] pas commencE encore allE au...cherchE [le] traffic. |5;10,10| {M répond: "T'aimes pas ça aller dans le traffic?"}

Non, [(ʒ/ʃ)ɔ] pas bien. |5;10,10|

Mais...mais Cathy [a] pas droit de...de...de...de...de...de...de (XXX) de...Aujourd'hui...Aujourd'hui [i] faut trouvE son chat. |5;10,10|

#### 43B 9 juin 2001 (P+É+M)

>P: Don't forgot. |5;10,12| ((provient de la forme fréquente *I forgot*))

>M:Maman, Nicolas [e] pas content. |5;10,12|

#### 11 juin 2001 (M+É)

[i] veut pas restE. |5;10,12| ((2x)) ((i=il=Nicolas le chat))

{j'ai} pas gaspillE ton tape hier. |5;10,12| ((tape=ruban adhésif))

[ʒe] [dʒys] [fɛle]...pas là, ici, regarde. |5;10,12|

[ʒe] pas portE la plume. PortE la plume. [a] pas portE la plume. |5;10,12| {il a pas apporter la plume} ((Il=Nico, référence au passé))

Parce que pour être pas sale. |5;10,12|

Pour être pas sale. |5;10,12|

Mais c'est pas grave. |5;10,12| ((2x))

[ʒe] peux pas (XXX). |5;10,12|

Demain, [a] pas d'école? |5;10,12| {demain, il y a pas d'école?}

[ʒəs] sais pas. |5;10,12|

#### 44A 11 juin 2001 (M+É)

[i] dit: "Moi, [ʃy(i)] pas un garçon." |5;10,12|

[i] dit: "Moi, [ʒy] un garçon, mais...mais [ʒy] pas un...un... [ʒy] pas... [ʒy] pas (XXX). C'est pourquoi [e] [le] garçons c'est pas pas queue." |5;10,12|

[i] dit: "[l]e garçons [e] pas queue." |5;10,12|

Mais les (chats) ont pas (d') queue quand même, mais [a] quatre pattes, quatre pattes. |5;10,12|

[i] faut pas donnE ragoût. |5;10,12|

Mais on peut pas parce [ke] [a] pas droit. |5;10,12| ((Le chat flaire les pommes, É objecte car il croit que le chat va être malade s'il mange les pommes))

[i] faut laissE, parce qu'il est pas content. |5;10,12|

Parce que tu...Parce que quand [i] veut s'en allE, tu [vøv] veux laisse pas. |5;10,12|

LaissE maman, laissE, LaissE. LaissE, maman. If...Si tu laissE, [i] va [mør] pas. |5;10,12|

Mais...[ila] presque pas [dʒit] sa queue. |5;10,12|

[ile] pas content. |5;10,12|

{il} faut pas [fɛle] [sã] beaucoup [sã]. |5;10,12|

{il} faut pas [fɛ(r)] [prãd] beaucoup. |5;10,12|

Parce que [siʒit] sa queue, tu le laisse...Quand [iʒit] sa queue, [i] veut pas. Tu pas besoin. |5;10,12|

[i] dit: "Moi [ʒy] pas chanceux." |5;10,12|

Si [e] pas [soje], tu pas [mɛt] [soje]. |5;10,12|

Si neigeux pas, tu...tu [mɛle] sur le mur ici. |5;10,12|

Si pas neige, on...on zéro neige on f...fait [le] en-haut. |5;10,12|

[i] veut pas [fɛ(r)] brosse. |5;10,12|  
 Nico, [i] veut pas [fɛ(r)] brosse. |5;10,12|  
 (elle) pas content. [ɛ] pas content. Elle pas content. |5;10,12|  
 Madame peut pas? |5;10,12|  
 (Tu dis): "Nico, bouge pas! Nico, bouge pas, toi!" |5;10,12|  
 [i] peut pas [grafe]. |5;10,12| (( [grafe]=mauvaise forme phonétique de *griffer*, mais le mot approprié aurait dû être *mordre*))  
 Ça, c'est pas pour toi. |5;10,12|  
 Tu [di]: "Nico, on peut pas montE {sur} la table. Tu {as} besoin {de} demandE pour ça." |5;10,12|  
 [i] dit: "Moi, [ʒy] pas content." |5;10,12|  
 [əʒʒəs] sais pas. |5;10,12|  
 Si pas [dɛsã], tu donnes une claque dans sa queue [i] va [dɛsãd]. |5;10,12| {s'il descend pas, tu lui donnes une claque et il va descendre.}  
 [ʒəs] sais pas. Peut-être [e] pas content de toi et moi. |5;10,12| (([e]=il=Nico))  
**44B 17 juin 2001 (M+É)**  
 (XXX) c'est pas long. |5;10,20|  
 [ʒ(e/ə) [di(r)] pas papa. [ʒvɔ] pas. |5;10,20|  
 [ʒe di(r)]: "Touche pas, papa!" |5;10,20| {je vais (lui) dire: "touche pas, papa!" .}  
 [ʒe di]: "Lève pas, papa". {je lui ai dit: "ne te lève pas, papa"} ((É ne veut pas que son père se lève et que celui-ci voit la carte de Fête des Pères qu'il ait en train de lui fabriquer avec l'aide de M))  
 Madame a dit ça: "Tu peux pas [fɛ(r)] ça." |5;10,20|  
 [Si ([i]) bouge, [ʒə] peux pas. Regarde, ça bouge. |5;10,20| ((les deux bouts de papier que É est en train de coller "bougent encore", c'est-à-dire que la colle n'est pas encore assez sèche))  
 [ʒəp] peux pas le dire. |5;10,20|  
 [ʒəp] peux pas. |5;10,20|  
 [ʒe]...[ʒəp] peux pas. |5;10,20|  
 Parce que [ʒe]...[ʒe] toute la journée [seje] à l'école, et moi, [ʒe] peux pas. |5;10,20|  
 Et moi, [ʒes] sais pas. |5;10,20|  
 Non. [ʒe] sou(viens) plus. |5;10,20| ((répétition après M))  
 Et moi, [(f/ʒ)y] pas en premier. |5;10,20|  
 [ʒep] peux pas. |5;10,20|  
**45A 20 juin 2001 (M+É)**  
 C'est pas dangereux. |5;10,23|  
 Non, [ʒe] pas fini. |5;10,23|  
 [ʒe] pas fini. |5;10,23|  
**45B 20 juin 2001 (M+É)**  
 Pourquoi [i] toujours veut pas? Pourquoi [il] veut pas [fɛ(r)] [prãd] plus? Pourquoi? On (l') dérange toujours? |5;10,23|  
 C'est pas vrai. |5;10,23|  
 [ʒe] pas gaspillE. |5;10,23| {je vais pas le gaspillE}  
 C'est pas vrai. |5;10,23|  
 [ʒes] sais pas. |5;10,23|  
 [ʒəs] sais pas. |5;10,23|  
 Non, [setɛ] pas Mme Dufour. |5;10,23|  
 {je} sais pas. |5;10,23|  
 Wow! [ʒe] pas longtemps [ʒe] vu ça, moi. |5;10,23| ((en regardant le collant que M vient juste de lui tendre))  
 {Oh! Ça fait longtemps que j'ai pas vu ça, moi.}  
**46 A 22 juin 2001 (P+M+É)**  
 [ə]...[ʒə] sais pas. |5;10,25|  
 Non, c'est pas vrai. [ʒe] demande Madame: "[ety] hot water?" [ɛl] dit: "non". |5;10,25|  
 A pas beaucoup d'monde. |5;10,25|  
 >M: Yah. Hey! It's not (fair/fur). Pauvre Nico! |5;10,25|  
 [i] vient m'voir. Va touchE. Tu pas touchE. |5;10,25| {Il vient me voir. Il va me toucher. Il ne m'a pas toucher}  
 On va pas dans café. |5;10,25|  
 Maman, papa veut pas donnE le chat. |5;10,25|  
 Mène-moi, mène pas papa. |5;10,25|  
**46B**  
 Si...si pas malade, [i] faut pas s'en allE. |5;10,25|

On peut pas être mieux pour pas allE...s'en allE, OK? |5;10,25|  
 Non non, si...si pas malade, on va restE. |5;10,25|  
 Si [e] pas malade, [i] faut restE. |5;10,25|  
 Si ...si...si dort pas dormi(r), ça veut dire fatiguE on peut allE au Dairy Queen. |5;10,25|  
 [i] faut...[i] peut pas protégE de Nico. Si ...si...si dort pas dormi(r), ça veut dire encore fatiguE on peut allE au Dairy Queen. |5;10,25|  
 Quand...Quand...Quand...Quand...Quand toi [e] loin, [ʒə] peux pas donnE un bec. |5;10,25|  
 >M: I want to let Nico go but can't hold her. Can't hold her. |5;10,25| {I had to let Nico go because I couldn't hold him} ((M avait demandé à É de tenir le chat pendant qu'elle lui coupe les griffes. É n'a pas pu et il s'excuse maintenant de cela.))  
 >M: I just can't hold him. |5;10,25| {I just couldn't hold him}  
 >M: I just...I just try one time but Nico keep moving [ə] I just leave him go if don't want do. [i] should go in [ə] [ə] "valage", tu...on peut si on peut pas. Si [i] [vəv] veut, on (tient). [ʒe] met-[le] dans plancher. |5;10,25|  
 [ə] touche plus. |5;10,25|  
 >M: (XXX) don't touch it then we get like this and venez. |5;10,25| ((É tire sur le bras de M))  
**25 juin 2001 (M+É)**  
 Parce que...Pourquoi Nico veut pas attrape la mouche? |5;10,28|  
 Peut pas attrape la mouche. |5;10,28|  
 Oui tu as dit ça: "pas jouE a...// |5;10,28|  
**47A 25 juin 2001**  
 [il peut mais...[ʒəs] sais pas demain si [ʒə] [vəv] veut [vj~e]. |5;10,28| {elle peut mais...je sais pas si demain elle veut venir}((elle = Marie, une élève de sa classe))  
 Si [a] veut pas...// |5;10,28|  
 Hey! (Tu) peux pas [swa(r)] là, [ʒe] pas choisi toi. |5;10,28| ((É parle à un locuteur imaginaire. Je crois qu'il repasse dans sa mémoire des choses qui lui ont été dites par d'autres enfants de la maternelle. Par exemple, dans ce cas-ci, il semble que les enfants réservent une place pour leur copain favori. É a alors tenté de s'asseoir mais l'enfant l'a arrêté))  
 André [mø] [di] ça, [i di]: "Pourquoi Sylvie va...Pourquoi Marie va pas veni(r) avec (XXX)? Parce que." [i] [di] ça. André a dit ça. |5;10,28|  
 [ʒe] pas. |5;10,28|  
 Tu peux pas venir? |5;10,28|  
 Tu sais pas? |5;10,28|  
 [əʒʒəs] sais pas 'ssi. |5;10,28|  
**25 juin 2001 (P+É+M)**  
 >P ou M: I don't want wash hands. |5;10,28|  
 Papa! Moi [ʒɸ] jamais jamais! |5;10,28| {tu veux jamais} ou {je peux jamais}  
 >P: Yes [i] still purring. >M: [ʒe] [fɛ] des mensonges! [i]...[i] ronronne pas. |5;10,28|  
 [ʒe] promets {de ne} pas [le] en-bas. |5;10,28| {je promets de ne pas aller en-bas}  
**30 juin 2001 (M+É)**  
 [ʒe] pas dit ça. |5;11,2|  
 Non, [ʒe] pas dit ça. Toi a dit ça. |5;11,2| {j'ai pas dit ça. C'est toi qui as dit ça}  
 [ʒe] [fɛ] des mensonges. [ʒy] pas un poulet. |5;11,2|  
 Tu pas [lə] attend? |5;11,2| {tu l'as pas entendu?} ((2x)) ((É ne différencie pas les deux verbes *entendre* et *attendre* dont la distinction phonologique repose uniquement sur la première syllabe [a] vs [ã]. Dans cette conversation il s'agit bien du verbe *entendre* que É prononce comme le verbe *attendre*))  
 Tu pas [lə] attend, maman? |5;11,2|  
 Tu pas [lə] attend! |5;11,2|  
 C'est pas encore le...le "box time". |5;11,2| ((É s'adresse à un interlocuteur imaginaire, probablement qu'il répète ce qu'un enfant de sa classe lui a dit))  
 (XXX) si tu [fɛ] pas du pop-corn. |5;11,2|  
 Nah! {je} veux pas [le] tout seul. |5;11,2| (([le]=aller))  
 Parce que [ʒvɸ] pas [le] au MacDonald. |5;11,2|  
 [kyzemwa], tu {es} pas malade. Tu fais des mensonges. |5;11,2|  
 Tu {es} pas malade. |5;11,12|  
 [i] veut être pas...pas...pas être tranquille. [i] veut pas (avec elle) pas (avec elle) pas (avec qui). Nico veut pas [le] au (XXX). [i] dit: Hey! (XXX), [fɛ] pas ça. |5;11,2|  
 Quoi? Tu {as} pas [le] droit {d'avoir} des bonbons, Nico. |5;11,2|  
**47B 5 juillet 2001 (M+É)**

Pas droit? |5;11,7| {il a pas le droit?}  
 Oh non! (XXX) beaucoup. Veux pas colore? |5;11,7| {tu veux pas colorer?}  
 Moi [ʒe] pas colore cheval.|5;11,7| {je vais pas colorer le cheval} ou {je colore pas le cheval}  
 On...on pas long.|5;11,7| {on sera pas longtemps} ou {ça sera pas long} {calque de l'anglais? We're not gonna be long}  
 Tu besoin [fst] les choses sont pas différentes.|5;11,7|  
 Ça c'est pas un triangle.|5;11,7|  
 C'est un...un...Oui, c'est un triangle, pas...pas un un cercle. |5;11,7|  
 [ʒe] gagne, tu//Ça c'est pas un triangle. |5;11,7|  
 Tu le gagnes (si) c'est un triangle. Tu le gagnes si (bien bien). ((chuchote)) Si c'est pas un triangle// |5;11,7|  
 La madame oiseau pas content si on colore son nid.|5;11,7|  
 [i] dit: "C'est bleu et jaune, c'est pas or, c'est pas brown, c'est vert." |5;11,7| ((É rapporte les mots qu'il pense que la maman oiseau va dire lorsqu'elle verra son nid coloré))  
 C'est pas grave trop tôt. On peut [e] cherchE quand même. |5;11,7| {C'est pas grave s'il est trop tôt, on peut aller la chercher quand même} (([e]=pronom objet direct la=Coutney la gardienne))  
 [ja] pas place sur mon...sur mon...sur mon scooter.|5;11,7|  
 Tiens, maman. ((É donne le bandeau mais il tombe parlerre)) Oui, tu toujours pas attrape. Attrape! Attrape! Faut toujours attrape les choses. ((rit)) [e] (tout seul) pas attrapE.|5;11,7|  
 Ça c'est pas à moi?|5;11,7|  
**48A 5 juillet 2002 (M+É)**  
 Zachary écoutes pas.|5;11,7|  
 [ʒe] pas [vɛ̃te] à ma fête.|5;11,7| {je vais pas l'inviter }  
 [ʒəs] sais pas.|5;11,7| ((3x))  
 [ʒəs] sais pas [i] crache.|5;11,7|  
 Parce que...[i] dit...[i] fait pas [i] crache.[ʒəs] sais pas.[i] faut demandE à ma fête. |5;11,7|  
 Oh! Si {il} veut pas [fɛ(r)], tu laisses.Si...Si {il} mord pas, tu restE dans ton bras.|5;11,7|  
 Maman, [e] pas content. Pas content du tout.[iʒit] sa queue. Pas content du tou. ([e]) pas content du tout (XXX).(XXX). ((É commence alors à scander:)) Quand c'est pas content, on va donner une claque. Quand c'est une claque, on va [la] [la] [la] l'hôpital. |5;11,7|  
 [je] pas. |5;11,7|  
 [ʒe] vois ses [z]...//[n]autre des yeux. OK? Quand sont pas (d')yeux...(XXX) yeux ici...Maman, si une yeux, tu me dis, OK? Tu me dis: "Coccinelle!". [ʒe]...[e] pas des cochenilles aujourd'hui, maman. |5;11,7| J'en veux un autre qui a des yeux, Quand ils ont des yeux des yeux ici...Maman, s'il y en a une avec des yeux, tu me le dis, OK? Tu me dis: "Coccinelle!")((É vient de jeter la coccinelle qu'il avait attraper dans a poubelle car elle est morte, elle a plus de yeux. Il veut que sa mère l'aide à en trouver une autre avec des yeux. Si elle en trouve une, elle doit lui crier "coccinelle!")  
 Parce que...c'est OK. C'est OK c'est pour restE là, mais c'est longtemps [i] fait pas caca. ((se met à scander:)) Les cochenilles, où tu caches?[ʒə] peux pas trouvE. Quand [te] [lə] cachE, on jouE pas au cachette.Moi [ʒe] jouE pas au cachette. [ʒe] trouve partout toi. Si tu veux pas allE dans maison, tu peux pas cherchE (XXX). Si tu vas dans (XXX). |5;11,7| {C'est OK qu'elle reste là à condition qu'elle ne fasse pas caca. Où vous cachez-vous, les cochenilles? Je peux pas vous trouver. Quand tu te cachais, on jouait pas à la cachette. Moi, je jouais pas à la cachette. Je te cherchais partout.}  
 Ça c'est...Ça c'est pas bon.|5;11,7|  
 [e] pas mort (regarde/encore).|5;11,7|  
 C'était Émile, mais c'était pas Émile. |5;11,7|  
 Pourquoi [i] veut pas couri(r)? |5;11,7| ((2x))  
 [ʒy] pas [le] vite de Nico.|5;11,7| {je suis pas allé plus vite que Nico}  
 [ə]...Quand [ʒe] tirE la plume, [i] veut pas lâchE.|5;11,7|  
**48B 7 juillet 2001 (M+É.)**  
 {je}Veux pas les patates. |5;11,7|  
 Parce que [e] veux pas. [vœv] veux pas.|5;11,7|  
 Non, [ʒə] veux pas.|5;11,7|  
 Non? Oui? Si tu veux...Si [ʒvɔ] pas mangE, [ʒe] donnE à toi, maman? |5;11,7| {je vais te les donner}  
 Veux pas les mangE. |5;11,7|  
 Veux...Veux pas, moi.|5;11,7|  
 Veux...Veux pas [je] les patates.|5;11,7|  
 [ʒvɔ] pas jouE, moi.|5;11,7|  
 [ʒe] pas mangE, moi.|5;11,7| {je vais pas manger, moi}



Non. [ʒe] pas dit ça. |5;11,7| ((passé))  
 Tu pas [ʒe] vu. |5;11,7| {tu l'as pas vu}  
 Tu pas [lə] vu? |5;11,7| {tu l'as pas vu?}  
 Tu peux pas claquer les fufounes. |5;11,7|  
 Tu peux pas claquE mes fufounes. |5;11,7| ((2x))  
 [ʒe] dis pas. |5;11,7|  
 [a] pas payE. |5;11,7| {il(=papa) a pas payé}  
 [əp]...papa pas payE quelque chose. |5;11,7|  
 C'était pas moi. |5;11,7|  
 Aujourd'hui c'est pas la fête de grand-papa encore? |5;11,7|  
**49A 9 juillet 2001 (M+É)**  
 Tu pas un dé? |5;11,11|  
 [əʒ] [ʒvɔ] pas [je] ça. ((puis change d'idée:)) Oui! |5;11,11|  
 Ah non! Ah! Deux dollars. Sont pas...//Pas trop. Juste comme ça. Trois! Un deux trois. |5;11,11|  
 Compte. Non, c'est pas deux. Un deux. C'est...C'est trois. |5;11,11|  
 Mais [i] faut pas [mɛt] un deux et un trois. |5;11,11|  
 ([ʒɔ]/[ʒe])...[ʒvɔ] pas les payE. |5;11,11| ((É veut dire: "je veux pas l'acheter")) ((pronom objet /es =le terrain de Monopoly))  
 ([ʒɔ]/[ʒe]) pas veux pas. |5;11,11|  
 [ʒvɔ] pas. |5;11,11|  
 [vəv] veux pas. |5;11,11|  
 [ʒvɔ] pas les payE. |5;11,11|  
 Tu peux l'achète. |5;11,11|  
 {tu}Peux pas? |5;11,11|  
 Charges pas d'argent? |5;11,11| ((répète après M))  
 Charges pas// |5;11,11|  
 [ʒe] plus cinq. |5;11,11|  
 Parce que tu...tu vas pas {avoir} [ase] argent. |5;11,11|  
 Parce que si tu plus d'argent, tu peux pas me// |5;11,11| {parce que si tu as plus d'argent, tu peux pas me}  
 [ə] faut pas payE. |5;11,11|  
 [ə] tu pas payE, maman. |5;11,11|  
 Tu veux pas rouge. [ʒə] [vəv] veux pas rouge. [ʒvɔ] veux pas. Veux pas rourouge. [ʒə] veux pas. [ʒe]...//Ça,  
 c'est pas mon couleur. |5;11,11|  
 Mais tu pas sur le rouge. |5;11,11|  
 C'est pas grave. |5;11,11|  
 [y] pas content? Tu pas content? |5;11,11|  
 T'es pas content, maman? |5;11,11| ((t'es=[te]))  
 [ʒe] pas savais j'étais gagnE. |5;11,11|  
 ((É chantonne:)) pour aller pour aller au sand-box pour aller au sand-box et pour le "l'horloge". (XXX) [ʒ] gagne  
 pas. [ʒə] gagne pas. [ʒə] le gagnE...((rit)) |5;11,11|  
 [ʒe] toujours pas gagnE. Yeah! [ʒə] gagne. [ʒə] gagne peut-être. [ʒə] gagne. Wee! Oh! Oh! [ʒə] pas gagnE?  
 Shit! |5;11,11|  
 C'est pas grave. On peut aller quand même. |5;11,11|  
**50A 11 juillet 2001 (M+É)Sp**  
 (XXX) Nico saute sur mon lit (XXX). [a] pas droit de sautE sur nous, han maman? |5;11,13|  
 "[a]-tu" promess pas saut(e)...pas sautE sur moi, OK? |5;11,13| {tu promets de ne pas sauter?} (("[a]-  
 tu"=fragment non-analysé))  
 Parce que pas sautE pour Mine. |5;11,13| {pour pas que Mine saute}  
 Comme quoi c'est pas longtemps. |5;11,13| {quelque chose qui n'est pas long}  
 Une c'est pas longtemps. |5;11,13| {un qui est pas long}  
 Benjamin il est triste parce que [i] veut [le]... [i] veut [le]... [i] veut pas [le] dans 'tobus. |5;11,13|  
 Benjamin est triste. [i] veut pas [le] dans 'tobus. |5;11,11|  
**14 juillet 2001 (M+É)**  
 [i] faut, maman. [i] faut [fɛ(r) ça. C'est très très important. Si tu pas [fɛ(r)] le chose de grand-papa Chléo, tu  
 [lə] dis {à}grand-papa Chléo. Quand [ʒe] allE au travail, tu [lə] dis (XXX). |5;11,16| {quand je vais aller au  
 travail}  
 Tu me (le) dis plus? |5;11,16|  
 [ʒe] [di] pas . |5;11,16| {je dis pas.}

C'est pas grave. |5;11,16|  
Maman, [i] faut. Si tu...tu veux pas// |5;11,16|  
Non. {je/tu} peux pas. Tu vas [uvle] (l') ordinateur. On va mangE. On va [le] en-haut pour jouE. Ça c'est le "problème". Avant si...tu travailles. |5;11,16| (([uvle]=ouvrir, [le]=aller, problème=programme))  
Cherche mon vidéo. (Tu) peux pas fini(r) ça. |5;11,16|  
**51B 21 juillet 2001 (M+É)**  
[3e] pas savais tu travailles. |5;11,23|  
[a] pas (d')leçons? |5;11,23|  
Pourquoi [a] pas classes? |5;11,23|  
Papa [a] pas temps? |5;11,23|  
Pourquoi [e/i] pas temps? |5;11,23| ((2x))  
{je} sais pas plus. |5;11,23|  
Pourquoi on nage pas, maman? |5;11,23|  
Pourquoi on nage pas? |5;11,23|  
Non. Nage pas. |5;11,23| ((M lui a demandé une question de clarification. M pense que É veut dire "Pourquoi on mange pas?" É répète le verbe et sa négation seulement))  
Pourquoi [e] pas classe de nagE? |5;11,23|  
Pourquoi le monsieur [e] pas là aujourd'hui? |5;11,23|  
>chat: Hey Nico, fais pas ça. |5;11,23|  
((É personnifie Nico le chat:)) Laisse-moi tranquille. Si tu fais la bruit, moi [3e] peux pas dormir. |5;11,23|  
[(e/i)] pas l'aime ça, ce bruit. |5;11,23| {il aime pas ça ce bruit.} (([(e/i)]=Nico le chat))  
C'est pas brisE. Encore! C'est pas brisE. |5;11,23|  
C'est pas [dy] aujourd'hui. |5;11,23|  
Non, c'est pas craquE. |5;11,23|  
[3es] sais pas. |5;11,23|  
{je} peux pas les trouvE. |5;11,23| ((/es=les piles que M avait mis dans le tracteur motorisé de É et que celui-ci a enlevé))  
Non, c'est pas ton travail. C'est pas ton...//((se met à agacer le chat)) |5;11,23|  
>Nico le chat: Fais pas ça, Mine. Fais pas ça plus. Ah! Ah! On fait pas ça, han? ((rit)) Ça c'est...Fais pas ça plus. ((É fait un bruit de voiture et d'avion qui volent:)) Ah! Crash! |5;11,23|  
[3e] [te] dit Nico [e] pas content. |5;11,23| {je te dis que Nico est pas content} ou {je t'ai dit que Nico (est/était) pas content}  
Mais [3e] pas arrête? |5;11,23| {mais j'ai pas arrêté?} ((É a demandé une faveur à M. Celle-ci refuse lui disant qu'il ne le mérite pas car il n'écoute pas bien. M lui avait demandé d'arrêter de faire du bruit et il n'a pas arrêté. Il se rend compte de son erreur et demande une confirmation à M)).  
[3e] sais pas {comment} l'enlevE mon pied. I can't// |5;11,23|  
**52A 27 juillet 2001 (M+É)**  
(L) araignée veut pas s'en allE. |5;11,29| (2x)  
[3es] sais pas. |5;11,29| (2x)  
[3e] donnE mon crayon à toi, Après ça, [te] partie avec une. Après ça, quand...quand [3e] arrivE, t'étais pas là. |5;11,29|  
[3e] pense pas. |5;11,29|  
Ça s'peut pas, maman? |5;11,29|  
Ça s'peut pas. |5;11,29|  
C'était pas Dean. |5;11,29|  
Bouche ton nez tu peux. Bouche ton nez. Va [pik]...plus piquE. |5;11,29|  
Si tu...si tu "bouges" comme ça, [i] va plus piquE. |5;11,29| ((É veut dire *bouche* et non pas *bouge*))  
Si trou...si [i] sait pas, [i] fait pas. Si [i] sait pas, tu...tu penses moi [3e] cache dans mon porte. |5;11,29|  
Si trouve(nt) moi, [e] donnE bonbon. Si trouve(nt) pas moi, [e] pas bonbon. |5;11,29| {S'ils me trouvent, [e] donnE bonbon. S'ils ne me trouvent pas, ils ont pas de bonbons.} (([e]=les petits voisins))  
(Pour) ça [3e] laissE compte à trois. Trois, c'est pas long. Moi [3e] comptE à sept. |5;11,29| {C'est pour ça que je vais la laisser compter jusqu'à trois. Trois, c'est pas long. Moi je vais compter jusqu'à sept.}  
Si tu devines pas... |5;11,29|  
Si tu devines pas et moi [3e] trouve, pas (d')bonbon. [3e] pas fini! [3e] pas fini! |5;11,29|  
C'était pas moi. |5;11,29|  
[3e] peux pas voir. |5;11,29|  
[e] pas comptE. |5;11,29| ((É remarque qu'il n'a pas encore fini l'exercice car il n'a pas compté les coquillages))  
[3φ] pas le [vva(r)]. |5;11,29| {je veux pas le voir}

Baby Bop [e] pas costume de bain. |5;11,29|

### 52B

[a] pleut pas [tut] suite. |5;11,29| {il pleut pas maintenant}

[i] veut pas jouE plus. ((Le chat s'étend sur le dos:)) Bébé! |5;11,29|

>Nico: Pourquoi tu veux pas jouE avec moi? As-tu (XXX) un problème dans ta tête? |5;11,29|

((É rapportant la réponse de Nico à M:)) [i] dit: "Non pas problème dans ma tête. (Veux) juste faire"// ((É s'interrompt car il a remarqué quelqu'un dehors qui marche sous la pluie sans parapluie:)) [3e] pas eu pas parapluie. Lui pas parapluie. Monsieur pas parapluie. |5;11,29|

Tu me dis {si} [3e] passE la ligne. Si [3e] passE la ligne, [3e] peux pas colore plus. |5;11,29|

J'veux pas. |5;11,29|

Ça s'peut pas Ô Canada m...muffin? |5;11,29|

[i] veut pas me laissE. |5;11,23| (([i]=Nico))

Mais, c'est pas grave. On peut allE vite. |5;11,29|

Non, c'est pas vrai. |5;11,29| (2x)

Pourquoi [i] veut pas me// |5;11,29|

Pas bougE? |5;11,29| ((M a dit avant: il faut pas bouger quand on chante Ô Canada=répétition))

Les p'tites pattes, [3] veux pas le voir. |5;11,29|

Non non, c'est pas une blague. C'est juste une...C'est pas des blagues. |5;11,29|

[ə33e] dis pas. |5;11,29| {je le dis pas.}

L'autre...L'autre jour, Nico (XXX)...((pouffe de rire)). Quand [3e] [tarive] [i] [di]: "miaou" (XXX) quand [3e] [fɛ(r)] dodo [e]...quand [3e] réveille [ala] soleil, après ça [3e] [di]: "Nicolas, va-t-en!". Après ça [3e] couchE encore. [[i] [di]...[i] [di]: "Miau! {je}veux pas s'en allE, Émile." |5;11,29|{l'autre jour quand il est arrivé il a dit: "miaou" pendant que je faisais dodo et... quand je me suis réveillé avec le soleil je lui ai dit de s'en aller. Après ça, je me suis recouché et il a dit: "je veux pas m'en aller, Émile".}

[3e] [le] lavE avec de l'eau [i] [di]...[i] pas dit un mot. |5;11,29| {il a pas dit un mot.}

Non c'est pas vrai, maman |5;11,29|

Moi [3e] pense [e] pas d'bruit. |5;11,29| {moi je pense qu'il n'y a pas de bruit}

[e] pas trouvE c...(/) [e] pas vert. |5;11,29| {j'ai pas trouvé la couleur. Il y avait pas de vert } {j'ai pas trouvé la couleur ((s'interrompant et constate que Baby Bop n'est pas colorée en vert alors qu'elle est supposée être verte))

Tu pas [lə] vu? |5;11,29| {tu l'as pas vu?}

C'est pas vrai. |5;11,29|

Non, c'est toi. C'est toi [3e] vu. C'est pas moi [3e] vu. C'est toi, maman. C'est pas moi. C'est pas moi. C'est toi {qui} [fɛ] les bruits. (( puis, chante la chanson d'Adibou)) |5;11,29|

Pas kickage de Nicolas, pas frappE et après ça, pas spitE à quelqu'un. [3e] déjà le pensE. |5;11,29| ((É ne s'est pas bien comporté envers le chat et ensuite envers sa mère. Celle-ci l'a envoyé réfléchir dans les escaliers. Quelques minutes après, É demande s'il peut venir. É dit les règles à M. Il dit qu'il a déjà pensé à ce qu'il a fait de mal))

### 53A 27 juillet 2001 (M+É+P)

[3əs] sais pas. |5;11,29|

>M: Yah. He...He don't want it anymore. |5;11,29|

>M: Grand-papa Chléo, [3əs] sais pas [i] [fɛ]. {je sais pas ce qu'il fait}

C'est pas grave. {je} veux [lə] [vwa]. [3e] jamais grand-pap// |5;11,29|

## Données du journal

### Mai 2000

I peux pas cherchE une gomme. |J:4;9,14|

Je peux pas cherchE bourse. |J:4;9,14|

[3e]/[3ə] pas voi(r) papa aujourd'hui. |J:4;9,17|

Je peux pas viens, grand-papa. |J:4;9,17|

I won't "cours pas". |J:4;9,17| {M a dit à É "Cours pas cours pas" dans le tour précédent}

[3ə]/[3e] pas voi(r) rien. |J:4;9,17|{je vois rien.} ou {j'ai rien vu}

[3ə] pas l'aime petit gent. |J:4;9,18|

C'est pas pue. |J:4;9,26|

You peux pas [vjɛn] voi(r) papa. |J:4;9,26|

### Juin 2000

[3e] pas s'en va, Bébé. |J:4;10,2|

J'ai pas besoin. |J 4;10,5|  
 J'ai pas fini. |J 4;10,5|  
 Non! Pas [ekri(r)] ça! |J 4;10,12|  
 Je peux pas voir. |J 4;10,12|  
 J'ai pas vu ça. |J 4;10,20|  
 Maman, pourquoi papa peut pas marchE? |J 4;10,27|  
 Maman, je peux pas trouvE deux sucés. |J 4;11,0|  
 J'ai besoin cachE parce que Richard peut pas trouvE. |J 4;11,0|  
 La bouteille, maman, je peux pas cherchE, est trop loin. |J 4;11,2|

#### Juillet 2000

Oh, j'ai pas bien jouE, maman. |J 4;11,7|  
 Parce que je peux pas te voir. |J 4;11,9|  
 Est sale. Est pas content. |J 4;11,13| {Bébé est sale. Bébé est pas content}  
 J'ai pas fais-le. J'ai pas fais ça. |J 4;11,17|  
 Maman, {j'ai} pas pris bonbon aujourd'hui. |J 4;11,17|  
 Maman, you peux pas voir mon pied. |J 4;11,17|  
 Pourquoi Bébé parle pas? |J 4;11,18|  
 Je sais pas où maman t'es. |J 4;11,18|  
 {Tu} comprends pas? |J 4;11,20i|  
 Maman, Chien comprend pas? |J 4;11,20|  
 Maman, pourquoi comprend pas? |J 4;11,20|  
 {je} comprends pas qu'est-ce que c'est français. |J 5;0,1|  
 Grand-maman fâchE parce que j'ai pas parlE. |J 5;0,2|

#### Septembre 2000

Je sais pas quel (XXX) j'ai besoin. |J 5;1,24|

#### Octobre 2000

Je veux pas s'en va toi. Je veux pas toi s'en va. |J 5;2,3|  
 Touche pas, maman. |J 5;2,23|  
 [e] plus? Plus gomme verte? |J 5;2,23|  
 C'est pourquoi je peux pas. |J 5;2,23|  
 I'(ll) go levE papa. Don't levE toi. |J 5;2,24| {je vais lever papa. Ne te lève pas}  
 Maman, pas choisis...Maman, choisis pas mon papillon. |J 5;2,27|  
 "Chat" pas veni(r). Pourquoi veut pas veni(r)? Pourquoi veut pas veni(r), "Chat"? Pourquoi "Chat" veut pas veni(r)? |J 5;3,3|

#### Novembre 2000

Kitty voi(r) moi plus. |J 5;3,7|  
 Pas [fɛ(r)] un bébé. |J 5;3,9| {fais pas le bébé, maman} ou {je fais pas le bébé}  
 J'ai dit à "Chat" pas sortir dehors, c'est trop froid, mangE poulet. |J 5;3,13|  
 Maman, je veux pas toi prendre exercice...|J 5;3,21|  
 Papa pas bien jouE. |J 5;3,22|  
 Pourquoi you pas collants? |J 5;3,25|  
 C'est pas "t'assez". |J 5;3,25|  
 "Chat" pas l'aime le Père Noël. "Chat", i l'aime souris. |J 5;3,29|  
 Kitty, you peux pas attrapE moi. |J 5;3,29|

#### Décembre 2000

Je peux pas mangE des pâtes, because I'll be malade. |J 5;4,7|  
 Touche-moi pas. |J 5;4,24|  
 [mɛle] pas dans poubelle. |J 5;5,1|

#### Janvier 2001

Tu pas droit regarde. |J 5;5,5|  
 ([ʒe]/ [ʒə]) pas t'ai vu. |J 5;5,6| {je t'ai pas vu.} (( De la forme affirmative fréquente *Je t'ai vu*)).  
 Tu pas besoin la clé. |J 5;5,7|  
 Ours, saute pas sur la table. Pas sautE. |J 5;5,7|  
 Ne fais plus ça. D'accord, je fais ça plus assoi(r) dans table. |J 5;5,7| {je ne fais plus ça m'asseoir sur la table}  
 Copie moi pas. |J 5;5,9|  
 Ne copie pas moi. |J 5;5,9| ((après correction par M: "Ne me copie pas"))  
 Je peux pas te voir. |J 5;5,11|

J'ai rongE, et tu pas ('tais/t'es) là. |J 5;5,12| ((segment *'tais/t'es* prononcé [te])) {j'ai rongé mes ongles parce que tu étais pas là} ou {tu es pas là}  
 ([ʒə]/[ʒe]) pas [tevy]. {je t'ai pas vu} ((j'ai pas + "t'ai vu". Probablement à partir de *Je t'ai vu*)  
 Tu "m'écoutes" pas, maman. |J 5;5,12|  
 Je peux pas te voir. Je peux pas voir toi. |J 5;5,12|  
 Pourquoi [i] veut pas followE moi? |J 5;5,12|  
 Pourquoi "Chat" court pas? |J 5;5,12|  
 Pourquoi "Chat" veut pas followE moi? |J 5;5,12|  
 Maman, pourquoi "Chat" veut pas me suivre? |J 5;5,12| ((après corr par M du segment *followE moi* par celui de *me suivre* ?))  
 Fais ça plus, Émile. |J 5;5,12|  
 Je veux pas faire "trouble". |J 5;5,17|  
 Maman,, papa levE pas. J'ai essayE, je peux pas. |J 5;5,17|  
 Suis cachE. Tu peux pas ([ma]/[mø]) trouvE. |J 5;5,23| ((Tu peux pas + m'a trouvE, de: tu m'as trouvé))  
 Maman, papa veut pas me laissE mangE. |J 5;5,23|  
 Moi, je peux pas voir. |J 5;5,27|  
 Maman, pourquoi la madame veut pas partagE son chat? |J 5;5,27|  
 Ça (m'a /me) fait mal pas. |J 5;5,30|  
 "Chat" veni(r) pas. |J 5;6,0|

### Février 2001

Pourquoi j'ai pas dormi (r) avec toi? |J 5;6,4|  
 Il veut pas jouE plus. |J 5;6,12|  
 Ça pas m'a fait mal. |J:5;6,16|  
 Non non, c'est glissant, tu peux pas allE. |J 5;6,18|  
 ([ʒe] / [ʒə]) pas l'aime ça. ([ʒe] / [ʒə]) l'aime pas ça. |J 5;6,21|  
 Grand-maman [tɛ] pas là. |J 5;6,23| {était pas là.}  
 Oui, je veux pas {qu'il} s'en aille. |J 5;6,26|  
 We peut pas. |J 5;6,26|  
 Maman, i veut pas me followE. |J 5;6,28|  
 i veut pas me suivre. |J 5;6,28| ((après corr de M: "il veut pas me suivre"))

### Mars 2001

Ça pas fait mal. |J 5;7,1| {Ça, pas fait mal} ou {Ça a pas fait mal. FQ=ça+a=[sa:]}  
 Je sais pas quel jouE. |J 5;7,6|  
 Je sais pas quel CD-Rom [ʒe] jouE. |J 5;7,6| {je sais pas avec quel CDROM je vais jouE}  
 ([ʒə] / [ʒe]) entends pas, maman. |J 5;7,6|  
 J'veux pas allE à l'école. |J 5;7,8|  
 Maman, j'veux plus de l'eau. |J 5;7,9|  
 J'ai pas [te] dit. J'ai pas dit. J'ai pas dit à toi. |J 5;7,12| {je t'ai pas dit quelque chose.}  
 Ça, c'est pas [e] dit. |J 5;7,17| {c'est pas ce qu'elle a dit}  
 Maman, mon scooter va pas montE. |J 5;7,17|  
 (C'est/Ça) pas "t'a fait mal". |J 5;7,18|  
 Tu peux pas me becuE. |J 5;7,19| {tu peux pas me donner un bec}  
 Ça pas me fait mal. |J 5;7,19|  
 J'ai pas décide. |J 5;7,23| {j'ai pas décidé}  
 Je pas décide. |J 5;7,23| ((après correction du pronom *je* au lieu de *j'ai* par M. M aurait dû corriger le verbe lexical au lieu du pronom car la référence est au passé inaccompli))  
 J'aime pas tel ça. Je pas tel l'aime ça. |J 5;7,27| {j'aime pas tellement ça}  
 Pourquoi Poochie va levE pas? |J 5;8,0|  
 Pourquoi va pas levE? |J 5;8,0|  
 La madame 'tait pas là? |J 5;8,2|  
 Non, ça c'est pas dit. |J 5;8,3| {ça c'est pas ça qu'il dit} ou {ça c'est pas ça qu'il a dit}

### Avril 2001

Mon couverture veut pas me...me cachE. |J 5;8,5|  
 Pourquoi tu pas mangE avec une fourchette instead of avec tes mains? |J 5;8,5| {Pourquoi tu manges pas avec une fourchette au lieu d'avec tes mains?}  
 [ʒe] pas t'ai vu. |J 5;8,6|  
 C'est pas vrai [ʒe] cochon. |J 5;8,9|  
 Maman, pourquoi ça...pourquoi ça veut pas allE? |J 5;8,9|

Le bébé est pas gentil, maman. [i] slappE sur son tête. |J 5;8,24|  
Maman, papa veut pas me laissE flattE le petit chat! |J 5;8,24|  
Pourquoi pas [fɛ(r)] ding ding? |J 5;8,25|  
Il est pas dans...nous toilette. Il est dans sa toilette. |J 5;8,26| {il est pas dans notre toilette. Il est dans sa toilette (=litière)}  
Hier, tu pas allE au parc. |J 5;8,30| {L'autre jour tu es pas allé au parc}  
Maman, hier [ʒe] donnE un biscuit, mais i mange pas le biscuit [ʒe] donnE. |J 5;9,0| {mais il a pas mangé le biscuit que je lui ai donné}  
Hey, on lave pas les fufounes dans maison. |J 5;9,0|  
Pourquoi tu veux pas Midnight lave ses fufounes? |J 5;9,0|

**Mai 2001**  
([ʒə] / [ʒe]) peux pas [kɔnɛ(tr)]. ([ʒə] / [ʒe]) pas [kɔnɛ(tr)]. |J 5;9,3|  
Ah! Moi ([ʒe] / [ʒə]) pas savais c'est ça. |J 5;9,3| {Ah! Moi je savais pas que c'était ça.}  
Parce que si [ʒə] mange pas, [ʒaɛ:t] malade. |J 5;9,10|  
C'est squishy, je peux pas (pullE/pull it). |J:5;9,15|  
[i] dit: "c'est pas poli me laissE tout seul". |J:5;9,18|  
[i] veut pas venir viens voir moi. |J:5;9,20|  
[ʒe] peux pas (reachE/reach it). |J:5;9,21|  
Ça pas [fɛ] mal. |J 5;9,22| {ça, pas fait mal} ou {FQ= [sa:] pas fait mal pour ça a pas fait mal}  
Maman, [i] veut pas laissE moi donnE son manger. Maman, [i] veut pas me laissE donnE son manger. |J:5;9,23|  
{il veut pas me laisser lui donner son manger}  
Mais mon pain raisins pas brûle. |J:5;9,25|  
Non, mon pain raisins pas...brûle pas. |J 5;9,25|  
([ə] / [a]) pas l'droit. |J 5;9,25|  
Le jaune a pas usE ses griffes. |J 5;9,26| ((usE=[yze]))  
Je peux pas marchE parce que j'ai pas d'chaussures. |J 5;9,26|  
Mais je peux [a] lavE. [ʒe:] lavE mon trottinette. |J:5;9,28| {mais je peux la laver. Je vais laver ma trottinette.}  
[e] jamais trouvE sa plume. |J 5;9,28| {il va jamais trouver sa plume}  
J'veux pas [fɛ(r)] ça, lui. |J 5;10,0| {je veux pas qu'elle fasse ça, elle}

**Juin 2001**  
Papa va pas venir. |J 5,10,10|  
Hey, i dit: "j'ai pas pettE. Peut-être c'est {qui} Émile a pettE." |J 5;10,10|  
i veut pas me laissE "me faire prendre". |J 5;10,13| {il veut pas me laisser le prendre.}  
Parce que tu veux pas me [dile] (=dis-le). |J 5;10,13| {parce que tu veux pas me le dire} ("dis-le"=segment non-analysé provenant probablement de la forme impérative affirmative)  
Ça pas "(me/m'a) fait mal". |J 5;10,14|  
Je peux pas le dire. |J 5;10,14|  
Tu pas demandE l'ordinateur. |J:5;10,14| {tu as pas demandé d'utiliser l'ordinateur}  
Ça "t'a pas fait mal" à moi. |J 5;10,15| {ça m'a pas fait mal}  
Je pas savais ça. |J 5;10,17|  
Pourquoi tu veux pas réveille? |J 5;10,19|  
Donne-moi mon jeu , maman. Ça fait longtemps j'ai pas (l'avoir/la vois). |J 5;10,22| {ça fait longtemps que je l'ai pas (eu/vu)}  
Nicolas est pas content avec moi. |J 5;10,25|  
Je l'aime pas ça parce que [e] toujours pas [repõ(dr)]. |J 5;10,26| {j'aime pas ça parce qu'elle ne répond jamais}  
Oh maman! Nancy est pas là. Pourquoi [ə] veut pas [repõ(dr)] toujours? |J 5;10,26| {pourquoi elle ne veut jamais répondre?}  
Je pas savais ça. |J 5;10,27|  
Je veux pas "arrête de crachE". |J 5;10,27| {sa mère lui a dit avant: "arrête de cracher"}  
Non, t'es pas. |J 5;10,29| ((calque anglaise *no you're not*))  
Si parti pas, [ʒe] [fɛ(r)] encore. |J 5;11,1| {s'il est pas parti} ou {s'il part pas}, {je le fais encore} ou {je vais le faire encore}.  
Pas dis-le à papa. Pas dis-le à personne, c'est un secret. |J 5;11,1| {FS=ne le dis pas } ou {FQ=dis-le pas}  
Ça pas me pique. |J 5;11,1| {ça me pique pas}

**Juillet 2001**  
Pour...pour fun et c'était pas fun. |J:5;11,6|  
Je l'ai vu pas. |J:5;11,10|

J'ai pas l'ai vu. |J:5;11,10|  
 Maman, tu pas savais ça les baleines volent pas? |J:5;11,12|  
 [ʒə] dis le pas. |J:5;11,12| {je le dis pas}  
 [ʒe] pensE dans ma tête, [ʒvø] celui-là, celui-là celui-là...mais some c'est...c'est pas beau. |J:5;11,14|  
 [ʒe] pas fais [le] mouillE, maman. |J:5;11,14| {je l'ai pas fait mouiller, maman}  
 [ʒe] pas l'ai mouillE. |J:5;11,14| ((après correction de M)) {je l'ai pas mouillé}  
 Tu pas l'entends j'ai dit? Tu pas l'entends? |J:5;11,15| {tu as pas entendu ce que j'ai dit?}  
 Maman, lui pas attendE son tour. Lui avec pas window. |J:5;11,15| {lui a pas attendu son tour. Celui qui n'a pas de fenêtres}  
 Tu pas le frottes. Si tu le frottes, [i] va fai(re) mal. Si tu le frottes pas, [i] va fai(re) mal plus. |J:5;11,16|  
 Met-[le] dans ta bourse pour pas [lə] perdu. |J:5;11,17| {pour pas le perdre}  
 Papa veut pas me donnE le crayon bleu. Il veut pas [mø] [lə] donnE. |J:5;11,17|  
 Papa, [i] écoute pas aujourd'hui. |J:5;11,17|  
 [i] l'aime pas moi. |J:5;11,18|  
 Ça fait mal pas. Ça fait mal pas. |J:5;11,22|  
 [i(l)] veut pas la lâchE. |J:5;11,23|  
 Fais pas ça plus, OK? |J:5;11,24|  
 Si tu joues pas, tu vas être perdu. |J:5;11,28|