



Radboud Universiteit Nijmegen

# **Le parcours d'acquisition de la négation chez les enfants monolingues et bilingues**

Bachelorscriptie

Yvonne van Puijenbroek

s0801356

Romaanse talen en culturen

Begeleider : J. Berns

24 augustus 2016

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| Introduction.....   | 3         |
| <b>Chapitre 1 : La négation en français et en néerlandais.....</b>      | <b>4</b>  |
| <b>1.1 Négation en français.....</b>                                    | <b>4</b>  |
| 1.1.1 La négation en français moderne.....                              | 4         |
| 1.1.2 Evolution de la négation.....                                     | 7         |
| 1.1.3 Approche sociolinguistique.....                                   | 9         |
| <b>1.2 La négation en néerlandais.....</b>                              | <b>12</b> |
| <b>Chapitre 2 : Monolinguisme et bilinguisme précoce simultané.....</b> | <b>15</b> |
| <b>2.1 Le monolinguisme.....</b>  | <b>15</b> |
| 2.1.1 Théories d'acquisition du langage.....                            | 15        |
| 2.1.2 Stades dans l'acquisition du langage.....                         | 17        |
| <b>2.2 Bilinguisme précoce simultané.....</b>                           | <b>21</b> |
| 2.2.1 Théories de l'acquisition du bilinguisme simultané.....           | 21        |
| 2.2.2 Monolinguisme vs. Bilinguisme.....                                | 24        |
| 2.2.3 Rôle de l'input.....  | 25        |
| <b>Chapitre 3 : Méthodologie.....</b>                                   | <b>27</b> |
| <b>3.1 Du journal au corpus informatisé.....</b>                        | <b>27</b> |
| <b>3.2 Base de données CHILDES.....</b>                                 | <b>28</b> |
| 3.2.1 Aperçu.....   | 28        |
| 3.2.1 Outils.....   | 29        |
| <b>3.3 Méthode d'analyse.....</b>                                       | <b>31</b> |
| <b>Chapitre 4 : Résultats.....</b>                                      | <b>33</b> |
| <b>4.1 Développement de la MLU.....</b>                                 | <b>33</b> |
| 4.1.1 MLU de Madeleine.....   | 34        |
| 4.1.2 MLU d'Annick.....   | 34        |
| 4.1.3 Comparaison.....  | 35        |
| <b>4.2 Développement de la négation.....</b>                            | <b>36</b> |
| 4.2.1 Madeleine.....  | 37        |
| 4.2.2 Annick.....   | 40        |
| 4.2.3 Comparaison.....  | 42        |
| <b>Chapitre 5 : Conclusion.....</b>                                     | <b>46</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>   | <b>48</b> |

## **Introduction**

L'acquisition de la négation a fasciné les chercheurs dès les premières études du langage infantin au début du siècle dernier et a été dès lors un sujet de recherche intéressant et fructueux. Ceci est principalement lié aux observations qui montrent que l'enfant commence assez tôt à utiliser la négation et apparemment sans trop de difficulté. La négation est une étape essentielle dans l'acquisition du langage, car elle donne la possibilité à l'enfant de prendre position dans l'interaction, même avant l'usage des marques de la première personne (Dodane 2010). De plus, l'acquisition de la négation est cruciale dans le cadre grammatical d'un locuteur vu le grand nombre de valeurs qu'exprime la négation. Les formes négatives peuvent être réalisées comme un adverbe, un pronom indéfini ou un adjectif indéfini. En fait, le sens dépend de la phrase : la négation peut porter sur la phrase entière ou sur une partie de la phrase.

L'objectif de notre étude est d'approfondir notre compréhension de l'acquisition et de l'emploi de la négation chez les enfants monolingues et les enfants bilingues. Nous posons la question suivante : l'acquisition de la négation d'un enfant monolingue diffère-t-elle par rapport à celle d'un enfant bilingue ? L'enfant bilingue, serait-il capable d'acquérir la négation assez facilement comme l'enfant monolingue ? Et est-ce qu'il suivra le même chemin par rapport à l'acquisition ? L'enfant bilingue doit pourtant apprendre deux langues simultanément. Pour répondre à ces questions, nous avons divisé ce mémoire en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons traiter la négation en français moderne et voir comment son évolution s'est déroulée au cours des siècles. Dans le deuxième chapitre, nous allons étudier de plus près l'acquisition du langage d'un enfant monolingue et nous la comparerons à l'acquisition d'un enfant bilingue. Dans ce mémoire, nous présenterons les résultats de notre étude de cas, tirés de la base de données CHILDES. Le chapitre trois décrit plus en détail la méthodologie que nous avons adoptée. Dans le quatrième chapitre, les résultats de la recherche seront présentés et nous verrons s'il y a des différences par rapport à l'acquisition de la négation entre les deux types d'apprenants. Finalement dans le dernier chapitre, nous en tirerons des conclusions et nous proposerons des pistes pour des recherches futures.

## Chapitre 1 : La négation en français et en néerlandais

Dans ce chapitre, nous regardons de plus près la négation en français et en néerlandais. La langue française contient une particularité par rapport aux autres langues romanes : sa négation se compose de deux éléments. Cependant, cela n'a pas toujours été le cas : tout au long de l'histoire, la négation a changé. Dans ce chapitre, nous allons examiner comment la négation s'est développée et de quelle manière la négation s'emploie dans les deux langues en question. Les sections 1.1 et 1.2 regardent plus en détail la situation en français, après dans la section 1.3, nous passons au néerlandais.

### 1.1 Négation en français

#### 1.1.1 La négation en français moderne

De nos jours, la négation en français se compose de deux éléments qui encadrent le verbe : la particule *ne*, accompagnée d'un autre élément qui exprime le sens précis de la négation. *Ne* est un adverbe négatif et sa prononciation est [nə] devant une consonne ou un *h* aspiré et [n] devant une voyelle ou un *h* muet. Ce deuxième élément peut être un adverbe négatif comme *pas* et *jamais*, un pronom indéfini comme *rien* et *personne*, ou un adjectif indéfini comme *aucun(e)*. D'après le manuel *Grammaire Plus* (Vlugter, Sleeman et Verheugd 2008), la règle générale est que *ne* se place devant le verbe conjugué<sup>1</sup> et que la deuxième partie de la négation le suit (cf. 1ab). Il existe quand même une exception à la règle : les pronoms conjoints et certains adverbes peuvent se placer entre le verbe et la négation (cf. 1cd). De plus, si la négation se rapporte à un verbe à l'infinitif, les deux éléments le précèdent (cf. 1ef)<sup>2</sup>. Lorsqu'il s'agit de deux termes niés, on répète l'élément *ni*, et on utilise *ne* devant le verbe (cf. 1f).

- 1.<sup>3</sup>
- a. *Je ne fume pas.*
  - b. *Il n'a jamais menti.*
  - c. *Il ne m'en a plus parlé.*
  - d. *Il ne pleut déjà plus.*
  - e. *Je crains de ne pas le revoir.*

---

<sup>1</sup>Ceci peut être soit un verbe simple, soit un auxiliaire.

<sup>2</sup>Aux temps composés, les deux parties de la négation peuvent aussi encadrer l'infinitif auxiliaire comme dans la phrase suivante : *Assurez-vous de n'avoir rien oublié dans le train.*

<sup>3</sup> Les exemples sont tirés du manuel *Grammaire Plus*, 2008.

f. *Il n'est ni riche ni beau.*

Dans un certain nombre de cas, il se peut qu'un des deux éléments de la négation soit supprimé et que l'autre partie exprime la négation en tant que telle. D'abord, dans une phrase sans verbe, il est impossible d'utiliser *ne*. Dans ce cas, c'est l'autre partie qui garde le sens négatif : *Tu as fini ? Pas encore !* De plus, il est possible de supprimer *pas* dans certaines conditions dans la langue écrite et même parfois dans la langue parlée. *Ne* seul exprime alors la négation et est appelé le *ne négatif*. Ceci survient :

- 2.<sup>4</sup>
- a. dans certaines phrases proverbiales ; *n'y voir goutte, ne dire mot, qu'à cela ne tienne !*
  - b. dans la langue soutenue après les verbes *oser, savoir, cesser* et *pouvoir*<sup>1</sup> suivis d'un infinitif : *il ne cesse de parler.*
  - c. dans une subordonnée relative ou consécutive au subjonctif. *Pas* peut être omis quand la principale contient une négation ou une interrogation : *il n'y a personne qui ne connaisse cet auteur. Est-il tellement malade qu'il ne veuille se lever ?*

Il existe encore d'autres cas où la particule *ne* est utilisée sans deuxième élément, et dans ces cas-là on a à faire avec le *ne explétif*. Cependant, celui-ci n'a pas de valeur négative. L'emploi de cette forme est toujours facultatif et se trouve en particulier dans la langue écrite soignée. Il peut être utilisé après les conjonctions *avant que, à moins que, de crainte que* et *de peur que* (cf. 3a). Ensuite, il peut apparaître dans les subordonnées dépendantes de verbes qui expriment la crainte et l'impossibilité comme *craindre, avoir peur, empêcher, éviter, ne pas douter, ne pas nier* (cf. 3b). On le voit aussi dans une subordonnée comparative d'inégalité, sans négation, introduite par *plus...que, moins...que, autre...que* et *plutôt...que* (cf. 3c). Voici quelques exemples :

- 3.<sup>5</sup>
- a. *Partez avant qu'il ne revienne.*
  - b. *Elle craint qu'il ne revienne.*

---

<sup>4</sup> Les trois premières phrases sont tirées du manuel *Grammaire Plus* (2008). Le dernier exemple est tiré du manuel *L'essentiel de la grammaire française* (1997).

<sup>5</sup> Les exemples sont tirés du manuel *Grammaire Plus* (2008).

c. *Il fait plus froid que je ne pensais.*

Dans *la Syntaxe du français* (2007), Maingueneau fait la distinction entre la négation *totale* et la négation *partielle*. En effet, la négation peut porter sur la proposition entière - *négation totale* - ou sur une partie de la proposition - *négation partielle* -. Les particules négatives qui servent à la négation totale sont *pas*, *point* et *nullement*. Néanmoins, on ne peut pas combiner ces éléments entre eux, ni avec les particules de la négation partielle (cf. 4ab). Les particules qui sont utilisées pour négation partielle sont *aucun*, *personne*, *rien*, *jamais*, *plus* et *nulle part* : ces éléments par contre, peuvent être combinées entre eux (cf. 4c).

- 4.<sup>6</sup>
- a. \* *Je n'ai pas vu personne.*
  - b. \* *Il n'a plus désiré rien*
  - c. *Personne ne dort jamais.*

A part la négation totale et partielle, il y a la négation anaphorique, à savoir *non*, ce qui veut dire qu'il exprime à lui seul la négation d'une proposition entière. Cette forme anaphorique est une réaction négative à une phrase affirmative ou interrogative (cf. 5a) De plus, on se sert de *non* également pour renforcer une proposition. Dans ce cas, *non* remplace *n'est-ce pas* (cf. 5b). La négation anaphorique *non* est souvent la première négation qu'un enfant produit dans l'acquisition (Schlyter, 1998a).

- 5.
- a. *Vous partez en vacances ? Non.*
  - b. *Ce livre est sensationnel, non ?*

Il existe encore un quatrième type de négation, à savoir la négation *exceptive*. Celle-ci n'est pourtant pas une véritable négation mais plutôt une restriction. Elle se réalise au moyen de *ne...que*, ce qui correspond sémantiquement aux adverbes *seulement* et *uniquement*. Evidemment, il reste encore d'autres éléments que le verbe qu'on peut nier, tels que le substantif, le pronom, l'adjectif ou l'adverbe. La négation est alors exprimée à l'aide des adverbes *non* ou *pas*. *Non* est préféré dans un français écrit soigné (cf. 6a), tandis qu'on utilise surtout *pas* dans la langue courante, mais notamment en français parlé (cf. 6b).

---

<sup>6</sup> Les exemples sont tirés du manuel *La syntaxe du français* (2007).

- 6.<sup>7</sup>           a. *Ce grand chat est insupportable, mais non agressif.*  
              b. *Elle adore les petits chats, mais pas les grands.*

Actuellement, on entend de plus en plus souvent que le marqueur *ne* est supprimé en français parlé familier. Dans la langue écrite et dans la langue parlée soignée par contre, on utilise plutôt la formulation correcte de la négation, à savoir le *ne* inclus. Ainsi, la phrase « *T'as pas faim ?* » est utilisée en français parlé familier, tandis que « *Tu n'as pas faim ?* » est utilisée dans la langue écrite et dans la langue parlée soignée.

Jusqu'ici, nous avons vu les caractéristiques grammaticales de la négation en français. Pour mieux comprendre la situation actuelle de la négation française, nous passerons maintenant au développement diachronique.

### 1.1.2 Evolution de la négation

La négation du français de nos jours trouve son origine dans son ancêtre, le latin. Pour marquer la négation en latin, *non* - précédé par *haud* - était le mot courant. Vers la fin de l'Empire, ce morphème était renforcé dans le langage quotidien par d'autres termes, comportant déjà une négation comme *nullus*, *nemo*, *nihil* et *nunquam*. Ainsi, des phrases comme *non vidi neminem* étaient devenues usuelles (Bourciez, 1967 : 119). C'était une habitude qui venait déjà des comiques : « *Plaute et Térence renforçaient la négation par des termes désignant des objets petits, légers, sans valeur* » comme *pluma* 'plume' et *nauci* 'coque de noix (cf. 7a et 7b, Fónagy 2006 : 397). Ces mots anticipaient sur les 'contreforts' *mie*, *goutte*, *brin*, *grain*, *point et pas* (Bourciez 1967 : 119). C'est le dernier mot qui a supplanté graduellement les autres termes négatifs.

- 7.<sup>8</sup>           a. *Pluma haud interest.*  
              b. *Non nauci facere.*

En ancien français, la négation s'exprime à l'origine à l'aide de *non* seul comme en latin, précédant le verbe conjugué. On en retrouve des traces dans les Serments de Strasbourg<sup>9</sup> (842). Cependant, cette forme s'affaiblit progressivement. Au XIe siècle, un affaiblissement

---

<sup>7</sup> Les exemples sont tirés du manuel *L'essentiel de la grammaire française* (1997).

<sup>8</sup> Les exemples sont tirés du livre *Eléments de linguistique romane* (1967).

<sup>9</sup> « *Si io returnar non l'int pois* », si je ne peux pas l'en dissuader (Walter 1988: 116).

de la voyelle se produit devant une voyelle - *non* devient *nen* -, puis *nen* est réduit à *ne*. *Nen* a encore subsisté dans la forme *nenil*, composée de *nen* et *il*.

A partir du XI<sup>e</sup> siècle, l'emploi du marqueur préverbal *ne* seul paraît trop faible pour exprimer la négation. Ainsi, certains éléments linguistiques ont été ajoutés à *ne* pour le renforcer (cf. 8, Yaguello 2003 : 63). Comme en latin, ces termes étaient des substantifs désignant une petite quantité ou un objet de peu de valeur comme *pas*, *point*, *mie*, *goutte*, *mot* et *grain*. Cependant, l'usage de la négation par *ne* seul continue également - jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle -, en particulier avec les verbes modaux comme *vouloir* et *pouvoir*<sup>10</sup>. En ancien français il existe donc deux possibilités, à savoir le morphème unique *ne* et le morphème double comme par exemple *ne...pas*, qui alternent et qui ont la même signification.

8.           a.       *Il ne vient pas.*  
                  Il ne s'avance même pas d'un pas.
- b.       *Il ne mange mie.*  
                  Il ne mange pas même une miette.
- c.       *Il ne boit goutte.*  
                  Il ne boit même pas une goutte.

Graduellement, les compléments les plus fréquents - *pas*, *point*, *mie* et *goutte* – perdent leur sens d'origine et deviennent des particules de négation. Cette grammaticalisation se développe du XIII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle. Ainsi est-il désormais possible d'utiliser les particules avec toutes sortes de verbes (cf. 9, Brunot et Bruneau, 1949 : 516).

9.           a.       *Je ne bois pas.*
- b.       *Je n'ai goutte d'argument.*

A la fin du XIV<sup>e</sup> siècle, l'usage de *mie* devient très rare et au siècle suivant, *pas* et *point* commencent à évincer les autres formes. Néanmoins, les grands auteurs continuent à utiliser les adverbes *mie*, *goutte* et *grain* mais dans la plupart des cas, leur valeur propre n'est plus présente. C'est en particulier *pas* qui est très apprécié, ce qui fait de *pas* la particule négative

---

<sup>10</sup> C'est d'ailleurs encore le cas de nos jours avec les verbes *pouvoir*, *oser*, *cesser* et *savoir*.

la plus courante au XVIe siècle. Dès le XVIIe siècle, la négation normale est *ne pas*, la négation *ne point* est utilisée pour marquer une négation plus forte. Durant ce siècle, l'auxiliaire *point* atteint son sommet et est utilisé en moyenne une fois sur trois<sup>11</sup>. A cette même époque-là toutefois, une transformation se réalise : des phrases apparaissent dans lesquelles la particule postverbale (*point, pas*) prend un sens négatif par elle-même (« *Elles me touchent pas tant que le malheur qui...* », lettre de La Fontaine, Picoche et Marchello-Nizia 1991 : 290). Cette tendance à effacer le *ne* au profit du deuxième élément, semble être présente notamment dans la correspondance et dans le dialogue rapporté. Ce phénomène se maintient au cours des siècles suivants et au début du XXe siècle, la chute de *ne* est quasiment générale dans la langue parlée. Le manuel de conversation de Kron (1909) et l'étude sur le langage populaire de Bauche (1929) en sont la preuve.

L'évolution de la négation française a donc connu trois grandes étapes : la négation s'exprime d'abord par la particule préverbale *non* seule qui s'affaiblit à *ne*. Puis, elle est renforcée par un élément postverbal. Au bout du compte, la chute de la particule *ne* s'accomplit et se développe plus largement au fil des années. Cette évolution correspond exactement au cycle de Jespersen (1917), qui a remarqué un modèle cyclique dans le développement diachronique de la négation dans plusieurs langues. Ce cycle repose sur trois étapes : affaiblissement, renforcement et remplacement (Orlandini 2001 : 28).

### 1.1.3 Approche sociolinguistique

Comme nous l'avons constaté dans la section 1.2, la chute de l'auxiliaire négatif *ne* surgit peu après la grammaticalisation de la négation emphatique telles que *ne point* et *ne pas*. Dans cette section, nous allons voir les facteurs linguistiques et sociolinguistiques qui jouent un rôle déterminant en ce qui concerne la présence ou l'absence de la particule *ne*.

#### *Facteurs linguistiques*

Dans le domaine de la linguistique, la position de l'auxiliaire négatif *ne* dans la phrase joue un rôle important. D'après Fónagy (2006), le *ne* est plus fréquent après une pause et devant une voyelle ou entre deux voyelles. Fónagy fait référence à Pohl (1981) qui stipule que le *ne* sert à échapper à l'hiatus. Dans la langue parlée, on conserve ainsi souvent le *ne* (*n'*) entre deux voyelles comme dans *ça n'a pas, qui n'est pas* (Fónagy 2006 : 398) et si le *ne* se trouve

---

<sup>11</sup> « En 1801 par contre, on n'en relève plus qu'un seul exemple dans la comédie de Picard intitulée *La Petite Ville* » (Bourciez 1967 : 564).

devant une voyelle, le *ne* est souvent conservé comme dans la phrase suivante : ‘*i n’étais pas là*’ (Picoche et Marchello-Nizia 1991 : 290). De plus, le *ne* se tient mieux avec un sujet nominal qu’avec un sujet pronominal, et mieux avec un pronom accentué qu’avec un enclitique. Voici certains résultats :

« Le *ne* est retenu dans 67.2% précédé d’un substantif, dans 14.6% des cas après un clitique (Coveney 1996 : 72-83). La tendance conservatrice du substantif est confirmée par les analyses de Hansen et Malderez (2000) et par les tendances que reflètent les entretiens organisés au Centre de Recherche et d’Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF, St. Cloud, éd. Michel Martins-Baltar 1989) avec des sujets des deux sexes, de différents âges et de différents niveaux socioculturels (Entretiens 1989). Le *ne* est maintenu dans les Entretiens dans 66.7% des cas après un sujet nominal, dans 26.3% après un pronom accentuable et dans 23.7% des cas après un sujet clitique. La chute de *ne* est surtout fréquente après *on*, *tu*, *je*. » (Fónagy, 2006 : 399).

A part la position de la particule négative, les verbes influencent la probabilité de *ne* aussi : les analyses de Hansen et Malderez (2002) indiquent que les verbes fréquents ne sont guère précédés de *ne* et que la chute de *ne* est plus fréquente avec les temps simples. De plus, il existe un certain nombre de verbes qui favorisent la chute de cet auxiliaire, à savoir *connaître*, *penser*, *regarder* et *voir* (des verbes fréquents).

Le maintien ou la chute de *ne* dépend également du marqueur négatif qui l’accompagne. Il apparaît ainsi que les particules *que* et *plus* semblent favoriser le maintien de *ne*, davantage que *pas* (Ashby, 1981). De même, Hansen et Malderez (1999) insistent sur le rôle essentiel de *que* pour le maintien de *ne*, et à un moindre degré avec *jamais*, *plus*, *pas* et *rien*. Ces constatations sont confirmées par les Entretiens organisés par CREDIF (le Centre de Recherche et d’Étude pour la Diffusion du Français, 1989). Cet organisme français de recherche scientifique a travaillé sur l’analyse d’un corpus oral construit de 25 entretiens non directifs, qui portent sur des thèmes comme par exemple l’école, la famille, le métier et la mort. Ce projet a montré qu’en présence de *que*, la particule *ne* est maintenue dans 75.0% des cas. De plus, accompagné d’*aucun*, le *ne* se maintient dans 62.5% des cas et en combinaison avec *personne*, le *ne* se maintient dans 53.8% des cas. Il n’y a pas une si grande différence dans le cas de *plus* : 34.5% de maintien. Les pouvoirs de maintien de *ne* des adverbes *rien*, *jamais* et *ni...ni* sont comparables à celui de *pas*.

Après avoir considéré les résultats d'un certain nombre d'études, nous ne savons toujours pas pourquoi les résultats sont tels qu'ils sont. La question se pose de savoir pourquoi le *ne* se maintient mieux avec un sujet nominal qu'avec un sujet pronominal. D'abord, Fónagy explique que le poids sémantique et le poids phonétique du sujet nominal semblent favoriser le maintien de *ne* : le sujet nominal en tant que *mot de contenu*, est généralement plus long et contient donc plus de phonèmes qu'un sujet pronominal en tant que *mot de fonction*, qui est plus ou moins vide de sens. De plus, Fónagy annonce qu'un pronom clitique (comme *on*, *tu* et *je*) a tendance à s'accoler au verbe ce qui fait que le clitique fait évincer la particule *ne*. Cela est beaucoup moins probable si on a à faire avec un substantif nominal. Voilà pourquoi il est peu vraisemblable que la particule *ne* se maintienne quand un pronom clitique s'accole au verbe. Ensuite, pour expliquer la plus haute fréquence du maintien de *ne* avec le sujet nominal comparé au sujet pronominal, Fónagy affirme que cela peut être lié à un fait de style. Il semble qu'on préfère un sujet pronom enclitique (comme *on*) dans la parole relâchée tandis qu'on préfère un sujet nominal dans la parole plus soutenue. Cette diversité des niveaux de style a été confirmée par l'enquête de Marie-Louise Moreau, qui relève que *ne* est supprimé dans 45.8% des cas après le sujet pronominal *on*, tandis que le *ne* est supprimé dans seulement 3.84% des cas après *nous*.

### *Rôle du registre*

Un autre facteur d'importance est le type de registre, à savoir que la chute de *ne* fait clairement une distinction entre le langage parlé dans la vie quotidienne et le langage littéraire. En effet, la chute de *ne* se produit beaucoup plus souvent dans la langue parlée que dans la langue écrite. Dans la littérature, la chute de *ne* est pratiquement absente. Il en est de même pour les publications officielles. Dans une enquête réalisée par Coveney (1996), il a été constaté que le maintien de *ne* est plus fréquent dans la conversation spontanée qu'au cours des interviews faites sur le lieu du travail : 50% de maintiens ont apparus dans les entretiens, contre seulement 11% dans la conversation. Toutefois, au fur et à mesure que l'entretien progresse, le participant perd sa gêne et sa parole devient de plus en plus naturelle, ce qui correspond au nombre réduit de *ne*.

### *Rôle de l'âge*

La probabilité de *ne* varie également selon l'âge. Les études menées dans ce domaine prouvent qu'il y a maintien de *ne* dans 52% des cas dans la parole des locuteurs âgés de 51-

64 ans, mais il y a maintien dans seulement 19% des cas dans la parole des locuteurs de 14-21 ans (Ashby, 1981). Les Entretiens CREDIF (1989) font apparaître que le *ne* se maintient entre 3.3% et 23% des cas (en moyenne 18.7%) dans la parole des locuteurs de 11-30 ans, et que le *ne* se maintient entre 16% et 65% des cas (en moyenne 37%) dans celle des locuteurs âgés de 30-65 ans. Blanchet-Benveniste et Pallaud (2001) ont révélé que le *ne* est absent dans 80% des cas dans des énoncés d'enfants.

### *Facteurs sociaux*

Finally, il y a le facteur social qui a une influence indéniable en ce qui concerne la présence ou l'absence de l'élément *ne*. Fónagy (2006) considère que le *ne* se maintient mieux dans la parole de la classe moyenne que dans la classe des ouvriers. L'enquête menée par Ashby (1981), portant sur 35 locuteurs de la région de Tours, montre qu'il y a maintien de *ne* dans 45% des cas dans la parole des locuteurs de la classe socio-économique la plus élevée, tandis qu'il y a maintien de *ne* dans seulement 15% dans la parole des locuteurs de la classe la moins favorisée. De même, Hansen et Malderez ont constaté dans la région parisienne, que l'usage de *ne* diminue avec le niveau d'études (1999). De plus, le nombre d'occurrences de l'élément *ne* dans la parole dépend aussi de la région. Au Canada par exemple, on se sert rarement de *ne*. En France, on utilise le *ne* plus souvent au Sud qu'au Nord (Coveney, 1996).

Dans cette section, nous avons traité les facteurs les plus importants quant au maintien ou à la chute de la particule *ne*. Cependant, vu que nous allons étudier l'acquisition de la négation d'un enfant français et celle d'un enfant bilingue français-néerlandais dans les chapitres suivants, regardons maintenant de plus près la négation en néerlandais.

## **1.2 La négation en néerlandais**

Les mots de négation les plus fréquemment utilisés en néerlandais, sont les formes *nee*, *geen* et *niet*. La forme *nee* est la négation anaphorique qui correspond à la négation *non* en français. Le mot *nee* est, comme *non*, une réaction négative à une phrase affirmative ou interrogative, qui est également souvent la première expression négative qu'un enfant produit. D'autres mots négatifs existants sont *niets* (*rien*), *nooit* (*jamais*) *niemand* (*personne*) et *nergens* (*nulle part*). Pour nier les substantifs indéterminés, on se sert de *geen* (*'pas de' en français*) qui précède toujours le substantif (cf. 10a). Dans tous les autres cas, on utilise le morphème *niet*. Contrairement au morphème *geen*, ce mot est très variable concernant sa

place dans l'énoncé ; si la négation se rapporte à un verbe à l'infinitif, un participe passé, une préposition, un adjectif<sup>12</sup>, un adverbe ou un verbe conjugué dans une phrase subordonnée, le terme *niet* les précède (cf. 10bcdefg). Si la négation accompagne par contre un verbe conjugué dans la phrase principale, un pronom personnel<sup>13</sup> ou un substantif défini, *niet* les suit (cf. 10hij). Voici quelques exemples :

- 10<sup>14</sup>.
- a. *Ik heb geen fiets.*
  - b. *Ik kan niet komen.*
  - c. *Ik ben niet gekomen.*
  - d. *Ik ga niet met de auto.*
  - e. *Hij is niet rijk.*
  - f. *Hij is niet snel gekomen.*
  - g. *Als je dat niet wil, zeg ik het niet.*
  - h. *Ik kom niet.*
  - i. *Ik zie hem niet.*
  - j. *Ik ken dat meisje niet.*

En néerlandais standard, on est censé utiliser uniquement un marqueur pour donner une valeur négative à la phrase. Malgré ce fait, beaucoup de Néerlandais ont tendance à employer la double négation dans la langue parlée pour renforcer la négation (cf. 11). Toutefois, cet usage est déconseillé et est même considéré comme incorrect.

- 11.<sup>15</sup>
- a. *Wij hebben nooit geen problemen.*
  - b. *Ik ben daar nooit niet geweest.*

En principe, la négation du français n'est pas forcément plus difficile à apprendre que celle du néerlandais : comme il sera expliqué dans le chapitre suivant, chaque enfant dispose en fait d'un dispositif inné de l'acquisition du langage, lui permettant d'apprendre une langue. Si l'enfant apprend par contre deux langues simultanément, le degré de difficulté d'apprentissage dépend en grande partie de l'input des deux langues que l'enfant reçoit : si par exemple le français est la langue la plus utilisée, la négation en français sera plus facile à

---

<sup>12</sup> L'adjectif doit être l'attribut du sujet ou de l'objet dans l'énoncé.

<sup>13</sup> Le pronom personnel doit fonctionner comme complément direct ou indirect dans la phrase.

<sup>14</sup> Les exemples sont tirés du site suivant : [http://nl.ver-taal.com/gr\\_ontkenning.htm](http://nl.ver-taal.com/gr_ontkenning.htm)

<sup>15</sup> Les exemples sont tirés du site suivant : <http://www.extraned.nl/stijl/taal-stijlfouten/94>

maîtriser que celle en néerlandais. De même, si le néerlandais est la langue dominante, l'enfant bilingue aura plus de facilité à apprendre le néerlandais que le français. Vu que nous allons étudier plus tard dans ce mémoire un enfant bilingue néerlandais-français, avec le néerlandais comme langue dominante, regardons maintenant quelques obstacles que cet enfant pourrait rencontrer quant à la négation.

En premier lieu, il est possible que cet enfant bilingue, habitué à des constructions avec un seul élément négatif en néerlandais, exprime au début aussi seulement un élément négatif en français, en produisant des phrases telles que « *Je comprends pas* » et « *Rien bouge* ». Un autre obstacle que cet enfant pourrait rencontrer, est l'ordre spécifique de la négation : il existe en effet des différentes règles pour le placement de la négation avec un infinitif mais aussi pour celui des indéfinis *personne* et *rien*, quand le verbe est à un temps composé. Un autre exemple est *toujours pas* et *pas toujours* ayant un sens différent. De plus, cet enfant bilingue serait également susceptible de confondre le *ne* négatif avec le *ne* explétif. La phrase suivante pourrait entraîner des difficultés : « *Partons vite avant qu'il n'ose te demander de faire des heures supplémentaires* »<sup>16</sup>. Finalement, les éléments *personne*, *rien* et *jamais* peuvent également avoir un sens positif dans un certain nombre de cas. Même si les enfants bilingues savent faire la différence entre le sens négatif et le sens positif, il est possible qu'ils ne les emploient pas correctement.

Dans ce chapitre, nous avons pu voir comment la négation en français s'est développée jusqu'à présent, de quelle manière la négation s'emploie et nous avons examiné les facteurs linguistiques et sociolinguistiques qui jouent un rôle important dans l'emploi de la négation. Nous avons vu également comment la négation en néerlandais fonctionne. Dans le chapitre suivant, nous allons nous concentrer sur l'acquisition monolingue et bilingue du langage.

---

<sup>16</sup> Cet exemple est tiré du site suivant:

[http://www.diss.fuberlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCS\\_derivate\\_000000004156/eGrammaireEdF.pdf](http://www.diss.fuberlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCS_derivate_000000004156/eGrammaireEdF.pdf)

## Chapitre 2 : Monolinguisme et bilinguisme précoce simultané

Les enfants semblent être capables d'apprendre leur langue maternelle assez facilement, dans une période relativement courte. Même avant l'âge de 5 ans, ils maîtrisent presque complètement la grammaire complexe de la langue. Dans ce chapitre, nous allons approfondir ce phénomène. Nous commencerons par les principales approches de l'acquisition de la première langue, et ensuite nous décrirons l'acquisition de la langue à l'aide des domaines linguistiques. Dans la deuxième partie de ce chapitre, le bilinguisme précoce simultané sera abordé et comparé au monolinguisme.

### 2.1 Le monolinguisme

#### 2.1.1 Théories d'acquisition du langage

##### *Perspective béhavioriste*

Les premières théories concernant l'acquisition du langage ont été fortement influencées par le *behaviorisme*, aussi appelé *le comportementalisme*. Cette approche psychologique a été fondée par John Watson au début du XXe siècle et a dominé les recherches jusqu'aux années 1950. L'objectif de Watson était d'éliminer la conscience comme sujet d'étude dans la psychologie et de la remplacer par l'étude du comportement directement observable. Watson s'intéressait spécifiquement à l'apprentissage des comportements. De plus, les béhavioristes étaient convaincus que l'environnement était le facteur déterminant dans le modelage des comportements ; chaque comportement était vu comme une réponse à un stimulus<sup>17</sup>.

Skinner, l'un des psychologues les plus influents du XXe siècle, a élaboré la théorie de Watson : il affirmait que le langage était considéré comme un comportement verbal que l'enfant apprend par imitation. De plus, il a introduit le concept de *conditionnement opérant*. Ce concept a été défini comme une méthode d'apprentissage dans laquelle une réponse d'un individu est suivie par le renforcement ou la punition. Il est suggéré que ces 'réactions environnementales' peuvent contrôler les comportements futurs. L'enfant sera récompensé quand il utilise une phrase grammaticalement correcte mais il sera 'puni' en cas d'une erreur. En d'autres mots, c'est l'entourage qui fait intégrer la langue maternelle chez l'enfant par des réactions (compliments ou corrections) à son comportement linguistique.

---

<sup>17</sup> Un objet ou événement qui amène l'individu à réagir.

### *Perspective nativiste*

La théorie mentionnée ci-dessus a été violemment critiquée par le nativisme de Noam Chomsky. D'après Chomsky, il est impossible que les enfants apprennent les règles grammaticales et le vocabulaire si rapidement seulement par imitation et renforcement. Chomsky est d'avis que l'acquisition du langage peut seulement avoir lieu si l'enfant ne naît pas comme une sorte de table rase. Il affirme que les enfants disposent d'un *dispositif d'acquisition du langage* comportant les principes linguistiques généraux, à savoir la *grammaire universelle*, permettant à l'enfant d'apprendre une langue naturelle.

L'argument essentiel en faveur de cette hypothèse repose sur '*the poverty of the stimulus*', la pauvreté du stimulus. Cet argument affirme que l'input linguistique n'est pas capable d'offrir à l'enfant tout ce qui est possible dans une langue ; l'input est 'appauvri'. C'est-à-dire que chaque enfant disposera finalement d'un système de grammaire qui contient largement plus d'informations que celles que l'enfant a pu déduire du langage autour de lui. En outre, le langage auquel l'enfant est exposé donne une image incomplète du langage comportant des phrases incomplètes, non grammaticales ou mal structurées, ou des erreurs de prononciation.

De plus, des observations des enfants acquérant des langues différentes dans des conditions sociolinguistiques différentes, ont montré que les stades de développement se ressemblent beaucoup et sont même considérés comme universels. Il en va de même pour les enfants sourds des parents sourds acquérant le langage des signes, qui font voir des stades de développement similaires.

Comme nous avons pu voir, chez les behavioristes ce n'est pas l'enfant qui joue un rôle central mais l'environnement qui lui tend un miroir. L'enfant même a été réduit à une sorte de perroquet qui essaie de reproduire ce qui lui est adressé. Chez Chomsky par contre, c'est l'inverse : l'accent se déplace de l'environnement linguistique à l'enfant même et en particulier à son dispositif inné d'acquisition. Toutefois, l'importance de l'environnement n'est pas entièrement mise de côté puisque l'enfant n'apprendra pas sa langue sans gens parlants dans son environnement.

### 2.1.2 Stades dans l'acquisition du langage

L'acquisition du langage chez l'enfant est marquée par plusieurs stades :

- |  |                      |
|--|----------------------|
| I. la période du babillage                       | (0-1 ans)            |
| II. la période de l'apparition des premiers mots | (entre 1 et 2,5 ans) |
| III. la période de différenciation               | (entre 2,5 et 5 ans) |
| IV. la période d'accomplissement                 | (à partir de 5 ans)  |

Dans ces stades, les différents domaines linguistiques se développent. Regardons maintenant de plus près comment le développement de chaque compétence se produit.

#### *Acquisition de la phonologie*

A l'âge d'environ six mois, l'enfant commence à baragouiner. Beaucoup de sons qu'il produit dans cette période n'existent pas dans sa langue maternelle. Cependant, le babillage n'est pas un chaos linguistique ; 95 pour cent des consonnes que le bébé utilise en baragouinant, consistent en 12 consonnes les plus fréquentes dans les langues du monde. Néanmoins, il existe également des contraintes linguistiques dans cette période. Le bébé ne répète que des séquences identiques consonne-voyelle, à savoir le *babillage dupliqué*, comme *mama*, *gaga* et *dada*. Plus tard, le babillage devient plus varié comme *bigodabu* et *patata*, appelé le *babillage diversifié*. A la fin de la première année de sa vie, les énoncés que l'enfant produit se limitent aux phonèmes et aux combinaisons de phonèmes de sa langue maternelle. Le babillage n'est par contre pas encore du vrai langage. De plus, les courbes intonatives produites par l'enfant commencent également à ressembler à celles des phrases produites par les adultes.

Concernant la perception des sons, pendant les premières périodes après sa naissance, l'enfant est encore sensible à tous les contrastes phonétiques et phonémiques des langues humaines. Vers le premier anniversaire de l'enfant, cette capacité se perd et les phonèmes que l'enfant sait distinguer ne sont que les sons de sa propre langue. Bref, les productions vocales et les perceptions sont adaptées graduellement à l'environnement dans lequel l'enfant se trouve, donc à la langue cible.

Après l'âge d'environ un an, l'enfant commence à produire ses premiers mots. En général, ces premiers mots sont monosyllabiques, contenant une séquence consonne-voyelle (syllabes

ouvertes). En outre, l'inventaire phonologique productif est encore beaucoup plus réduit que celui des adultes. Dans le stade des premiers mots<sup>18</sup>, on voit en plus encore beaucoup de substitutions phonétiques comme 'tato' pour *gâteau* ; ce sont des simplifications de la prononciation des adultes. Dans ce cas-ci, l'enfant remplace le phonème qu'il ne maîtrise pas encore par un phonème qui est déjà présent dans l'inventaire. A part des substitutions dans ce stade, les enfants se servent aussi régulièrement de reduplications comme *dodo*, *pipi* et *caca* et d'omissions de la consonne finale comme *cake* qui devient [ke]. Ces deux phénomènes laissent voir que l'enfant préfère une syllabe simple et ouverte (CV).

### *Acquisition de la sémantique*

Comme déjà mentionné ci-dessus, c'est vers l'âge d'environ un an que l'enfant commence à réaliser que les combinaisons de sons sont liées à une signification. Il commence alors à produire ses premiers mots. Dans cette période, la plupart des enfants passent par un stade dans lequel ils prononcent un seul mot exprimant une phrase entière. Cette phase est appelée *le stade holophrastique*, parce que ces mots isolés semblent exprimer une phrase toute entière. Si par exemple l'enfant dit « toutou », cela pourrait signifier « je veux mon toutou » ou « regarde mon toutou » : l'enfant veut alors dire plus qu'il ne dit. On peut alors suggérer que les enfants ont une représentation mentale plus complexe que leur langage ne leur permet d'exprimer.

C'est l'acquisition du vocabulaire de l'enfant qui nous permet de mieux comprendre la façon dont les enfants utilisent les mots et comment ils apprennent le sens des mots. Au moment où l'enfant commence à se servir des mots, l'objet doit être présent physiquement dans son environnement. Plus tard, l'enfant va utiliser des mots sans qu'il ait besoin d'un contexte concret. Mais comment l'enfant apprend-il le sens des mots ? L'idée intuitive est que l'enfant regarde un objet, la mère par exemple prononce le mot correspondant et l'enfant relie les sons avec l'objet. Tout de même, ce n'est pas si simple que l'on ne pense ; les enfants ne reçoivent pas d'information explicite qui explique dans quelle mesure le sens d'un mot peut être étendu. Ainsi n'est-il pas surprenant qu'on observe au début du développement lexical des sous- ainsi que sur-extensions. Dans le cas d'une *sous-extension*, un mot est utilisé de façon trop restreinte. Par exemple, l'enfant utilise *oiseau* ne désignant que son canari à lui-même,

---

<sup>18</sup> Dans ce stade, l'enfant est capable de percevoir les contrastes phonologiques mais il ne sait pas encore les produire lui-même. Leur compréhension est alors meilleure que leur expression.

sans relier le mot *oiseau* aux oiseaux dans les arbres à l'extérieur. Le deuxième phénomène, la *surextension*, c'est le contraire : le mot est employé de façon trop large. Ainsi, l'un enfant utilise *chat* pour nommer tous les animaux à quatre pattes, tandis que l'autre enfant utilise *oncle* pour indiquer tous les hommes, sauf son père.

### *Acquisition de la morphologie*

L'acquisition de cette branche nous fournit la preuve la plus évidente de l'apprentissage des règles grammaticales. Les erreurs des enfants dans la morphologie nous indiquent que l'enfant acquiert les règles régulières de la grammaire et ensuite les surgénéralise. Cette *surgénéralisation*<sup>19</sup> se produit lorsque l'enfant traite les verbes irréguliers et les noms comme s'ils sont réguliers comme par exemple '*j'ai perdu*', et '*sontaient*' au lieu de '*étaient*'. Ces erreurs nous révèlent beaucoup sur la façon dont les enfants apprennent leur langue puisque de telles formes ne pourraient pas émerger par imitation ; ils ne les ont pas entendues dans leur environnement, certainement pas dans leurs exemples adultes. En général, les enfants passent par trois étapes dans l'acquisition morphologique :

- **Etape 1** : l'enfant emploie la forme correcte, comme par exemple *mis* et *battu*. A ce stade, la grammaire de l'enfant ne relie pas la forme *mis* avec *mettre*, et *battu* avec *battre*. Les mots sont traités comme des unités lexicales séparées.
- **Etape 2** : c'est le stade crucial dans lequel l'enfant construit une règle pour former par exemple le participe passé et ensuite applique cette règle à tous les verbes – *regardé* et *parlé* tant que *metté* et *batté*. A ce moment, l'enfant n'est pas encore au courant du fait qu'il existe des exceptions à la règle et par conséquent, l'enfant surgénéralise cette règle.
- **Etape 3** : l'enfant découvre qu'il existe des exceptions à la règle. De ce fait, l'enfant applique correctement les règles et utilise en effet de nouveau les formes *mis* et *battu* qui étaient présentes dans la première étape. A partir de ce stade, l'enfant voit les liens entre les formes *mis* et *mettre*, et *battu* et *battre*.

Les compétences morphologiques de l'enfant ont été étudiées en général grâce à des tâches de production comme celle de Berko, appelé *le wug test*. Dans cette étude fameuse (1958), Berko a essayé de mesurer la capacité des enfants à créer des pluriels à partir des mots inventés : c'est-à-dire des mots qui n'existent pas en réalité mais qui respectent quand même

---

<sup>19</sup> Ce phénomène de surgénéralisation se voit alors dans plusieurs domaines : dans celui de la sémantique (la surextension) ainsi que dans le domaine morphologique.

les règles phonologiques et morphologiques de la langue en question. Dans cette tâche, l'expérimentateur présente une image d'un animal imaginaire et demande à l'enfant de transformer ce mot non-existant au pluriel. Il s'est avéré que les enfants, même les préscolaires, étaient très bien capables d'appliquer les règles morphologiques aux mots qu'ils n'avaient jamais entendus. De cette façon, les enfants savaient qu'il faut ajouter un [z] si la consonne finale est voisée et qu'il faut ajouter un [s] si celle-ci est non voisée, comme [wʌgz] et [bɪks].

### *Acquisition de la syntaxe*

Les enfants se développent à des rythmes différents et l'âge auquel les enfants commencent à produire et combiner des mots, varie. En conséquence, pour mesurer le progrès, les chercheurs se servent de la *Mean Length of Utterances (MLU)* des enfants, ce qui indique la longueur moyenne – mesurée en terme de morphèmes ou mots - des énoncés produits par l'enfant. Les enfants qui ont la même MLU ont probablement des grammaires identiques, même s'ils ont de différents âges.

Ensuite, nous savons de nos jours que l'enfant comprend beaucoup plus que leur langage ne leur permet d'exprimer dans les stades initiaux de l'acquisition. Dans la phase holophrastique et même plus tôt, l'enfant a déjà des connaissances de plusieurs règles syntaxiques. Les résultats montrent qu'un enfant de 17 mois est déjà capable de comprendre la différence entre '*Lucas chatouille Nathan*' et '*Nathan chatouille Lucas*'. L'enfant ne peut pas se fier simplement aux mots pour comprendre la phrase puisque les deux phrases comportent les mêmes mots. Il est alors nécessaire que l'enfant comprenne les règles d'ordre de mots et la façon dont il détermine la relation grammaticale du sujet et de l'objet.

Vers l'âge de deux ans, l'enfant commence à mettre plusieurs mots ensemble. Les premiers énoncés ne consistent qu'en une combinaison de 2 énoncés holophrastiques. Peu après, ces deux énoncés commencent à former des phrases représentant de vraies relations syntaxiques et sémantiques. De plus, aussi les courbes intonatives des deux mots vont s'étendre sur toute la phrase au lieu d'avoir une courbe individuelle pour chaque mot. Ces premiers énoncés à plusieurs mots consistent particulièrement en des *mots de contenu*, comme les noms, verbes et adjectifs. Les *mots de fonction* par contre, comme les auxiliaires, pronoms et articles, sont quasiment absents dans ces énoncés. Cela semble assez logique vu le fait que les mots de fonction n'ont quasiment pas de sens. Pendant ce stade, il semble comme si les enfants

envoient un ancien télégramme ne contenant que les mots essentiels. C'est pourquoi ce style de communication est appelé très souvent *langage télégraphique*. L'émergence de ce type de langage est un argument très solide qui réfute l'hypothèse que l'enfant apprend par imitation. Les adultes, même s'ils parlent le *mamanais*, n'omettent pas les mots de fonction en parlant à leurs enfants.

Entre l'âge de 2 ans et 6 mois et de 3 ans et 6 mois, il se produit généralement une explosion du langage. Vers l'âge de 3 ans, la plupart des enfants sont consistants dans leur usage des mots de fonction. De plus, ils commencent à produire et comprendre des structures complexes, comme des phrases coordonnées et subordonnées.

## **2.2 Bilinguisme précoce simultané**

Jusqu'ici, nous avons vu de quelle manière l'enfant acquiert une seule langue. Néanmoins, environ la moitié des locuteurs du monde sont natifs dans plus d'une langue ; c'est-à-dire qu'en tant qu'enfant, ils ont été exposés régulièrement à plusieurs langues. Le plus souvent, les enfants apprennent deux langues simultanément quand ils sont nés dans une communauté bilingue : le bilinguisme est la norme dans de nombreuses parties du monde, particulièrement en Afrique et en Asie. Dans d'autres communautés par contre, le bilinguisme est simplement attendu, comme dans la situation dans laquelle les parents de l'enfant ont des langues maternelles différentes (Bialystok, 2001).

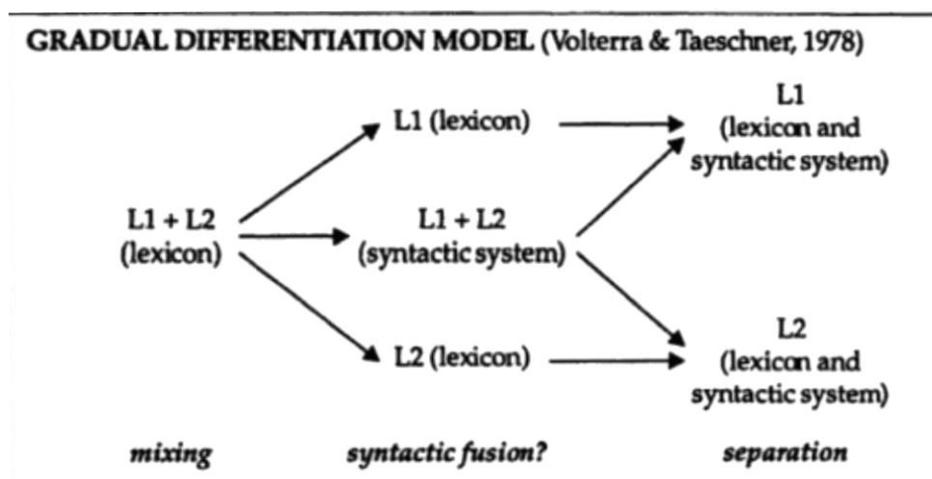
Quand les enfants ont été exposés aux deux langues dès la naissance et quand ils les apprennent en même temps, leur bilinguisme s'appelle *bilinguisme simultané*. Par contre, si les enfants apprennent une langue plus tardivement que l'autre pendant l'enfance, leur bilinguisme est du type *consécutif*. En général, la frontière entre ces deux sortes de bilinguisme est située à l'âge de trois ans (Mac Laughlin, 1978). Dans cette section, nous allons nous concentrer sur le bilinguisme précoce simultané : tout d'abord les théories d'acquisition seront abordées, ensuite nous allons comparer ce type de bilinguisme au monolinguisme et finalement le rôle de l'input sera traité.

### **2.2.1 Théories de l'acquisition du bilinguisme simultané**

Depuis des années, de nombreux scientifiques ont essayé de déterminer comment le bilinguisme se développe chez l'enfant. L'enfant bilingue commence-t-il seulement avec un système de langage avec des éléments des deux langues qu'il différencie graduellement en

deux systèmes? Ou bien, possède-t-il dès le début deux systèmes distincts - un pour chaque langue ?

L'hypothèse d'un système de langage « unitaire » suggère que l'enfant construit au début du développement un système fusionné, c'est-à-dire seulement une grammaire et un lexique pour les deux langues. Les premiers observateurs du langage enfantin qui ont fait des études de cas basées sur des journaux intimes, comme le linguiste Léopold (1939)<sup>20</sup>, ont proposé cette hypothèse. Ils estiment que l'enfant bilingue n'est pas capable de séparer ses deux langues dès le début. Plus tard, Volterra et Taeschner (1978) ont proposé un modèle d'acquisition en trois étapes (cf. 1) pour cette théorie. Dans la première phase, l'enfant n'a qu'un seul système de langage contenant les mots des deux langues (une grammaire et un lexique). Dans cette phase, il n'y a guère d'équivalents dans le domaine lexical : les mots d'une des langues n'ont pas d'équivalents dans l'autre. Dans la deuxième phase, l'enfant découvre qu'il y a deux systèmes lexicaux. Dans cette période où l'enfant commence à différencier ses deux langues, il est entre l'âge de deux et trois ans (Redlinger & Park 1980). Cependant, il applique toujours les mêmes règles syntactiques à toutes les deux langues. Finalement dans le troisième stade, les deux langues sont séparées complètement, c'est-à-dire deux systèmes avec chacun son propre syntaxe, lexique et phonologie. Bref, d'après Volterra et Taeschner, la séparation a d'abord lieu au niveau lexical et plus tard aussi au niveau grammatical.



1. Le modèle d'acquisition en trois étapes de Volterra et Taeschner (1978)

<sup>20</sup> Leopold a fait des observations sur le développement du langage chez sa fille bilingue, et a écrit un des premiers rapports : *Speech Development of a Bilingual Child : A Linguist's Record (1939-1949)*.

Ce point de vue est notamment fondé sur le fait que le mélange de codes (*code mixing* cf. 2a) et l'alternance de codes (*code switching* cf. 2b) sont abondants dans le bilinguisme précoce. Tous les deux réfèrent à mélanger des éléments des deux langues dans le discours et peuvent être considérés comme une 'mauvaise' maîtrise d'une des deux langues. Le mélange de codes se trouve toujours à l'intérieur d'une même phrase, contrairement à l'alternance de codes qui a le plus souvent lieu en dehors de la phrase (Bhatia & Ritchie 1996). Très souvent, ces termes sont pourtant utilisés comme des synonymes.

De plus, dans les premiers stades, les enfants bilingues utilisent souvent des mots pour des objets particuliers dans seulement une langue. Par exemple, il est possible qu'un enfant bilingue espagnol-anglais connaisse le mot espagnol pour « lait », *leche*, mais qu'il ne connaisse pas le mot en anglais. Cette sorte de complémentarité est également prise comme une preuve pour l'idée d'un système de langage unitaire.

2a.<sup>21</sup>                    *His nose is perdu.*  
                              *A house pink.*  
                              *That's to me.*

2b.<sup>22</sup>                    *J'ai mis les fourchettes en las mesas.*  
                              *El hombre qui a vu l'accident es cubano.*  
                              *Todos los amigos had to go home.*

Cependant, d'autres chercheurs scientifiques soutiennent *l'hypothèse d'un système de langage différencié*, supposant qu'il existe deux systèmes séparés dès le départ (De Houwer 1995 ; Genesee 1989). Cette hypothèse s'appuie sur plusieurs recherches qui ont démontré que les enfants bilingues acquièrent les règles différentes de chaque langue lorsque les deux langues divergent. Des enfants bilingues ont montré qu'ils utilisent l'ordre de mots adapté à chaque langue ainsi que l'accord correct entre les morphèmes pour chaque langue. D'autres recherches ont découvert que les enfants créent deux systèmes de phonèmes et de règles phonologiques distinctes pour chacune des langues.

---

<sup>21</sup> Dans la deuxième et troisième phrase de 2a, tous les mots sont en anglais mais la syntaxe est pourtant conforme aux règles de la syntaxe française. Tous les exemples de 2a sont tirés du livre *An introduction to Language* (Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N., 2003)

<sup>22</sup> Les exemples de 2b sont tirés du site suivant : <http://snuilas.snu.ac.kr/iberopdf/snuibero200206.pdf>

Ensuite, cette hypothèse est également renforcée par l'étude longitudinale des enfants bilingues LSQ<sup>23</sup>-français (Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tétrault et Ferraro, 2001). Il s'est avéré que ces enfants étaient capables d'adapter leur choix de langue à la langue du destinataire indiquant qu'ils différenciaient les deux langues. Ce qui était frappant en particulier, c'était que ces enfants ont mélangé les deux langues simultanément ; ils produisaient un signe et un mot français en même temps, ce qui est seulement possible lorsqu'une des langues est parlée et l'autre est signée. Autrement dit, le mélange de langues est le résultat de deux grammaires fonctionnant simultanément.

De plus, il y a encore d'autres explications pour la présence de mélange de langues chez l'enfant bilingue. La première suggestion pour le fait que l'enfant mélange, c'est parce qu'il a des lacunes lexicales : si l'enfant bilingue français-anglais ne connaît pas le mot anglais *lost*, il utilisera probablement le mot qu'il connaît, *perdu*. Il utilise alors cette stratégie pour compenser les mots qu'il ne connaît pas. Une autre possibilité est que le mélange de langues soit conforme à l'alternance de codes (*code switching*), utilisée par de nombreux adultes bilingues. Dans des situations sociales spécifiques, il est possible que les adultes bilingues changent régulièrement entre leurs deux langues dans la même phrase, comme par exemple, « *I put the forks en las mesas* », j'ai mis les fourchettes sur les tables ( Fromkin, Rodman et Hyams, 2003 : 359). Cette alternance de langues reflète les deux grammaires fonctionnant simultanément.

### **2.2.2 Monolinguisme vs. Bilinguisme**

Par rapport à l'acquisition du langage, d'après De Houwer (1995) il paraît que les enfants bilingues suivent en général les mêmes étapes de développement dans chacune des deux langues que les enfants monolingues. Concernant le rythme du développement en revanche, des études ont révélé que le développement bilingue serait un peu plus lent aux niveaux lexicaux et morphosyntaxique (Gathercole, 2002). Cependant, le retard dans le vocabulaire est relatif ; dans les premiers stades, le vocabulaire semble souvent plus réduit dans chacune des langues mais lorsqu'on combine le vocabulaire total des deux langues, le vocabulaire est comparable et plus tard même plus grand que celui des enfants monolingues (Pearson, Fernandez et Oller, 2000). Concernant la morphosyntaxe, ce sont les formes irrégulières qui peuvent empêcher le développement, à savoir quand les mots ne suivent pas une règle

---

<sup>23</sup> LSQ est l'abréviation de la langue des signes québécoise.

générale mais ont des formes irrégulières. Il semble que les enfants bilingues aient besoin de plus de temps d'exposition à ces formes pour qu'ils puissent les apprendre (Pearson, 2002).

### *Effets cognitifs*

Des études antérieures (avant les années soixante) ont fourni des preuves que les enfants bilingues seraient moins intelligents que les monolingues et que le bilinguisme affecterait le développement cognitif et le langage de l'enfant : on croyait que l'enfant n'arrivait jamais à bien maîtriser une des deux langues, et certainement pas toutes les deux. Toutefois, dans les années soixante, les scientifiques Peal and Lambert (1962) ont complètement renversé ces idées négatives. Les résultats de leur étude ont montré que les enfants bilingues ne connaissent certes moins de mots dans chacune des deux langues que les monolingues, mais que leur intelligence non-verbale est comparable à celle des enfants monolingues. De plus, il est apparu que les bilingues sont plus inventifs pour résoudre des problèmes : les bilingues doivent constamment alterner entre les deux langues, ce qui fait que leur cerveau contient plus de connexions qui fonctionnent plus vite (Bialystok, 2001). Il s'est avéré également que les bilingues ont une meilleure conscience métalinguistique<sup>24</sup> et il a même été constaté qu'ils résistent mieux à l'apparition de la démence, notamment à la maladie d'Alzheimer : le bilinguisme retarderait de 4 ou 5 ans l'apparition de ces symptômes cognitifs négatifs (Bialystok, 2004).

Que l'enfant bilingue profite des avantages cognitifs ou éducatifs, dépend aussi en partie des facteurs extralinguistiques comme la position économique et sociale de la famille de l'enfant, la situation éducationnelle et le 'prestige' des deux langues. Des études qui ont révélé les effets les plus positifs, comprennent en général les enfants élevés dans des communautés où toutes les deux langues sont parlées et dont les parents les soutiennent dans leur développement bilingue.

### **2.2.3 Rôle de l'input**

Une grande majorité d'enfants bilingues grandit dans un environnement familial dans lequel les parents ont des langues maternelles différentes. Pour favoriser le bilinguisme, il est généralement admis que l'acquisition se développe le mieux quand on suit le principe « une

---

<sup>24</sup> La conscience métalinguistique indique la compréhension du langage lui-même.

langue, une personne »<sup>25</sup>, proposé par Ronjat (1913). Selon ce modèle, les parents sont tenus à s'adresser à l'enfant dans leur langue maternelle afin que chaque langue soit représentée par une personne différente. En proposant cette stratégie, les enfants sont aidés à séparer les deux langues pour qu'ils puissent les acquérir plus facilement sans que ces deux langues s'influencent ; des contextes mixtes auraient tendance à empêcher le développement.

Ce principe est également soutenu par la majorité des études : elles montrent que les enfants dont les parents respectent ce point de départ, sont également ceux qui atteindront le meilleur niveau de bilinguisme et la meilleure compétence dans les deux langues (Comblain et Rondal, 2001 : 77). D'autres études, en revanche, suggèrent que ce principe n'est pas nécessaire pour l'acquisition ; les nouveau-nés sont adaptés aux caractéristiques phonologiques différentes des différentes langues cibles. De ce fait, ces études affirment que cette sensibilité fournit une base suffisante pour permettre à l'enfant de séparer les deux langues.

Dans ce chapitre, nous avons étudié de plus près l'acquisition des enfants monolingues et bilingues. Maintenant, le moment est venu de passer à la deuxième partie du mémoire : nous allons décrire la méthodologie de notre étude de cas pour pouvoir analyser ensuite l'évolution de la négation chez les enfants monolingues et les enfants bilingues.

---

<sup>25</sup> Ce principe est également connu sous le nom de « Loi de Grammont ». Conseillé par son collègue Grammont, Ronjat a postulé cette règle.

## **Chapitre 3 : Méthodologie**

Pour examiner dans quelle mesure l'acquisition de la négation d'un enfant monolingue diffère de celle d'un enfant bilingue, nous avons besoin d'un recueil représentatif de productions langagières d'enfants. Cette étude utilise un corpus d'interactions spontanées dans des situations naturelles. Pour la plus grande partie, il s'agit d'enregistrements longitudinaux. avec des méthodes d'analyse informatisées. Contrairement à la méthode de recherche expérimentale, cette méthode d'observation mène à un usage du langage plus spontané et naturel et donc plus représentatif puisque l'enfant observé est moins conscient de ce qu'il dit et fait. La base de données que nous allons utiliser est celle de CHILDES, *Child Language Data Exchange*, qui est pourvue d'un grand nombre d'enregistrements et de transcriptions des productions d'enfants. D'abord, nous décrirons comment a évolué la recherche menée sur le développement du langage infantin. Ensuite, nous allons présenter le système CHILDES et préciser en quoi consiste le système et pour finir, nous terminerons par une description détaillée de la méthodologie de notre étude.

### **3.1 Du journal au corpus informatisé**

Les premières tentatives de suivre de près les interactions spontanées entre les enfants et leurs parents ont été inspirées par les études détaillées de Darwin, sur la communication gestuelle de son fils (1877). Par conséquent, d'autres chercheurs comme Preyer, Ament et les Sterns commençaient à utiliser cette méthode de prises de notes pour étudier l'émergence des premiers mots et énoncés d'enfants, dans le but de comprendre et décrire leur développement du langage. La plupart du temps, le chercheur se servait de ses propres enfants dans leur environnement naturel. Dès la deuxième moitié du XIXe siècle, cette 'méthode' du journal intime était très populaire en Europe et aux Etats-Unis. Cependant, la prise de notes sur place limitait la quantité, l'objectivité et même la finesse des données à collecter.

Au cours des années 1963-1983, on a assisté à une forte hausse dans la recherche du langage infantin. Le magnétophone venait de se manifester et de nouvelles théories ont apparu par rapport à l'hypothèse de la grammaire universelle innée, formulée par Chomsky. Inspirés par les nouvelles théories, beaucoup de scientifiques commençaient à étudier intensivement un ou deux enfants et constituaient des corpus longitudinaux. Ces études avaient une question de recherche très précise et limitée à un stade donné, contrairement aux journaux. A partir des

années 1970, les études sont menées au sein de larges équipes et les projets deviennent plus vastes.

Vu que le traitement des données prenait un temps considérable et exigeait beaucoup de travail, le chercheur Roger Brown était un des premiers qui commençait à faire des copies de ses transcriptions, et les rendait disponibles pour toute la communauté scientifique. Néanmoins, chaque chercheur avait son propre système de transcription ce qui rendait ses corpus inutilisables pour les autres scientifiques ; une série de conventions de transcription devenait de plus en plus nécessaire pour mieux faciliter le partage de corpus. (cf. MacWhinney 1995)

## **3.2 Base de données CHILDES**

### **3.2.1 Aperçu**

Les données de notre étude sont issues de la base de données CHILDES. L'origine de ce projet remonte à l'été de 1981 : les scientifiques Dan Slobin, Willem Levelt, Susan Ervin-Tripp and Brian MacWhinney considéraient la possibilité de créer des archives pour les transcriptions dactylographiées, écrites et digitales qui devaient être situées au Max-Plank Institut für Psycholinguistik à Nimègue (MacWhinney 1995 : 9). Mais peu après, une deuxième révolution électronique, à savoir l'émergence des ordinateurs s'est produite. En 1983, la MacArthur Foundation organisait des réunions pendant lesquelles des chercheurs en acquisition du langage tels que Brian MacWhinney, Catherine Snow et d'autres ont proposé de mettre sur pied un système d'échange de données : ils voulaient offrir à la communauté scientifique l'opportunité d'être si généreux avec ses données comme Roger Brown l'avait fait avant (Sokolov et Snow 1994 : 3). En janvier 1984, la MacArthur Foundation a attribué une bourse de deux ans à l'université de Carnegie Mellon pour l'instauration de ce *Child Language Data Exchange System*, avec Brian MacWhinney et Catherine Snow comme chercheurs principaux. Cette bourse a prévu la saisie des données dans le système. Le projet CHILDES compte trois objectifs fondamentaux (cf. Sokolov et Snow 1994 : 5) :

- Elargir la base de données empiriques.
- Automatiser le processus d'analyse des données.
- Procurer une précision scientifique dans la collection des données, dans la transcription de ces données et dans le codage.

### 3.2.1 Outils

Pour atteindre ces objectifs, le système de CHILDES a développé trois outils distincts et cependant intégrés, à savoir un format de transcription et de codage (CHAT), une série de programmes informatiques pour traiter et analyser les données transcrites (CLAN) et une base de données contenant les productions langagières des enfants. (cf. MacWhinney 1995) Nous allons donner un bref aperçu de ces trois outils fournis par CHILDES.

#### *CHAT*

Pour étudier des situations naturelles de dialogue, un ensemble de conventions de transcription a été construit. Ces conventions ont été adaptées à de nombreuses langues et sont connues sous le nom de CHAT : *Codes for the Human Analysis of Transcripts*. Pour les conventions de la transcription, il est nécessaire que les chercheurs aient assez de flexibilité, ce qui leur permet de réaliser leurs buts de recherche, sans sacrifier l'uniformité. Dans cette optique, les buts suivants pour CHAT ont été fixés :

- La provision des symboles clairs et lisibles pour une transcription précise et détaillée.
- La fourniture d'un cadre bien défini pour l'insertion des codes pertinents dans l'analyse des transcriptions de langage infantin.
- La fourniture d'une syntaxe et une sémantique précises et consistantes qui permettent une analyse automatisée.

#### *CLAN*

Après avoir créé un format de transcription et de codage standardisé, la prochaine étape logique était le développement de CLAN, *Computerized Language Analysis* : des outils informatiques pour analyser des transcriptions. Il était prévu que ces outils devaient automatiser les analyses qui ont été largement utilisées, qui prenaient beaucoup de temps et contenaient beaucoup d'erreurs. Avec l'avènement de ce logiciel pour effectuer les analyses, l'exactitude des données est mieux assurée. De plus, les chercheurs pouvaient désormais consacrer leur temps précieux à l'interprétation de leurs données au lieu de les compter et rassembler. La diversité des programmes pour analyser des transcriptions a augmenté au fil des années ; il existe aujourd'hui des programmes pour calculer les fréquences des mots (FREQ), la recherche des mots-clés en contexte (KWAL) et la recherche des combinaisons de mots-clés en contexte (COMBO). En outre, des programmes ont été mis sur pied pour analyser la longueur de mots ou d'énoncés (MAXWD), pour mesurer la longueur moyenne

de l'énoncé (MLU) ainsi que la longueur moyenne d'un tour de parole (MLT). (cf. Sokolov et Snow 1994).

### *Base de données*

Le troisième outil dans ce système est la base de données elle-même, aujourd'hui disponible gratuitement en ligne. Compte tenu de leur importance historique, les trois corpus d'Adam, Eve et Sarah de Brown ont été les premiers à être intégrés dans le système CHILDES. A cette époque (en 1985), l'intégration des corpus de langage enfantin était un processus extrêmement laborieux qui consistait à envoyer les pages dactylographiés à l'institut Kurtzweil pour la numérisation, suivie de corrections manuelles des erreurs de lecture pendant des mois. Il a fallu beaucoup de temps pour produire une version propre du Corpus Brown en vue de la distribution aux chercheurs du monde entier, impatients d'effectuer des analyses détaillées des grands corpus longitudinaux.

Depuis sa création, le nombre de corpus recueillis n'a cessé de croître ; les trois corpus de Brown ont été complétés par des dizaines de corpus transversaux et longitudinaux supplémentaires dans une trentaine de langues et avec un large éventail d'âges. La taille totale de la base de données est répartie en six grandes catégories : les données anglaises, les données non-anglaises, les données narratives, les données de l'acquisition d'une seconde langue, les données des populations particulières et quelques données qui ne sont pas sous le format CHAT. La catégorie des populations particulières, qui se développe aujourd'hui le plus rapidement, inclut les enfants ayant des problèmes de langage comme le syndrome de Down, autisme, les troubles spécifique du langage (SLI) ou une lésion cérébrale.

Comme MacWhinney (1995) indique, la base de données sur le langage de l'enfant a permis aux chercheurs en acquisition du langage de tester des hypothèses de recherche avec des échantillons plus vastes et plus divers qu'auparavant. Sans la générosité d'un grand nombre de scientifiques qui ont fourni leurs données, ces analyses n'auraient pas pu être possibles.

Enfin, nous pouvons alors conclure que l'avènement du système CHILDES a considérablement changé les méthodes de travail en acquisition du langage. Au lieu de consacrer leur temps à rassembler et traiter de nouvelles données, ce qui demande des mois ou même des années de travail, les chercheurs bénéficient désormais d'une large base de données qu'ils peuvent facilement analyser grâce à un certain nombre d'outils informatiques.

### 3.3 Méthode d'analyse

Comme nous l'avons déjà signalé ci-dessus, nous allons explorer dans quelle mesure le développement linguistique, en particulier l'acquisition de la négation, d'un enfant monolingue diffère par rapport à celui d'un enfant bilingue. Nous allons poser des questions suivantes : de quelles formes de négation se servent-ils et dans quelles situations ? Est-ce que les monolingues se servent des mêmes formes que les enfants bilingues ? Est-ce que leur développement s'effectue au même rythme ?

Afin de pouvoir répondre à ces questions, nous allons étudier de plus près l'acquisition de la négation à l'aide de deux corpus de CHILDES. Cette étude de cas contient des données longitudinales de deux enfants, choisis arbitrairement, qui ont été observés mensuellement à leur domicile : Madeleine, un enfant monolingue francophone de Paris et Annick, un enfant bilingue français-néerlandais d'Amsterdam. Comme nous le savons déjà, c'est après l'âge d'environ un an que l'enfant commence à produire ses premiers mots. C'est pourquoi nous examinerons les enregistrements faits à partir de leur premier anniversaire. Si cela n'est pas possible, nous prenons le premier enregistrement disponible.

Evidemment, il sera très peu probable que l'enfant exprime déjà des négations binaires vers son premier anniversaire. Il est pourtant possible que les enfants soient déjà capables d'exprimer la négation anaphorique *non*, ce qui est souvent la première expression négative produite – oralement - par les enfants (Schlyter 1998a). De plus, ils seront probablement capables de comprendre quelques négations qu'ils entendent dans leur environnement familial, puisque nous savons que la compréhension du langage précède généralement la production. En outre, même si les enfants ne sont pas encore capables de produire oralement une négation, ils peuvent exprimer une négation d'une autre façon, à savoir par des gestes comme pleurer, crier ou trépigner en signe de protestation.

Pour voir s'il existe des différences entre le développement de la négation des enfants, nous allons analyser et comparer les enregistrements des participants au moyen de l'âge et de la MLU. De cette façon, nous pouvons exactement voir à quel moment les enfants commencent à exprimer des formes négatives et dans quelle mesure les enfants diffèrent dans le parcours de la négation. De plus, nous présenterons le nombre d'emploi des différents types de négation analysés. D'ailleurs, il faut remarquer que nous allons étudier seulement les formes

négatives les plus courantes. En effet, il est très peu probable que l'enfant produise des phrases contenant une négation comme *ne...point* ou *ne...nulle part*.

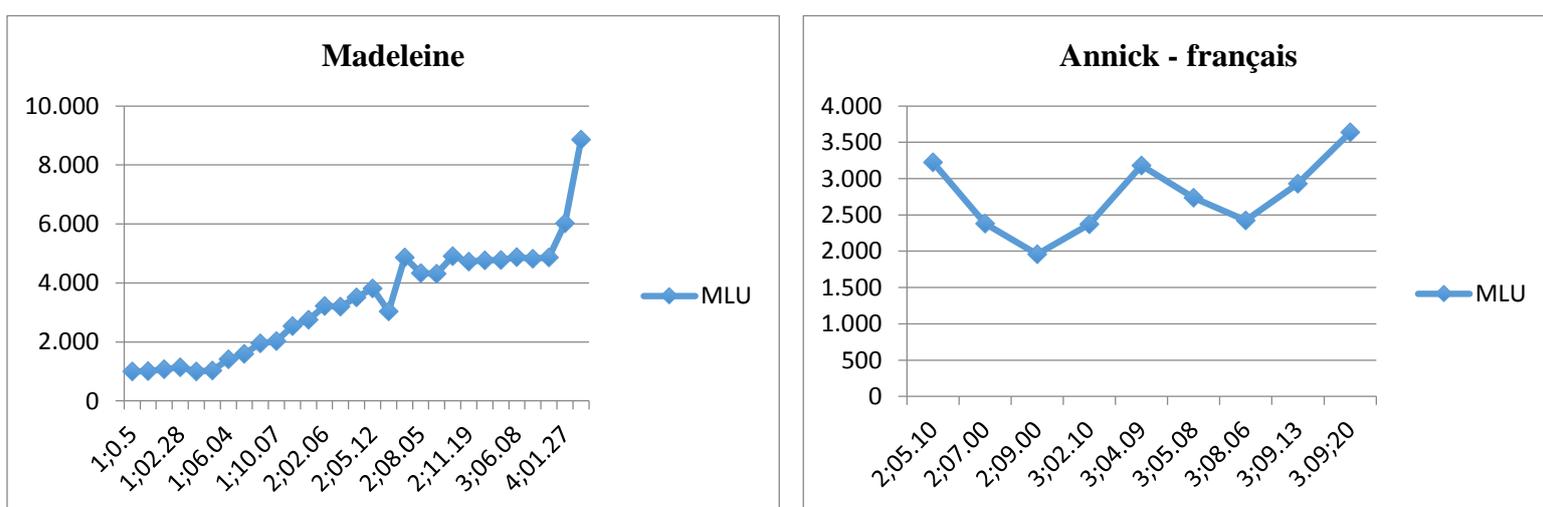
Dans ce chapitre, nous avons vu en quoi consiste le système CHILDES, comment il fonctionne et pour quelles occasions nous pouvons l'utiliser. Passons maintenant au chapitre suivant où nous allons présenter les résultats de notre recherche.

## Chapitre 4 : Résultats

Comme nous l'avons déjà signalé, les enfants bilingues suivent en général les mêmes étapes de développement dans chacune des deux langues que les enfants monolingues. Cependant, les bilingues souffrent d'un éventuel retard de langage lorsqu'on les compare aux enfants monolingues. Mais, est-ce que cela vaut également pour le développement de la négation ? Ou se fait-il de façon pareille à celui d'un enfant monolingue ? Dans les sections suivantes, nous allons essayer de répondre à ces questions. Dans la première section, nous présenterons le développement de la MLU (la longueur moyenne des énoncés) chez l'enfant monolingue et l'enfant bilingue, que nous allons comparer par la suite, pour connaître le développement général des enfants. Dans la section 4.2, nous examinerons le développement de la négation des deux types d'apprenants afin de pouvoir les comparer de nouveau. Après avoir tout bien considéré, nous tirerons des conclusions des résultats.

### 4.1 Développement de la MLU

Tout d'abord, nous allons présenter le développement de la MLU, calculée en mots, des deux enfants. De cette façon, nous pouvons obtenir une image du développement des productions langagières en général. Evidemment, la MLU n'est pas suffisante pour analyser le développement linguistique, mais elle nous donne quand-même la possibilité de voir une tendance générale du progrès des enfants. Voici les développements de la MLU (axe des y) des deux enfants en fonction de leur âge (axe des x) :



1. Le développement de la MLU du français de Madeleine et d'Annick.

Maintenant, nous allons étudier de plus près les développements linguistiques individuels.

#### **4.1.1 MLU de Madeleine**

En ce qui concerne Madeleine, qui a été enregistrée pendant 3 ans et 7 mois (entre 1;0.05 et 4;07.04 ans), nous pouvons observer un développement assez stable. Pendant son premier enregistrement, à l'âge de 1;0.05 ans, Madeleine a une MLU de 1.000, ce qui montre qu'elle produit en moyenne un mot par énoncé. Dix mois plus tard, à l'âge de 1;10.07 ans, nous constatons pour la première fois une MLU au-dessus de 2.000 ; dès lors Madeleine est capable de produire en moyenne deux mots par expression. Quatre mois plus tard, quand elle a 2;02.06 ans, la MLU de Madeleine dépasse 3.000. Entre temps, sa MLU continue toujours à monter. Cependant, c'est à l'âge de 2;06.10 ans que la MLU baisse vers 3.038. Cette chute ne doit pas être considérée comme un vrai déclin : c'est que, Madeleine est juste en plein développement pour pouvoir maîtriser la grammaire en fin de compte, et cela implique parfois des baisses. Un mois plus tard, quand Madeleine a 2;07.07 ans, elle a vite rattrapé cette baisse vers une MLU de 4.862, ce qui indique qu'elle s'est développée en moins d'un mois vers une MLU de presque deux mots en plus. A partir de cet âge, sa MLU reste entre 4.000 et 5.000 pendant presque 15 mois, jusqu'à l'âge de 3;09.28 ans. A cet âge-là, une explosion se produit pendant 9 mois vers une MLU de 8.856. Le fait qu'une telle hausse ait pu avoir lieu s'explique probablement par l'entrée de Madeleine à l'école maternelle. Après avoir considéré tous les enregistrements, nous pouvons alors conclure que le développement de la MLU de Madeleine est assez stable, malgré la présence de chutes accidentelles.

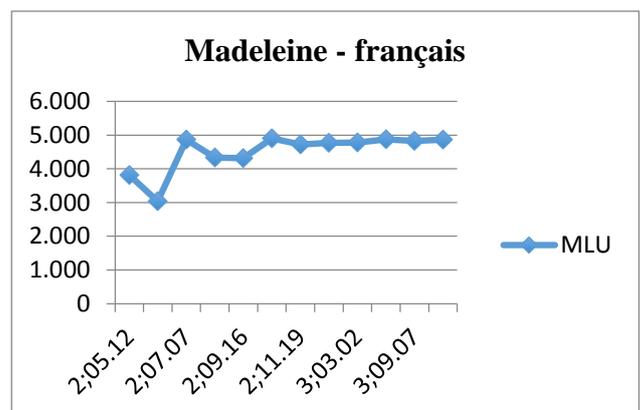
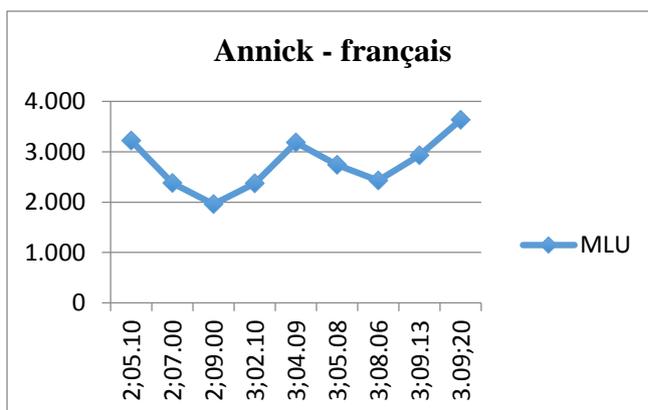
#### **4.1.2 MLU d'Annick**

Comme nous pouvons voir, nous avons relativement moins d'enregistrements d'Annick que de Madeleine. Annick a été enregistrée pendant 1 an et 4 mois ; entre l'âge de 2;05.10 et 3;09.20 ans. Pendant le premier enregistrement, à l'âge de 2;05.10 ans, Annick a une MLU de 3.222. Dans les quatre mois qui suivent, son développement montre une baisse vers une MLU de 1.958 : c'est une différence de plus d'un mot en moins par expression. Après, la MLU remonte pendant 7 mois vers 3.181 quand Annick à 3;04.09 ans. Néanmoins, la MLU baisse de nouveau, cette-fois-ci vers 2.425 à l'âge de 3;08.06 ans. Ensuite, dans les 2 mois qui suivent, la MLU remonte une nouvelle fois vers 3.636. Tout bien considéré, nous pouvons alors constater que le développement de la MLU d'Annick est beaucoup moins consistant que celui de Madeleine.

### 4.1.3 Comparaison

Si nous comparons le développement linguistique des enfants, nous voyons de grandes différences, malgré le fait que nous n'ayons moins de résultats d'Annick. En général, le développement de Madeleine s'avère beaucoup plus stable comparé à celui d'Annick où la MLU varie entre des phases de hausse et de baisse. Si nous regardons plus en détail le progrès des développements, nous pouvons observer des différences au moment où les enfants ont plus ou moins le même âge. C'est à l'âge de 2;07.07 ans, quand Madeleine dispose d'une MLU de 4.862, Annick n'a qu'une MLU de 2.379 quand elle est 7 jours plus jeune. Cela est quand même une différence considérable de plus de 2 mots par expression. De plus, pendant le dernier enregistrement d'Annick à l'âge de 3.09.20, elle obtient une MLU de 3.636, la plus haute de ses résultats, contre une MLU de 4.822 de Madeleine quand elle est encore 13 jours plus jeune (3;09.07 ans). Après avoir considéré ces constatations, nous voyons de nouveau que l'âge n'est donc pas suffisamment représentatif pour mesurer la progression du développement linguistique d'un enfant : chaque enfant se développe à son propre rythme. De plus, il ne faut surtout pas oublier que pour les deux enfants sous considération, le bilinguisme d'Annick joue sans aucun doute un rôle important aussi ; nous y reviendrons ci-dessous.

Pour voir encore plus précisément la différence entre les deux développements, il faut regarder le développement lors de la même période. Voilà pourquoi nous avons adapté le graphique de Madeleine à la période pendant laquelle les enregistrements d'Annick ont été faits. Voici ci-dessous les deux graphiques :

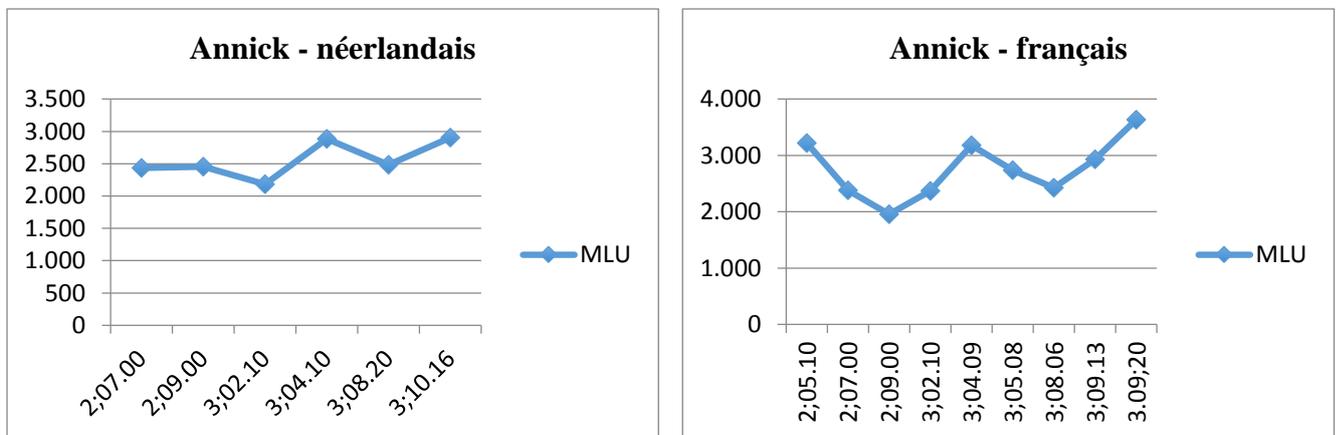


#### 2. Le développement de la MLU du français d'Annick et de Madeleine.

Ces graphiques montrent encore une fois que le développement de Madeleine est plus stable et s'effectue plus vite par rapport à la production de mots que celui d'Annick : dans cette

période, la MLU de Madeleine dépasse déjà 4.000 tandis que la MLU de Madeleine continue à varier entre 1.958 et 3.363.

Si nous comparons par contre le développement linguistique d’Annick du français à celui du néerlandais, nous voyons un développement qui est relativement plus stable avec des baisses moins profondes. Cela pourrait avoir un rapport avec le fait qu’Annick habite aux Pays-Bas et reçoit probablement plus d’input en néerlandais qu’en français. Néanmoins, la MLU du néerlandais reste entre 2.000 et 3.000, contrairement à la MLU du français qui dépasse 3.000 plusieurs fois et s’approche même près de 4.000. Ci-dessous nous voyons le développement de la MLU du néerlandais et du français :



### 3. Le développement de la MLU du néerlandais et du français d’Annick.

Jusqu’ici, nous avons vu que le développement de la MLU de Madeleine est très différent si nous le comparons à celui d’Annick. Les enfants se développent à des rythmes très différents dans ce domaine et diffèrent également par rapport à la stabilité du développement. Néanmoins, lorsqu’on additionne deux MLUs d’Annick, son développement n’est pas forcément inférieur à celui de Madeleine : c’est qu’Annick doit simplement apprendre deux systèmes, ce qui mène à un peu de retard. Dans la section suivante, nous allons regarder comment s’est passé le développement de la négation.

## 4.2 Développement de la négation

Comme il existe bien des différences dans le développement de la MLU, il y en a évidemment aussi dans l’acquisition de la négation. C’est exactement ce que nous allons examiner dans cette section. Pour pouvoir comparer les deux types d’apprenants, nous

commencerons à décrire le développement de la négation des enfants de façon individuelle. Avant de présenter les résultats, il faut quand même mentionner qu'il a été assez difficile de temps en temps de conclure du contexte si la forme '*plus*' était utilisée comme négation ou comme adjectif qualificatif, vu que le '*ne*' était le plus souvent absent. De plus, les transcriptions n'ont pas été réalisées uniformément, ce qui est un désavantage pour l'usage de CHILDES : dans le cas de Madeleine, on se sert d'annotations qui servent entre autres à donner une transcription phonétique, décrire les actions du locuteur, préciser la nature et la position des objets ou des personnes dont on parle et à décrire la situation. Dans le cas d'Annick par contre, on n'emploie pas ces mêmes annotations détaillées. Pour cette raison, il a été quasiment impossible de voir si Annick se servait des actes non verbaux de négation, comme signer de la tête.

#### 4.2.1 Madeleine

Le tableau suivant montre les nombres correspondant aux différents types de négation utilisés par Madeleine.

| MLU       | Pas         | Ne + pas  | Plus       | Ne + plus | Rien       | Ne + rien | Jamais    | Ne + jamais | Non         | Non + verbe | Acte non-verbal |
|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-------------|-------------|-------------|-----------------|
| 1.0 – 1.5 | 0           | 0         | 0          | 0         | 0          | 0         | 0         | 0           | 11<br>64,7% | 0           | 6<br>35,3%      |
| 1.5 – 2.0 | 5<br>16,7%  | 0         | 1<br>3,3%  | 0         | 0          | 0         | 0         | 0           | 20<br>66,7% | 0           | 4<br>13,3%      |
| 2.0 – 2.5 | 3<br>8,8%   | 0         | 4<br>11,8% | 0         | 0          | 0         | 0         | 0           | 20<br>58,8% | 2<br>5,9%   | 5<br>14,7%      |
| 2.5 – 3.0 | 27<br>33,3% | 0         | 9<br>11,1% | 1<br>1,2% | 4<br>4,9%  | 0         | 0         | 0           | 36<br>44,4% | 0           | 4<br>4,9%       |
| 3.0 – 3.5 | 34<br>52,3% | 0         | 4<br>6,2%  | 0         | 0          | 0         | 0         | 0           | 25<br>38,5% | 0           | 2<br>3,1%       |
| 3.5 – 4.0 | 87<br>67,0% | 3<br>2,3% | 3<br>2,3%  | 0         | 0          | 0         | 0         | 0           | 36<br>27,7% | 0           | 1<br>0,8%       |
| 4.0 – 4.5 | 55<br>53,4% | 0         | 8<br>7,8%  | 0         | 0          | 0         | 0         | 0           | 37<br>36,0% | 0           | 3<br>2,9%       |
| 4.5 – 5.0 | 49<br>53,8% | 0         | 6<br>6,6%  | 0         | 0          | 0         | 1<br>1,1% | 0           | 34<br>37,4% | 0           | 1<br>1,1%       |
| 6.020     | 70<br>52,6% | 0         | 4<br>3,0%  | 0         | 11<br>8,3% | 0         | 2<br>1,5% | 0           | 36<br>27,1% | 0           | 10<br>7,5%      |
| 8.856     | 62<br>59,6% | 3<br>2,9% | 0          | 0         | 1<br>1,0%  | 0         | 1<br>1,0% | 0           | 33<br>31,7% | 0           | 4<br>3,8%       |

Dans les premiers enregistrements, quand elle a une MLU entre 1.000 et 1.143, Madeleine ne produit pas encore de négations. Néanmoins, elle comprend déjà plus qu'elle ne sait produire : quand sa mère lui dit '*non*' ou '*fait pas comme ça*', Madeleine se rend compte

qu'elle doit arrêter ce qu'elle est en de train de faire et dans la plupart des cas, elle le fait. Vu qu'elle ne sait pas encore produire des négations, elle se sert de la communication non verbale : elle commence par exemple à trépigner ou se met à pleurnicher et crier en signe de protestation pour exprimer une sorte de négation. De plus, à partir du moment où Madeleine réussit à produire oralement des formes de négation, nous voyons qu'elle se sert également de gestes non verbaux pour renforcer la négation.

Avec une MLU de 1.143 déjà, Madeleine commence à produire des négations. Sa première expression négative est l'élément anaphorique '*non*'. Ci-dessous nous voyons un exemple :

- 1<sup>26</sup>.    3236    \*MOT: *il faut changer ta couche à toi ?*  
           3237    %mor: *pro:subj/il v:mdl/falloir&PRES&3s v/changer-INF det:poss/ta&f&sg*  
                   *n/couche&f prep/à pro/toi&sg ?*  
           3238    \*CHI: *(.) non !*  
           3239    %mor: *co/non=no !*  
           3240    %pho: *nã*  
           3241    %mod: *nã*

Trois mois plus tard, quand elle a une MLU de 1.413, Madeleine exprime '*pas*' pour la première fois, sans la particule '*ne*'. Cependant, quoiqu'elle sache ce qu'une phrase avec '*pas*' veut dire - elle a entendu une telle phrase de nombreuses fois -, elle n'arrive pas encore à la produire de façon correcte, vu qu'elle ne met pas de verbe devant. Voici un exemple qui l'illustre :

2.        3538    %act: *MOT ouvre la boîte et la referme.*  
           3539    \*CHI: *yyy yyy pas.*  
           3540    %mor: *adv:neg/pas.*  
           3541    %pho: *ə fe pa*  
           3542    %mod: *\* \* pa*  
           3543    \*CHI: *yyy pas !*  
           3544    %mor: *adv:neg/pas !*

Pendant la période qu'elle a une MLU entre 1.500 et 2.000, Madeleine exprime '*plus*' pour la première fois, également sans la particule '*ne*'. De même, elle n'y met pas de verbe non plus. Entre temps, nous voyons que le nombre d'occurrences des formes '*pas*' et '*non*' continue à augmenter. Ensuite, pendant les MLUs entre 2.000 et 2.500, une nouvelle forme de négation

---

<sup>26</sup> Dans tous les exemples dans ce chapitre, on se sert d'un système de codage : MOT se rapporte aux paroles de la mère, CHI aux paroles de l'enfant, FAM aux paroles d'un membre de famille, JER aux paroles de Jérôme (le père d'Annick), ACT décrit les actions du locuteur, MOR est la ligne morphologique, PHO est la ligne phonétique, MOD est le modèle pour la ligne phonétique et SIT décrit la situation.

apparaît deux fois, à savoir ‘non + verbe’. Cette sorte de négation se produit seulement pendant cette période et le ‘non’ fonctionne comme un substitut à ‘pas’ par exemple. Dans l’exemple suivant, Madeleine indique clairement qu’elle ne veut pas enlever son déguisement en exprimant ‘non’, suivi d’un complément direct et d’un verbe qui impliquent l’action :

3. 454 \*MOT: on enlève le déguisement ?  
 455 %act: MOT s'approche de CHI et se penche pour saisir le bas du déguisement ;  
 CHI regarde MOT (son visage d'abord, le déplacement ensuite).  
 456 \*CHI: non l'enlever c'est <yyy [/] > yyy yyy.

Quand sa MLU varie entre 2.500 et 3.000, Madeleine a étendu son vocabulaire avec la nouvelle forme ‘rien’. De plus, le premier ‘ne’ émerge dans cette période, accompagné de ‘plus’. Nous pouvons également observer une duplication quant à l’usage des autres formes que Madeleine produisait déjà : le nombre d’occurrences de ‘pas’ compte même 9 fois plus par rapport à la période précédente. Ceci montre que Madeleine maîtrise de mieux en mieux les différentes formes de négation.

La période 3.000-3.500 n’a rien de particulier à présenter. En revanche, quand sa MLU varie entre 3.500-4.000, Madeleine se sert plusieurs fois d’une nouvelle forme, à savoir ‘ne pas’. Il semble que Madeleine devienne de plus en plus consciente du fait que la négation en français consiste en deux éléments. L’emploi de cette forme s’explique probablement par le fait que le ‘ne’ a été parfois présent dans l’input. D’ailleurs, il n’est pas surprenant que Madeleine ne produit la forme ‘ne’ que quelques fois pendant cette période : elle ne va pas encore à l’école maternelle et ne sait alors pas encore écrire, donc elle n’est pas encore consciente de la présence obligatoire de ‘ne’ en français soutenu. L’exemple suivant nous montre que Madeleine exprime nettement le ‘n’. De plus, nous observons de nouveau une hausse dans presque toutes les formes que Madeleine employait déjà. Le nombre d’occurrences de ‘pas’ est même 2,5 fois plus élevé que pendant la période précédente : dès lors nous voyons que la particule ‘pas’ commence clairement à l’emporter sur le ‘non’ anaphorique.

4. 3764 \*FAM: merci Madeleine.  
 3765 \*CHI: <on [/] > <on [/] > <on [/] > on n'a pas fini.  
 3766 %pho: ð ð ð ð n a pa fini  
 3767 %mod: ð ð ð ð n a pa fini  
 3768 \*CHI: n'a pas fini.

Dans les MLUs entre 4.000 et 4.500, il ne se produit rien d'exceptionnel. Par contre, dans la période 4.500-5.000, Madeleine se sert pour la première fois de la forme '*jamais*', à sens négatif. En fait, Madeleine a déjà utilisé plusieurs fois le mot '*jamais*' plus tôt, mais à sens positif. Comme l'exemple ci-dessous nous illustre, Madeleine est capable d'exprimer qu'elle n'a jamais fait une certaine chose en utilisant la forme négation '*jamais*' :

5.     247     %act: *MOT sort le livret de modèles et le tend à CHI*  
        248     %sit: *CHI met les pots correctement en jetant un coup d'oeil à OBS, puis regarde le livret que lui tend MOT*  
        249     \*CHI: *on avait jamais fait <l'a (beille) [/] > l'abeille !*

Les deux derniers enregistrements, pendant lesquels Madeleine a une MLU beaucoup plus élevée, ne présentent pas de grandes différences. La seule différence remarquable est la hausse du nombre d'emploi de '*rien*'. Pour le reste, il ne change pas grand chose et Madeleine n'exprime pas de nouvelles formes de négation.

#### 4.2.2 Annick

Le tableau suivant montre les nombres correspondants aux différents types de négation utilisés par Annick<sup>27</sup>.

| MLU   | Pas         | Ne + pas   | Plus      | Ne + plus | Rien    | Ne + rien | Jamais | Ne + jamais | Non         | Non + verbe | Acte non-verbal |
|-------|-------------|------------|-----------|-----------|---------|-----------|--------|-------------|-------------|-------------|-----------------|
| 3.222 | 1<br>33,3%  | 0          | 0         | 0         | 0       | 0         | 0      | 0           | 2<br>66,7%  | 0           | 0               |
| 2.379 | 5<br>45,5%  | 0          | 1<br>9,1% | 1<br>9,1% | 0       | 0         | 0      | 0           | 4<br>36,4%  | 0           | 0               |
| 1.958 | 6<br>50%    | 0          | 0         | 0         | 0       | 0         | 0      | 0           | 6<br>50%    | 0           | 0               |
| 2.369 | 14<br>45,2% | 1<br>3,2%  | 3<br>9,7% | 0         | 0       | 0         | 0      | 0           | 13<br>42,0% | 0           | 0               |
| 3.181 | 5<br>38,5%  | 1<br>7,7%  | 0         | 0         | 0       | 0         | 0      | 0           | 7<br>53,8%  | 0           | 0               |
| 2.736 | 13<br>26%   | 4<br>8%    | 0         | 0         | 3<br>6% | 0         | 0      | 0           | 30<br>60%   | 0           | 0               |
| 2.425 | 2<br>66,7%  | 0          | 0         | 0         | 0       | 0         | 0      | 0           | 1<br>33,3%  | 0           | 0               |
| 2.930 | 7<br>36,9%  | 5<br>26,3% | 0         | 0         | 0       | 0         | 0      | 0           | 7<br>36,9%  | 0           | 0               |
| 3.636 | 12          | 1          | 0         | 0         | 0       | 0         | 0      | 0           | 8           | 0           | 0               |

<sup>27</sup> Vu que le développement linguistique est beaucoup moins stable et qu'il y a relativement moins d'enregistrements d'Annick, les MLUs n'ont pas été catégorisées en fonction de la hauteur mais par ordre d'enregistrements afin de clairement voir l'acquisition de la négation d'Annick.

|  |       |      |  |  |  |  |  |  |       |  |  |
|--|-------|------|--|--|--|--|--|--|-------|--|--|
|  | 57,1% | 4,8% |  |  |  |  |  |  | 38,1% |  |  |
|--|-------|------|--|--|--|--|--|--|-------|--|--|

Pendant le premier enregistrement quand elle a une MLU de 3.222, nous voyons qu'Annick produit deux formes de négation : 'pas' et 'non'. C'est pendant le deuxième enregistrement, quand sa MLU est 2.379, qu'Annick produit deux nouvelles formes négatives, à savoir 'plus' et 'ne plus'. Annick sait alors bien exprimer si elle ne veut plus une certaine chose en utilisant ces deux formes. Par ailleurs, nous pouvons constater qu'Annick change assez souvent de langue tout au long de cet enregistrement. Ainsi sommes-nous témoins du phénomène d'alternance de langues, ce qui est le résultat de deux grammaires fonctionnant simultanément. Cependant, Annick n'emploie pas de formes négatives en néerlandais. Les deux exemples suivants montrent qu'Annick change de langue :

6.        17        \*JER:    *allez, assieds toi maintenant.*  
             18        \*CHI:    [- nld] *ik wil ook bosvriendje.*  
             19        \*JER:    *mais je t' ai donné les amis des bois.*  
             20        \*CHI:    *zamis de bois.*
7.        47        \*JER:    *comment?*  
             48        \*CHI:    [- nld] *klein tukje afmaken.*  
             49        \*JER:    *je ne comprends pas ce que tu dis.*  
             50        \*CHI:    *hop banane.*  
             51        \*JER:    *la banane est tombée.*

Deux mois plus tard lorsque la MLU montre une baisse vers 1.958, il ne se passe rien de spécial. Nous observons que le nombre d'usages de 'pas' et 'non' augmente de façon constante, mais Annick ne produit pas de nouvelles particules négatives. Trois mois plus tard, quand Madeleine a une MLU de 2.369, les apparitions de 'pas' et 'non' ont doublé. De plus, nous constatons l'expression 'ne pas' pour la première fois.

Au moment où Annick atteint une MLU de 3.181, il y a une baisse d'environ 50% dans l'emploi de 'pas' et 'non'. Ceci peut être dû au hasard, vu que les enregistrements n'ont évidemment pas la même longueur ou exactement le même contenu. Quoi qu'il en soit, un mois plus tard déjà, Annick a largement « rattrapé » cette baisse et a même atteint un maximum de 30 occurrences de 'non', ce qui montre une augmentation de 70% par rapport à l'enregistrement précédent. Nous pouvons également voir qu'Annick se sert plusieurs fois d'une nouvelle forme : 'rien'. L'exemple suivant montre qu'Annick est capable de comprendre ainsi que de produire la forme 'rien' :

8.        234        \*JER:    *qu'est ce que tu as dit?*  
           235        \*CHI:    *eh, rien.*  
           236        \*JER:    *comment?*  
           237        \*CHI:    *rien.*  
           238        \*JER:    *tu as rien dit à Papi et Mamie?*  
           239        \*CHI:    *non.*

A l'âge de 3;08.06 ans, lorsque Annick dispose d'une MLU de 2.425, son développement a connu une forte rechute, ce qui la ramène à la case départ : Annick ne produit guère de négations. Ce qui est frappant également, c'est le fait qu'Annick utilise à un moment donné 'ne' seul comme négation. Nous n'avons pas encore vu une telle négation jusqu'ici. Voici l'exemple :

9.        87        \*JER:    *qui c'est, Arthur?*  
           88        \*CHI:    *je ne sais.*  
           89        \*JER:    *mais si, tu sais.*

Un mois plus tard quand Annick obtient une MLU de 2.930, le nombre d'occurrences des formes de négation a de nouveau remonté. De plus, il est intéressant de remarquer qu'Annick utilise cinq fois 'ne pas' dans cet enregistrement, ce qui est un nombre assez considérable. Pendant le dernier enregistrement, quand la MLU d'Annick s'élève à 3.636, il n'y a rien de particulier et il n'y a pas de nouvelles formes à détecter.

#### 4.2.3 Comparaison

En comparant les développements linguistiques, nous voyons que les deux types d'apprenants ont réalisé des progrès notables. Au fil des mois, ils apprennent à s'exprimer par de plus en plus de formes de négation différentes. Cependant, nous pouvons également constater qu'il existe de grandes différences.

En regardant l'emploi de 'non', nous pouvons voir que Madeleine exprime déjà 11 fois 'non' quand sa MLU varie entre 1.0 et 1.5. Annick par contre s'en sert seulement 2 fois quand elle a une MLU de 3.222. Comme déjà mentionné, nous ne savons pas comment Annick s'est développée avant, mais il est peu vraisemblable qu'elle ait produit un nombre d'occurrences de 'non' beaucoup plus élevé avant. De plus, on voit également une telle grande différence de MLU dans l'emploi d'une certaine forme dans le cas des autres formes négatives : Madeleine utilise la forme 'plus' pour la première fois quand elle a une MLU entre 1.5 et 2.0, tandis qu'Annick n'a qu'une MLU de 2.379 à ce moment-là. Concernant le premier emploi de 'rien', il est vrai que les MLUs ne diffèrent quasiment pas à ce moment (MLU Annick :

2.736, MLU Madeleine : 2.5-3.0). Pourtant, il y a quand même une différence de plus d'un an : l'âge de Madeleine est situé entre 1;11.13 et 2;02.06 ans quand elle produit '*rien*' pour la première fois, tandis qu'Annick a déjà 3;05.08 ans. Par ailleurs, une telle différence vaut également dans le cas des autres formes. Il apparaît alors clairement que, même si les MLUs sont plus ou moins égales, il peut y avoir quand même une très grande différence d'âge. Ensuite, en ce qui concerne l'emploi de '*jamais*', nous ne sommes pas capables de nous prononcer là-dessus vu que cette forme n'est pas encore présente dans les enregistrements d'Annick.

Si nous regardons de plus près les moments où les deux enfants commencent à se servir de négations composées de deux éléments, nous notons également une différence : Annick a une MLU de 2.379 tandis que Madeleine a une MLU entre 2.5 et 3.0 quand elle exprime une négation binaire pour la première fois. Si nous observons les âges correspondants, nous voyons que l'âge de Madeleine est situé entre 1;11.13 et 2;02.06 ans lorsqu'Annick a déjà 2;07.00 ans à ce moment-là. Cela est quand même une différence d'au moins cinq mois. De plus, il est surprenant d'observer qu'Annick produit presque deux fois plus de négations binaires au total tandis qu'elle les produit en une période beaucoup plus courte : à savoir 12 apparitions en 1 an et 4 mois contre 7 apparitions en 3 ans et 6 mois chez Madeleine. Il apparaît en outre que tous les deux enfants se rendent compte immédiatement que les deux particules négatives doivent encadrer le verbe conjugué parce qu'elles expriment cette forme correctement dès la première fois.

En outre, nous remarquons une différence par rapport aux réalisations des éléments '*non*' et '*pas*'. Nous pouvons voir que Madeleine s'exprime au début plutôt par '*non*' mais plus tard, nous voyons très clairement que sa préférence se déplace vers la forme '*pas*'. Dans le développement d'Annick, nous n'observons pas ce point charnière : parfois c'est le nombre d'usage de '*pas*' qui l'emporte sur celui de '*non*', parfois c'est l'inverse. De plus, il est très clair que Madeleine se sert en général de beaucoup plus de formes négatives qu'Annick : quand Annick a par exemple une MLU de 3.636 à l'âge de 3;09.20 ans, elle produit 12 fois '*pas*' et 8 fois '*non*' contre 54 fois '*pas*' et 31 fois '*non*' quand Madeleine a une MLU de 3.507 à l'âge de 2;04.15 ans. Néanmoins, nous pouvons dire que les deux enfants ont en grande partie le même ordre d'acquisition des formes négatives : elles commencent à exprimer '*non*' et '*pas*', ensuite '*plus*', puis la forme '*rien*' et les négation binaires en même temps

chez l'enfant monolingue, tandis que les négation binaires apparaissent un peu plus tôt que 'rien' chez l'enfant bilingue<sup>28</sup>.

En fin de compte, nous pouvons conclure que l'acquisition de la négation française de Madeleine s'effectue plus aisément que celle d'Annick : Madeleine commence plus tôt à acquérir les expressions négatives à un mot ainsi qu'à deux mots. De plus, le nombre d'emplois des formes de négation de Madeleine s'accumule plus rapidement que celui d'Annick. Tout ceci correspond à la théorie qui décrit que le développement bilingue en général serait un peu plus lent, ce qui vaut donc également pour celui de la négation. De plus, il est apparu clairement que l'imitation ne joue qu'un rôle mineur ; nous avons vu que même si les parents expriment des négations composées de deux mots, tous les deux enfants commencent d'abord à produire des négations à seulement un mot, comment les exemples ci-dessous :

- |     |     |       |  |
|-----|-----|-------|--|
| 10. | 262 | *JER: | <i>tu ne le sais plus ?</i>                            |
|     | 263 | *CHI: | <i>jais plus.</i>                                      |
| 11. | 307 | *CHI: | <i>la bébé.</i>  |
|     | 308 | *JER: | <i>le bébé ne peut pas parler.</i>                     |
|     | 309 | *CHI: | <i>la maman du mouton, elle peut aussi pas parler.</i> |

En outre, il s'avère que les facteurs sociolinguistiques dont nous avons parlé, ne jouent pas encore un rôle déterminant en ce qui concerne le maintien ou la chute de la particule 'ne' ; tous les deux enfants ne réalisent pas encore à quelle classe sociale elles appartiennent, et elles ne sont pas encore conscientes de la différence entre le français soutenu et courant ou familier. Il en va de même pour les facteurs linguistiques ; nous n'avons pas vu que la particule 'plus' favorise le maintien de 'ne', davantage que 'pas', ce qui a été affirmé dans la recherche d'Ashby (1981). De plus, nous n'avons pas observé non plus que le 'ne' est forcément plus fréquent devant une voyelle, ou entre deux voyelles, supposé par Fónagy (2006). Ces facteurs sociolinguistiques et linguistiques concerneront plutôt le langage des adultes. Cependant, il est intéressant de voir que cet enfant bilingue se sert de plus de négations binaires que l'enfant monolingue. Cela pourrait être lié au fait que les enfants bilingues ont en général une meilleure conscience métalinguistique. C'est pourquoi il serait également intéressant de voir l'acquisition de la négation en néerlandais chez cet enfant

---

<sup>28</sup> Ces formes ont été suivies par 'jamais' dans le cas de Madeleine. Cette forme n'est pourtant pas encore visible dans les enregistrements d'Annick.

bilingue : il est fort probable que cet enfant fasse également moins « d'erreurs » dans la négation en néerlandais, vu qu'il est plus consciente du langage lui-même et comprendra plus rapidement les règles de la négation.

Dans ce chapitre, nous avons considéré les différences dans le développement de la MLU et dans le développement de la négation, entre les deux types d'apprenants. Dans le chapitre 5, nous allons récapituler les principales constatations et nous discuterons des questions intéressantes à rechercher à l'avenir.

## **Chapitre 5 : Conclusion**

Dans ce mémoire, nous avons examiné l'acquisition de la négation du français chez les enfants monolingues et bilingues. Dans un premier temps, nous avons examiné l'état actuel de la négation française. Puis, nous avons exploré de quelle façon elle a évolué au cours des siècles. Nous avons également étudié les facteurs linguistiques et sociolinguistiques qui jouent un rôle dans l'usage de la négation. Après, nous avons regardé de plus près la négation en néerlandais. Ensuite, nous avons étudié l'acquisition du langage d'un enfant monolingue et nous l'avons comparée à l'acquisition d'un enfant bilingue : nous avons examiné les théories d'acquisition du langage et les différents stades dans l'acquisition chez les deux types d'apprenants. Après, nous avons regardé comment les enfants monolingues et bilingues acquièrent la négation en français dans la vie réelle et dans quelle mesure l'acquisition de la négation d'un enfant monolingue diffère de celle d'un enfant bilingue. Pour pouvoir réaliser cette étude de cas, nous avons utilisé une base de données, à savoir CHILDES, qui est pourvue d'un grand nombre d'enregistrements sonores et de transcriptions des productions d'enfants. Nous avons étudié deux corpus choisis arbitrairement, qui contiennent des données longitudinales de deux enfants : un enfant monolingue francophone et un enfant bilingue français-néerlandais. Cette méthode d'observation nous a permis d'étudier du langage spontané et naturel et les données sont donc représentatives vu que l'enfant, observé dans son propre environnement, n'est guère conscient de ce qu'il dit et fait. Il faut quand même mentionner, même si les enfants ont été observés mensuellement, que les enregistrements fournissent des instantanés et ne reflètent alors pas le développement en entier.

Nous avons vu de grandes différences dans le développement de la MLU chez les deux types d'apprenants. Le développement de l'enfant monolingue est beaucoup plus consistant et il existe des différences substantielles dans la vitesse de progression : l'enfant monolingue exprime plus de mots par expression à un âge plus bas que l'enfant bilingue. Néanmoins, lorsqu'on additionne les deux MLUs de l'enfant bilingue, son développement n'est pas forcément inférieur à celui de l'enfant monolingue : c'est que l'enfant bilingue doit simplement apprendre deux systèmes, ce qui mène à un peu de retard. A part la vitesse, l'enfant monolingue fait plus de progression si nous le comparons à l'enfant bilingue qui reste plutôt autour de la même MLU.

Nous avons vu également de différences considérables par rapport à l'emploi de la négation. L'enfant monolingue commence plus tôt à produire les formes de négation à un mot ainsi qu'à deux mots. De plus, le nombre d'occurrences de ces formes s'accumule plus rapidement chez l'enfant monolingue que chez l'enfant bilingue. En effet, nous avons vu clairement que l'enfant bilingue prend un peu de retard dans l'acquisition de la négation. Néanmoins, les deux enfants ont pour la plupart le même ordre d'acquisition des formes de négation : elles commencent toutes les deux à exprimer '*non*' et '*pas*', ensuite '*plus*', puis la forme '*rien*' et les négation binaires en même temps chez l'enfant monolingue, tandis que les négation binaires apparaissent un peu plus tôt que '*rien*' chez l'enfant bilingue. Concernant l'emploi de '*jamais*', nous ne pouvons pas nous prononcer là-dessus, vu que cette forme n'est pas encore présente dans les enregistrements de l'enfant bilingue.

Tout compte fait, nous pouvons dire que les résultats de notre étude de cas conviennent en grande partie aux théories que nous avons étudiées : les enfants bilingues souffrent en effet d'un retard dans l'acquisition de la négation, ce qui a été confirmé par notre recherche. De plus, notre étude de cas a montré que nos résultats indiquent que l'imitation ne joue qu'un rôle mineur, et tendent alors plutôt vers l'approche nativiste ou usage-based que vers l'approche béhavioriste. Toutefois, il est important de mentionner que notre étude de cas a concerné seulement deux enfants : il est donc possible que nos résultats ne vailent pas pour les autres enfants monolingues et bilingues. Voilà pourquoi il serait également intéressant et nécessaire d'examiner plus d'enfants et plus d'enregistrements dans une prochaine recherche afin de confirmer ou contredire les résultats obtenus et pour voir des différences encore plus nettes.

## Bibliographie

- Baker, A., Don, J. & Hengeveld, K. (2013) *Taal en Taalwetenschap*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Bavin, E. (2009) *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourciez, E. (1967) *Eléments de linguistique romane*. Lille: Klincksieck.
- Brunot, F. & Bruneau, C. (1949) *Précis de grammaire historique de la langue française*. Paris : Masson.
- Carroll, D. (2008) *Psychology of Language*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Coppel, A. et al. (1975) *Manuel de linguistique appliquée. Tome 1: l'acquisition du langage*. Paris: Delagrave.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999) *An introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Massachusetts: Blackwell Textbooks
- Fónagy, M. (2006) *Dynamique et changement*. Louvain : Peeters.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2003) *An introduction to Language*. Thomson Wadsworth.
- Gillis, S. & Schaerlaekens, A. (2000) *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen : Martinus Nijhoff.
- Grévisse, M. (1964) *Le bon usage, grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Gembloux : J. Duculot.
- Horn, L. R. (2010) *The Expression of Negation*. Berlin / New York : De Gruyter Mouton.
- Konopczynski, G. (1990) *Beiträge zur Phonetik und Linguistik Volume 60. Le langage émergent*. Hamburg : Buske Verlag
- Leeuwijn-van de Ven, A., Mulken, M. van, Nienhuis, L. & Straalen-Sanderse, W. *L'essentiel de la grammaire française*. (1997) Groningen : Wolters-Noordhoff.
- MacWhinney, B. (1995) *The CHILDES project : Tools for analyzing talk. Second edition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Maigneueau, D. (2007) *La syntaxe du français*. Paris : Hachette.

Morgenstern A. (2009) *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Morgenstern, A., Parisse, C. (2007). *Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans*. Corpus n°6 "Interprétation, contextes, codage", pp. 55-78.

Orlandi, A. (2001) *Bibliothèque d'études classiques. Grammaire fondamentale du latin. Tome VIII : Négation et argumentation en latin*. Paris : Peeters.

Owens, R. (2008) *Language Development: an Introduction*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Picoche, J. et Marchello-Nizia, C. (1991) *Histoire de la langue française*. Paris: Nathan.

Sokolov, J. F. & Snow, C. E. (1994) *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Vlugter, B., Sleeman, P. & Verheugd, E. (2008) *Grammaire plus*. Bussum : Coutinho.

Walter, H. (1988) *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffront.

Yaguello, M. (2003) *Le grand livre de la langue française*. Paris: Seuil.