

**ACQUIS DANS UNE LANGUE,
TRANSFÉRÉ DANS L'AUTRE ?**

Amelia Lambelet, Magalie Desgrippes, Fabricio Decandio & Carlos Pestana

Université de Fribourg

Mots-clés

Transferts – compétence argumentative – langue de scolarisation – langue d'origine
– input parental

Keywords

Transfers – argumentative skills – language at school – heritage language – parental
input

Résumé

Dans le cadre de cette contribution sont discutés les concepts de transfert de compétence et d'hypothèse de l'interdépendance à la lumière d'une étude longitudinale avec des enfants migrants lusophones en Suisse. L'analyse des productions écrites de type argumentatif des deux premières récoltes de données en langue d'origine et langue de scolarisation montre un motif intéressant de transfert de compétences : les compétences acquises en langue de scolarisation semblent être prédictives des résultats en langue d'origine, sans que la réciproque ne soit vérifiée. L'*input* parental des enfants est aussi discuté, mais ne semble pas avoir d'effet direct sur la compétence argumentative telle qu'elle est mesurée.

Abstract

In this contribution the notions of transfer and interdependence hypothesis are discussed in the light of the results of a longitudinal study with migrant Portuguese children in Switzerland. The analysis of their argumentative written productions from the two first data collections shows an interesting pattern of skills' transfer : the skills acquired in the school language seem to be predictive of the results in the heritage language, while the contrary has not been verified. Parental input is also discussed, but does not show any effect on argumentative competence.

Introduction

Si l'existence de traces d'une langue d'un individu dans ses productions écrites ou orales dans une autre langue est un fait observable et bien connu tant des enseignants que des linguistes, les mécanismes sous-jacents à ces transpositions d'une langue à l'autre restent un objet d'étude ayant mené à différentes hypothèses concernant les liens entre langues et les éléments de celles-ci pouvant avoir une base commune ou pour le moins facilement transposable. La présente étude¹ s'inscrit dans cette perspective en se proposant d'investiguer les liens entre la langue d'origine et la langue de scolarisation d'enfants issus de la migration portugaise en Suisse et de tester empiriquement les notions connues sous les termes d'hypothèse de l'interdépendance (Cummins, 1979, 1991) ou de transfert de compétences en prenant en compte les variables socio-économiques et éducatives ainsi que, plus généralement, la notion d'input parental connu pour avoir une influence sur le développement langagier tant monolingue (De Houwer, 2009) que bilingue (Parra, Hoff & Core, 2011).

Les résultats présentés ici se focalisent sur le développement des compétences argumentatives à l'écrit de ces enfants dans une perspective longitudinale, les sujets ayant pris part à deux reprises – en début et en fin d'année scolaire – à des exercices de production de textes argumentatifs à la fois en langue d'origine et en langue de scolarisation dans le but de vérifier si les compétences acquises dans une langue se voient transférées dans l'autre langue. Nous nous situons donc dans une perspective d'étude non pas des transferts observables de surface – *transferts d'éléments linguistiques* –, mais de ce que nous appellerons *transferts de compétence* – dans notre cas la capacité à produire un texte argumentatif respectant les codes linguistiques de ce genre de texte.

1. Transferts et interdépendance

La notion de *transfert* est utilisée pour caractériser tant positivement que négativement les transpositions d'éléments d'une langue à l'autre inhérentes à toutes situations de communication plurilingue.

Il nous semble pourtant important de différencier deux types de transferts souvent confondus et traités indistinctement : les *transferts d'éléments linguistiques* – comme l'utilisation de cognats, ou de l'orthographe d'une langue pour en écrire une autre – et les *transferts de compétences* sous-jacentes à la production linguistique, comme le fait de savoir construire une argumentation ou une narration. Les premiers sont facilement décelables, car observables directement dans la production orale

1. Les résultats présentés dans cet article sont issus d'un projet de recherche s'inscrivant dans le cadre du programme de travail 2011-2014 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme de l'Institut de plurilinguisme (Université de Fribourg et Haute école pédagogique de Fribourg).

ou écrite de locuteurs plurilingues, tandis que les deuxièmes sont difficilement identifiables en tant que tels, ce qui explique qu'ils soient relativement peu investigués empiriquement, tout en faisant l'objet d'hypothèses théoriques largement partagées dans la communauté scientifique comme en dehors.

Ainsi, l'une des hypothèses les plus répandues, l'*hypothèse de l'interdépendance* (Cummins, 1979, 1991), postule que, en dehors des éléments (phonétiques, lexicaux, syntaxiques, etc.) propres à chaque langue d'un individu, le système linguistique contient des éléments communs formant une base de compétences à disposition des différentes langues. Selon cette hypothèse, cette base commune est formée de compétences académiques, de connaissances du monde et de savoirs métalinguistiques qui, une fois acquis dans une langue, seraient facilement utilisables dans une autre, sans nécessiter de réapprentissage spécifique. Si cette hypothèse d'une base commune aux différentes langues peut paraître justifiable en vue des transferts de surface observables dans les productions d'individus plurilingues, elle est pourtant difficilement investigable empiriquement en tant que telle. En effet, l'envergure des compétences formant cette base commune (compétences académiques, connaissances du monde, savoir métalinguistique, etc.) rend l'hypothèse difficilement falsifiable sans une opérationnalisation fine des compétences dont on postule la transposition d'une langue à l'autre, ce que nous ferons dans la suite de cet article après un bref exposé des résultats des principales études ayant investigué empiriquement l'hypothèse de l'interdépendance.

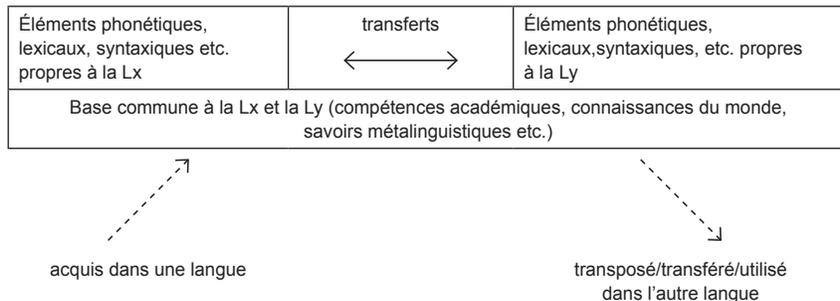


Figure 1. Modélisation graphique des concepts de transferts d'éléments linguistiques et de transferts de compétences formant partie d'une hypothétique base commune aux différentes langues d'un individu plurilingue.

1.1. Transferts et interdépendance : études empiriques

Le principal apport des études empiriques ayant testé l'hypothèse de l'interdépendance concerne les *domaines* pour lesquels des transferts sont observables. Ainsi, Verhoeven (1994), qui a mené une étude longitudinale avec

des enfants migrants turcs en Hollande visant à vérifier le transfert de compétences dans différents domaines usuellement admis comme faisant partie des éléments communs aux différentes langues, n'a trouvé de preuves de transferts que dans les domaines des compétences pragmatiques, phonologiques et de lecture. Dans le même ordre d'idées, De Fontoura et Siegel (1995) ont trouvé des corrélations entre le niveau de portugais et d'anglais d'enfants issus de la migration portugaise au Canada dans les domaines de la lecture, de la mémoire de travail et de la conscience syntaxique, les enfants ayant de bons résultats en anglais ayant aussi démontré de bons résultats en portugais et réciproquement pour les enfants ayant des résultats plus faibles. Si Verhoeven (1994) et De Fontoura et Siegel (1995) concluent de leurs résultats une confirmation de l'hypothèse de l'interdépendance à un niveau métalinguistique, il ne semble pourtant pas clair à la lecture de leurs travaux si les corrélations observées entre compétences linguistiques dans l'une et l'autre langue peuvent être reliées à la notion de transfert ou si elles reflètent plutôt des capacités cognitives générales.

Deux études plus récentes (Moser, Bayer & Tunger, 2008 ; Caprez-Krompak, 2010) se sont spécifiquement intéressées à cette idée de transfert dans le cadre de l'hypothèse de l'interdépendance en comparant les résultats de groupes subissant une intervention linguistique en langue d'origine² à des groupes contrôles (sans intervention). Les résultats de ces deux études, malgré leurs différences méthodologiques, sont similaires : si des effets de l'intervention sont attestés dans la langue où celle-ci a lieu (dans les deux cas la langue d'origine), les résultats en langue de scolarisation ne montrent pas de différence entre groupes d'intervention et groupes contrôles, ne confirmant donc pas le transfert des compétences acquises dans une langue vers l'autre langue. Pourtant, de manière similaire à Verhoeven (1994) et de Fontoura et Siegel (1995), Moser et al. (2008) observe un développement parallèle de la connaissance des lettres de l'alphabet et de la conscience phonologique, ce qui lui permet de conclure à une confirmation de l'hypothèse de l'interdépendance dans ces deux domaines.

En conclusion, les résultats des études empiriques actuelles ne sont pas en mesure de confirmer totalement l'hypothèse d'une base sous-jacente commune permettant le transfert de compétences, bien que le développement de certaines compétences (en particulier liées à la littéracie et la conscience phonologique) semble se dérouler de manière parallèle dans les différentes langues d'individus plurilingues. Il convient donc d'élargir le champ de nos observations et de nous intéresser à d'autres facteurs pouvant avoir une influence sur le niveau langagier de nos participants en L1 et L2.

2. Dans le cadre des cours de langue et culture (Caprez-Krompak, 2010) ou dans des cours spécialement conçus pour l'intervention (Moser et al., 2008).

1.2. Input

Tout en développant sa théorie d'une base commune aux différentes langues, Cummins n'oublie pas de souligner l'importance des langues parlées à l'enfant, ce qu'on nomme l'*input*, ainsi que de la motivation à apprendre la seconde langue. La recherche actuelle place le développement langagier (mono- comme plurilingue) dans un écosystème complexe centré sur les caractéristiques individuelles de l'enfant (capacités cognitives, motivation), prenant en compte la constellation familiale (sa dimension linguistique), le milieu économique et social (cf. Hoff, 2003, 2013), le milieu éducatif dans lequel l'enfant grandit, son intégration dans un réseau social (cf. Leist-Villis, 2004), les possibilités offertes dans le système scolaire (Caprez-Krompæk, 2010) ou, encore, la situation sociolinguistique dans le pays d'origine (Brizić, 2007).

L'*input* y joue un rôle central tant concernant la quantité que la qualité. Il semble ainsi que le vocabulaire d'un enfant monolingue soit relié à l'exposition qu'il reçoit dans sa langue, par exemple au nombre de mots que prononcent les parents par heure (De Houwer, 2009). Concernant les enfants bilingues, plusieurs études actuelles ont porté sur les correspondances relatives et absolues entre la quantité d'*input* et le niveau de l'enfant dans chacune de ses langues. Gathercole et Thomas (2009) montrent que, dans le contexte bilingue du Pays de Galles, si tous atteignent un niveau équivalent en anglais à l'âge adulte, la langue dominante, le niveau de gallois dépend à tout âge de l'exposition familiale et environnementale (scolaire et autre) à cette langue. Dans un contexte plus proche du nôtre du fait de l'expérience migratoire des participants, plusieurs études ont été menées sur les enfants de la communauté latino aux Etats-Unis (Oller & Eilers, 2002 ; Quiroz, Snow & Zhao, 2010). Là aussi, vocabulaire et grammaire semblent dépendre de la quantité d'*input* familial dans chaque langue : plus un enfant est exposé à une langue, plus ses capacités dans cette langue sont développées. À ce stade, il est important de remarquer que le facteur du statut économique et social a été contrôlé dans les études mentionnées ci-dessus, et que l'importance de la quantité d'exposition subsiste.

Bien sûr, il sera important, dans des contributions ultérieures, de s'intéresser aussi à la qualité de cet *input*. Le niveau de langue de l'enfant est certainement influencé par la qualité de celui des parents (Place & Hoff, 2011 ; Hoff, 2003), la manière de communiquer (Sohr-Preston et al., 2013) ou encore le recours à l'alternance codique (Byers-Heinlein, 2013). Dans le contexte d'études testant l'écrit, il serait tout autant indispensable de prendre en compte les ressources (livres, jeux...) et les pratiques parentales (lecture du soir, enseignement de l'alphabet...) favorisant le développement de la littératie chez l'enfant. Celles-ci semblent en effet jouer un rôle aussi important que l'*input* oral (Farver, Xu, Lonigan & Eppe, 2013 ; Quiroz, Snow & Zhao, 2010).

2. Notre étude

Afin d'investiguer le transfert de compétence et l'hypothèse d'une base commune sous-jacente aux différentes langues d'individus plurilingues, nous avons choisi de réaliser une étude longitudinale dont nous présentons ici des résultats partiels. En ce qui concerne les résultats exposés dans cet article, la compétence ciblée est la compétence d'argumentation à l'écrit. Pour la décrire, nous nous basons sur les standards développés dans le cadre de la convention HarmoS³ ainsi que sur la notion de genre de textes, telle qu'elle a été conceptualisée et didactisée par Dolz et Schneuwly (1996). Plus précisément, le choix du genre textuel – dans notre cas une lettre de demande à la tante ou à la marraine – est important, car il guide la production des élèves ainsi que les compétences linguistiques à mobiliser dans la production (la structure générale du genre de texte, le vocabulaire particulier au genre, le style à adopter entre autres). Dans le cas de la lettre de demande en question, les principales parties sont l'adressage au destinataire (tante ou marraine), le contenu thématique (les raisons pour aller à la mer ou à la montagne ; les raisons pour aller en voiture ou en avion), puis les formules d'adieu. En second lieu, le locuteur doit tenir compte de la finalité de la production textuelle. On peut écrire une lettre pour inviter quelqu'un à une fête, pour raconter une expérience vécue ou un voyage à quelqu'un, pour convaincre quelqu'un de quelque chose, etc. Dans le but de permettre la didactisation des genres, Dolz et Schneuwly (1996, cités par Consortium HarmoS, 2010 : 12) ont proposé le « regroupement des genres ». Dans cette perspective, les genres s'organisent en fonction de leur finalité sociale. Parmi les cinq catégories, on trouve les textes visant à argumenter (les autres sont : narrer, relater, exposer et décrire des situations), qui sont « destinés en première ligne à convaincre les destinataires » (Consortium HarmoS : 12).

Ainsi, pour qu'une lettre soit argumentative, elle doit non seulement contenir une opinion ainsi que des arguments permettant de la justifier, mais aussi des organisateurs permettant la construction d'une argumentation cohérente et apte à convaincre les destinataires.

Dans le cadre de notre recherche, ces différents aspects de la lettre argumentative et leur développement en langue d'origine et en langue de scolarisation sont évalués dans les productions des élèves.

2.1. Méthodologie

L'étude initiale dont nous présentons des résultats intermédiaires est fondée sur trois périodes de récoltes de données. La première a eu lieu durant les mois de septembre à novembre 2012, au début de la cinquième année scolaire du système HarmoS⁴, et la deuxième durant les mois de mai à juillet 2013, à la fin de la cinquième année scolaire. La troisième récolte de données aura lieu à la fin de la sixième année

3. Pour une description de la convention HarmoS ainsi que des standards de compétence, nous encourageons le lecteur à visiter la page de la conférence suisse des directeurs de l'instruction publique : <http://cdip.ch/dyn/11737.php>.

4. Correspondant à la 3^e classe du système précédent, et au CE2 en France.

scolaire (soit durant les mois de mai à juillet 2014). À chaque récolte, les enfants effectuent différents exercices en langue d'origine et en langue de scolarisation au cours de deux sessions de tests ayant lieu à une semaine d'intervalle.

Durant les différentes phases de récoltes de données, les élèves sont amenés à effectuer exactement la même version des tests selon le même protocole de manière à mesurer leur progression et leur développement linguistique en langue d'origine et en langue de scolarisation. Comme nous nous focalisons dans cette présentation des résultats uniquement sur la compétence d'argumentation des enfants lusophones ayant participé à l'étude en Suisse romande⁵, nous décrivons plus en détail ci-dessous la tâche de production d'un texte argumentatif et le sous-ensemble de participants sur lequel portent les présentes analyses.

2.1.1. Participants

117 enfants lusophones ont participé aux deux premières phases de récolte en Suisse romande. Les exercices ont été réalisés soit dans le cadre des cours de langue et culture d'origine (désormais LCO), soit dans le cadre de sessions en petits groupes organisées en général dans les locaux scolaires, mais en dehors des heures d'écoles (pour les enfants lusophones ne suivant pas les cours LCO).

2.1.2. Tâches

Afin de mesurer la compétence d'argumentation à l'écrit, nous avons demandé aux enfants de produire des textes argumentatifs adaptés à leur âge, mais largement inspirés des standards développés par HarmoS pour la fin de la 4^e et 8^e année scolaire. Nous avons ainsi mis les élèves en situation d'écrire une lettre à leur tante (respectivement leur marraine pour la version en portugais) pour exprimer de manière argumentée leur préférence face à un choix entre deux propositions de vacances. Les versions portugaise et française se distinguent uniquement par le destinataire de la lettre et le choix (convaincre sa tante d'aller à la mer ou à la montagne dans la version française ; sa marraine de prendre l'avion ou la voiture dans la version portugaise). Dans le questionnaire de biographie linguistique donné aux enfants, ceux-ci devaient indiquer la ou les langues parlées avec chacun de leurs parents (entre autres). Ceci nous a permis d'établir un profil parental de l'*input* reçu : *input* monolingue en langue d'origine, *input* bilingue, *input* monolingue en langue de scolarité, *input* trilingue (ou plus). Bien sûr, ces profils ne constituent ni une variable d'échelle, ni une variable ordonnée, mais bien une variable nominale. Savoir qu'un profil est trilingue ne nous donne qu'une vague indication sur la quantité d'*input* qui devrait, logiquement et en moyenne, être moins importante dans chaque langue que dans un profil bilingue. De plus, il ne s'agit pas d'une mesure aussi fiable que l'aurait permis une observation

5. La même étude a été réalisée en parallèle en Suisse alémanique, et trois groupes de contrôle font aussi partie de notre échantillon : francophone et germanophone dans les régions linguistiques respectives suisses, lusophone au Portugal.

directe dans les familles. Il conviendra de garder cette caractéristique à l'esprit lors de l'analyse de l'influence de cette variable sur les compétences mesurées.

Afin d'avoir un indicateur de la compétence langagière écrite générale de chaque participant, des C-tests⁶ ont été réalisés dans chacune des langues ici en jeu (Grotjahn, 1992-2002). Ces 4 textes complétés par les enfants, comprenant chacun 20 mots tronqués de moitié, ont été corrigés de manière très normative dans un premier temps, ce qui donne aux règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison une importance probablement disproportionnée eu égard aux connaissances que l'on est en droit d'attendre d'un enfant à ce stade scolaire.

2.2. Grille d'analyse

Les productions écrites ont été analysées selon une grille d'analyse en sept axes basée sur Dolz, Gagnon et Decandio (2010). Dans le cadre de cette contribution, nous ne nous pencherons que sur deux d'entre eux : 1) Le premier axe contient les aspects *structuraux* liés au genre textuel « lettre de demande ». Ainsi, pour répondre aux exigences, une lettre doit contenir le lieu (au début ou à la fin du texte), la date, la formule d'appel (par exemple « chère marraine », « bonjour » etc.), la formule de salutation (par exemple « à bientôt », « à la prochaine » etc.) et le nom ou la signature. 2) Le deuxième point d'intérêt pour les analyses présentées dans cette contribution concerne les *mécanismes de textualisation*. Nous nous intéressons en particulier aux organisateurs argumentatifs, qui nous ont permis de classer les productions en quatre catégories. La première catégorie s'applique aux textes dans lesquels les arguments sont présentés *sans connecteurs*. La deuxième catégorie contient l'emploi exclusif de l'*archicconnecteur* « et » et du connecteur très fréquent « parce que ». La troisième catégorie est appliquée lorsqu'*un ou deux* organisateurs argumentatifs plus élaborés (par exemple « si », « par contre » ou « mais ») apparaissent dans le texte. Enfin, la quatrième catégorie réunit les textes où *au moins trois* organisateurs argumentatifs apparaissent.

3. Résultats

Pour les besoins de cette contribution, la maîtrise lors de la 2^e récolte de données, des éléments structuraux et des connecteurs argumentatifs a été analysée à l'aide de modèles de régression linéaire multiple (voir explication plus bas) avec dans chaque cas les résultats de la 1^{re} récolte et la variable d'input parental comme variables explicatives⁷ (figures 1 et 2). La question de recherche est ainsi centrée sur la présence ou l'absence de transfert : le score atteint dans une langue lors de la 2^e récolte est-il prédit par le score atteint dans cette même langue lors de la première

6. Les C-tests consistent en une série de textes titrés, adaptés au niveau de langue testé, dans lesquels un mot sur deux est tronqué de moitié à partir de la deuxième phrase. La consigne demande de compléter les mots en respectant les règles d'écriture et le sens du texte. Ils sont reconnus pour donner une indication de la compétence générale en langue.

7. Des modèles mixtes hiérarchiques regroupant les participants par classe et testant les différences de pentes et d'intersections de ce facteur ne nous avaient pas permis de conclure à la nécessité de l'insérer dans nos modèles.

récolte, par celui atteint dans l'autre langue, ou par les deux ? Dans le second cas, on pourrait parler de transfert, dans le dernier, plutôt d'interdépendance. Inclure l'*input* parental dans les variables explicatives permet de contrôler si cette condition influence elle aussi les résultats.

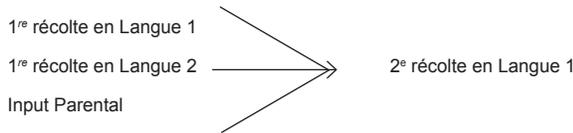


Figure 2. Quelle influence ont ces trois variables sur les résultats en Langue 1 de la 2^e récolte ?

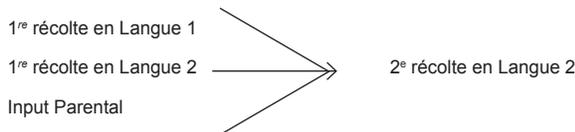


Figure 3. Quelle influence ont ces trois variables sur les résultats en Langue 2 de la 2^e récolte ?

Les modèles de régression linéaire multiple permettent de décrire les variations d'une variable à expliquer en fonction de variables explicatives, les régresseurs. On considère pour la variable à expliquer Y_i , une constante α , représentant la valeur que prend Y , lorsque les variables explicatives ont une valeur de 0. L'influence des variables explicatives X sur Y est représentée par les paramètres β , les coefficients de régression. La variation restante est exprimée dans le terme d'erreur ε_i . Il s'agit d'estimer ces paramètres (voir Equation 1).

$$\text{Equation 1 : } Y_i = \alpha + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \varepsilon_i, i = 1, \dots, n$$

Dans notre cas, nous avons construit quatre modèles de régression linéaire multiple ; deux pour expliquer la maîtrise des *aspects structurels* en 2013 (en langue d'origine et en langue de scolarisation) et deux pour expliquer la maîtrise des *connecteurs argumentatifs* en 2013 (à nouveau en langue d'origine et en langue de scolarisation). Les résultats de ces analyses seront présentés et discutés ci-dessous.

3.1. Aspects structurels

Pour que la consigne soit respectée et que le texte produit relève du genre textuel « lettre de demande (à la tante ou à la marraine) », cinq éléments structurels principaux (lieu, date, formule d'appel, formule de salutation, signature) sont nécessaires. Chaque élément valant un point dans la grille d'analyse, les élèves peuvent obtenir entre 1 et 5 points pour l'ensemble des éléments structurels.

D'une manière générale, si nous observons dans les données une progression dans la maîtrise de ces éléments structurels, il est toutefois à noter qu'aucun des enfants n'a obtenu les cinq points que ce soit durant la première ou la deuxième récolte, en français ou en portugais. Il semble donc que les éléments structurels de la lettre ne sont pas encore acquis (ni dans une langue ni dans l'autre) : en effet, durant la 2e récolte, les enfants obtiennent en moyenne 0.74 point en langue de scolarisation et 0.79 point en langue d'origine ; durant la 1^{re} récolte 0.66 point en langue de scolarisation et 0.58 point en langue d'origine, soit moins d'un élément structurel en moyenne quelles que soient la langue et la récolte.

Comme il ressort de ces chiffres, la progression entre les deux récoltes de données est relativement faible, mais la différence est pourtant significative en ce qui concerne la langue d'origine ($t=2.14$, $df=102$, $p<.05$), mais pas en ce qui concerne la langue de scolarisation ($t=1.3$, $df=94$, $p=0.09$).

Afin de tester l'hypothèse de transferts de compétence d'une langue à l'autre, comme expliqué plus haut (Figures 1 et 2), nous avons modélisé la maîtrise des éléments structurels lors de la deuxième récolte de données aussi bien en langue d'origine qu'en langue de scolarisation en fonction des résultats obtenus lors de la première récolte de données, et de l'*input* parental divisé en quatre catégories (*input monolingue FR*, *input bilingue*, *input monolingue PT*, *input trilingue ou plus*). On voit, d'un côté du tableau 1, l'influence de ces variables explicatives sur les résultats en langue d'origine en 2013 (à gauche), et sur les résultats en langue de scolarisation en 2013 (à droite). Ce qui représente les paramètres α et β (voir Équation 1) a été indiqué dans le tableau pour une plus grande clarté.

Les résultats de ces deux modèles expliquent respectivement 33 % (langue d'origine) et 34 % (langue de scolarisation) de la variance observée dans les données récoltées...

Influence sur...	... les aspects structurels 2013 en portugais			... les aspects structurels 2013 en français		
Variable	Estimation	±ET	p	Estimation	±ET	P
Intercept (α)	0.37	0.13	<.01	0.39	0.15	<0.01
Aspects structurels 2012 PT(β_1)	0.16	0.14	0.24	-0.15	0.15	0.32
Aspects structurels 2012 FR(β_2)	0.46	0.13	<.01	0.74	0.14	<.001
Input parental bilingue(β_3)						
Input parental monolingue PT(β_3)	0.18	0.25	0.48	-0.07	0.28	0.81
Input parental monolingue FR(β_3)	0.57	0.44	0.21	-0.03	0.44	0.94
Input trilingue ou plus(β_3)	-0.94	0.51	0.07	-0.69	0.67	0.31

Tableau 1. Résultats des modèles de régression linéaire de la maîtrise des aspects structurels en langue d'origine. (à gauche) et langue de scolarisation (à droite), ET= erreur type⁸.

8. L'erreur type est l'estimation de l'écart type des erreurs.

On voit dans le tableau 1 que la maîtrise d'aspects structurels de la lettre lors de la première récolte (β_1 et β_2) ne prédit pas forcément le même niveau de maîtrise lors de la seconde récolte. Si on ne regarde que les effets de leur maîtrise en langue d'origine, le portugais (β_1), on voit que l'effet indiqué n'est significatif sur aucun des résultats de la deuxième récolte ($p=0.24$ et $p=0.32$). En revanche, la maîtrise de ces mêmes éléments en français (β_2) prédit significativement leur maîtrise en fin d'année scolaire dans les deux langues ($p<0.01$ pour le portugais, $p<0.001$ pour le français). D'après ce modèle, si tout autre paramètre inclus est gardé constant mathématiquement, une variation positive d'une unité dans la langue de scolarité en 2012 implique un gain de 0.74 unité dans la même langue en 2013, et de 0.46 en langue d'origine (en gras dans le tableau).

Ainsi, plus un participant maîtrise les aspects structurels de la lettre en français durant la première récolte de données (ie. plus il utilise à bon escient les éléments structurels fondamentaux de la lettre que sont le lieu, la date, la formule d'appel, la formule de salutation, et la signature), plus il aura tendance à les utiliser durant la deuxième récolte à la fois en langue de scolarisation et en langue d'origine.

Il semble donc qu'il est possible de parler de transfert de compétence de la langue de scolarisation à la langue d'origine, sans que la réciproque ne soit vérifiée.

L'*input* parental (β_3) étant une variable nominale, chacune de ses valeurs est présente dans le tableau. En effet, la régression prend pour référence l'une d'elles – ici, le participant exposé à un *input* en deux langues – et nous permet d'observer si des différences dans le résultat observé sont imputables à une différence d'*input* (monolingue portugais ou français, ou encore trilingue et autres). On voit ici que l'*input* ne semble pas prédire les résultats de la deuxième récolte.

3.2. Mécanismes de textualisation

Au niveau des mécanismes de textualisation, nous nous intéressons en particulier aux organisateurs argumentatifs, car ce sont ceux qui sont le plus représentatifs de la capacité des élèves à construire une argumentation. Comme nous l'avons exposé plus haut (voir 2.3, grille d'analyse), les élèves peuvent obtenir entre 0 (pas de connecteurs argumentatifs) et trois points (au moins trois connecteurs argumentatifs élaborés). De manière générale dans les deux récoltes de données, les élèves utilisent plus de connecteurs argumentatifs en langue de scolarisation (1.49 en 2^e récolte et 1.31 en 1^{re} récolte) qu'en langue d'origine (1.28 en 2^e récolte et 1.10 en 1^{re} récolte). La différence entre les deux récoltes de données est significative dans les deux conditions (langue de scolarisation : $t=2.74$, $df=94$, $p<.01$; langue d'origine : $t=1.76$, $df=96$, $p<.05$).

Comme nous l'avons fait pour les aspects structurels, nous avons modélisé l'usage des organisateurs argumentatifs dans la deuxième production écrite en français et en portugais en fonction de leur usage en langue d'origine et en langue de

scolarisation durant la 1^{re} récolte de données, ainsi qu'en fonction de l'*input* parental (voir tableau 2).

Influence sur...	... les organisateurs arg. 2013 en portugais			... les organisateurs arg. 2013 en français		
Variable	Estimation	±ET	p	Estimation	±ET	p
Intercept	0.89	0.17	<.001	1.07	0.20	<0.001
Organisateurs arg. 2012 PT	-0.00	0.10	0.97	-0.02	0.11	0.88
Organisateurs arg. 2012 FR	0.31	0.10	<.01	0.28	0.12	<.05
Input parental bilingue (β_3)						
Input parental monolingue PT (β_3)	0.21	0.20	0.29	0.25	0.23	0.27
Input parental monolingue FR (β_3)	0.31	0.34	0.36	0.04	0.34	0.91
Input trilingue ou plus (β_3)	-0.08	0.39	0.85	-0.46	0.53	0.38

Tableau 2. Résultats des modèles de régression linéaire de l'usage de connecteurs argumentatifs en langue d'origine (à gauche) et langue de scolarisation (à droite).

Les résultats de la modélisation de l'usage d'organisateur argumentatifs rejoignent les résultats concernant la maîtrise des éléments structurels. En effet, à nouveau, la compétence en langue de scolarisation durant la première récolte est significativement prédictive de la compétence à la fois en langue de scolarisation et en langue d'origine durant la deuxième récolte de données (β_2 étant respectivement égal à 0.28 ± 0.12 avec $p < 0.05$ et 0.31 ± 0.10 avec $p < 0.01$)

Ni l'usage des connecteurs en langue d'origine l'année précédente, ni l'*input* familial ne prédisent l'usage des connecteurs dans aucune langue en 2013. Cependant, il est à noter que ces derniers modèles n'expliquent qu'un faible pourcentage de la variance de l'usage des connecteurs argumentatifs mesurée dans la deuxième récolte de données (respectivement 11 % en ce qui concerne la langue de scolarisation et 15 % en ce qui concerne la langue d'origine), ce qui amène à penser que d'autres facteurs non-mesurés ici sont susceptibles d'avoir une influence.

4. Discussion

Les résultats des quatre régressions linéaires présentées ci-dessus montrent le même *pattern* d'influences entre langue d'origine et langue de scolarisation. En effet, dans chaque cas, nous pouvons postuler des transferts de compétence de la langue de scolarisation vers la langue d'origine, mais pas de transferts dans la direction opposée (de la langue d'origine vers la langue de scolarisation). Il semble donc, selon ce résultat, que d'une session de test à la suivante, certaines compétences acquises en langue de scolarisation (et donc en principe dans le système scolaire suisse) ont

été transposées à la langue d'origine, mais que les acquis en langue d'origine n'ont pas permis d'amélioration des compétences en langue de scolarisation. Ces résultats peuvent paraître comparables à ceux observés dans l'étude de Caprez-Krompæk (2010), cependant, il s'agissait chez elle d'observer l'influence sur les compétences générales dans les deux langues d'enfants migrants, des cours en langue et culture d'origine. Ces cours s'avéraient avoir une influence positive sur le niveau en langue d'origine, mais pas d'influence sur le niveau en langue scolaire (en tout cas pas après un an). Dans notre étude, nous pouvons observer directement, sans distinguer pour l'instant si la prise de cours LCO joue un rôle, l'apparition dans chaque langue des aspects structurels ou des organisateurs et vérifier si l'apparition de ces éléments dans une langue la prédit dans l'autre. Suivant les différentes théories de Cummins, la maîtrise de ces éléments peut être considérée comme faisant partie du CALP (« Cognitive academic language proficiency », Cummins, 2006 entre autres), c'est-à-dire des compétences académiques faisant partie des objectifs scolaires. Leur apprentissage en français, puis un transfert vers la langue d'origine serait alors logique, même si Cummins postulait ce transfert plutôt dans l'autre sens, de la première à la deuxième langue. Le développement du CALP en première langue permettrait de parfaire l'assise de la base commune et donc d'atteindre de meilleurs résultats en seconde langue d'après la théorie de l'interdépendance (Cummins, 1991). Dans ce cas, nous devrions observer des traces de transfert dans les deux sens. Quelle que soit la langue dans laquelle un élément serait maîtrisé lors de la première récolte, cela devrait prédire la maîtrise de cet élément dans les deux langues par la suite, ce que nous n'observons pas pour l'instant. En outre, il est important d'apporter quelques précisions à notre interprétation : n'ayant aucun contrôle sur les variables cognitives, ni sur les enseignements donnés aux élèves ou sur les autres influences auxquelles ils sont soumis, nous ne pouvons pas vérifier si l'apparition d'un élément dans une langue, puis dans une autre, n'est pas due à autre chose qu'un transfert. N'oublions pas, par exemple, que l'environnement familial, en particulier le statut socio-économique, joue un grand rôle dans le développement du CALP (Brown, 2005).

En ce qui concerne l'*input* familial, nous avons pu constater grâce aux quatre modèles linéaires que la constellation des langues parlées à la maison n'influence pas la compétence d'argumentation ni dans une langue ni dans l'autre. Il semblerait donc que le développement de celle-ci soit du ressort de l'école. Nous noterons pourtant que ce non-effet peut être expliqué de plusieurs manières : il tient peut-être au fait que les deux mesures utilisées dans cette contribution pour décrire la compétence d'argumentation à l'écrit relèvent du formel, et qu'il est probable que l'*input* familial ait une plus grande influence sur d'autres mesures, telles que, par exemple, sur ce que nous nommerons *aspects pragmatiques de la production argumentative* et qui consiste en l'utilisation de stratagèmes argumentatifs visant à convaincre le destinataire (procédés d'insistance, d'adressage de forme affective, de chantages,

de promesses, etc.). La deuxième explication tient dans la manière dont la variable d'*input* familial utilisée dans cette contribution a été générée : il s'agit en effet de l'évaluation faite par les enfants eux-mêmes. Cette mesure sera affinée dans la suite du projet par un questionnaire plus complet rempli par les parents. Celui-ci nous permettra d'étudier d'autres facteurs ayant très probablement une influence comme le statut socio-économique des familles, leur mode de communication (permettant ou non à l'enfant d'argumenter), ou encore les pratiques familiales autour de la littérature.

Il est à noter par ailleurs que les effets de « transfert » observés en ce qui concerne les aspects structurels et les organisateurs sont peut-être à contrebalancer par le fait que la progression d'une récolte à l'autre est relativement faible (particulièrement en ce qui concerne les aspects structurels en langue de scolarisation). Il sera intéressant de les comparer avec la troisième récolte de données qui aura lieu au printemps 2014. A ce moment-là, les résultats des trois sessions de tests nous permettront sans doute d'obtenir une description plus précise des phénomènes de transferts observables (ou pas) dans les données.

Conclusion

Dans le cadre de cette contribution, les analyses des productions écrites de type argumentatif nous ont permis de mettre au jour des traces de transfert de la langue de scolarisation vers la langue d'origine dans les deux aspects mesurés (maîtrise des aspects structurels et maîtrise des organisateurs argumentatifs). Une bonne maîtrise de ces deux dimensions de la lettre argumentative en langue de scolarisation durant la première récolte permet en effet à la fois de prédire leur maîtrise dans la même langue lors de la deuxième récolte, mais ils permettent aussi de prédire leur maîtrise dans l'autre langue. Ainsi, des compétences enseignées dans le cadre scolaire (du moins selon les plans d'études⁹) semblent être transférées dans l'autre langue des enfants, ce qui tendrait à confirmer l'hypothèse de l'interdépendance, selon laquelle une base commune aux différentes langues permet une transposition des compétences d'une langue à l'autre.

Ces résultats sont pourtant à prendre avec précaution car ils ne reflètent qu'une partie du projet de recherche, tant au niveau temporel qu'au niveau de l'étendue des tâches et du nombre de participants. En ce sens, ils ne reflètent pour l'instant que de premières tendances observées dans les données. Celles-ci devront être confirmées, infirmées ou affinées dans la suite du projet, en prenant en compte l'ensemble des données récoltées lors des trois sessions de récoltes de données en Suisse romande et en Suisse alémanique, ainsi que les autres aspects évalués dans la grille d'analyse pour la production écrite et les mesures portant sur la compréhension écrite.

9. N'ayant pas réalisé d'observation en classe, ni d'entretiens avec les enseignants, nous ne pouvons affirmer que la lettre argumentative a été bel et bien travaillée dans les différentes classes dont sont issus nos participants.

Bibliographie

- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, München [u.a.] : Waxmann.
- Brown, C. L. (2005). Equity of Literacy-Based Math Performance Assessments for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 337-363.
- Byers-Heinlein, K. (2013). Parental language mixing : Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingualism : Language and Cognition*, 16,(01), 32-48.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Dans E. Bialystok (Dir.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge [etc.] : Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2006). BICS and CALP : Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Dans B. Street & N. H. Hornberger (Dir.), *Encyclopedia of Language and Education*. New-York : Springer Verlag.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol : Multilingual Matters (MM textbooks).
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, Ch. J. & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791.
- Grotjahn, R. (1992-2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests : Ein Leitfaden für die Praxis. Dans R. Grotjahn (Dir.), *Der C-Test : theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, 4^e tome (pp. 221-225). Bochum : Universitätsverl. N. Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung).
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence : Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes : Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M. & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(01), 1-27.

Leist-Villis, A. (2004). *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke : unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch*. Münster : Waxmann.

Lunden, M. & Silven, M. (2011). Balanced communication in mid-infancy promotes early vocabulary development : effects of play with mother and father in mono- and bilingual families. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 535-559.

Mueller Gathercole, V. C. & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development : Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism : Language and Cognition*, 12(02), 213-237.

Parra, M., Hoff, E. & Core, C. (2011). Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish–English bilingually developing 2-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 113-125.

Place, S. & Hoff, E. (2011). Properties of Dual Language Exposure That Influence 2Year-Olds' Bilingual Proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834-1849.

Quiroz, B. G., Snow, C. E. & Zhao, J. (2010). Vocabulary skills of Spanish-English bilinguals : impact of mother-child language interactions and home language and literacy support. *International Journal of Bilingualism*, 14(4), 379-399.

Sohr-Preston, S. L., Scaramella, L. V., Martin, M. J., Neppi, T. K., Ontai, L. & Conger, R. (2013). Parental Socioeconomic Status, Communication, and Children's Vocabulary Development : A Third-Generation Test of the Family Investment Model. *Child Development*, 84(3), 1046-1062.

Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in Bilingual Development : The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.