

L'impact de l'input dans le développement harmonieux du bilinguisme précoce franco-russe

Ekaterina Tiulkova

Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique, Université de Toulouse - Jean Jaurès, France et HaBiNet
ekaterina.tiulkova@univ-tlse2.fr

Introduction

La notion de **développement bilingue harmonieux** proposée par De Houwer (2006) a été définie comme l'expérience d'une famille bilingue lorsque « le bien-être subjectif n'est pas affecté négativement par des facteurs liés à un contexte bilingue » (De Houwer, 2020 : 63). Le concept suscite un intérêt grandissant et plusieurs études ont examiné la relation entre la compétence linguistique des enfants et leur bien-être subjectif (Han, 2010 ; Winsler et al., 2014 ; Humeau et al., 2023). De plus, le rôle de l'engagement des parents et des éducateurs en faveur d'une acquisition simultanée de plusieurs langues dans le comportement social et affectif a été précédemment étudié (Sun, 2022).

Alors que le rôle de l'input dans l'acquisition langagière a été démontré (De Houwer, 2018b ; Pearson & Amaral, 2014 ; Schalley & Eisenclas, 2022 ; Unsworth, 2016), il manque encore des connaissances précises sur la quantité et la qualité nécessaires pour le développement harmonieux chez l'enfant grandissant dans un environnement plurilingue (Meisel, 2017). Des recherches sur cette question sont d'autant plus importantes que l'exposition aux langues varie considérablement d'un enfant à l'autre en termes de quantité et de qualité de l'input qu'ils reçoivent, que ce soit au sein d'une famille bilingue ou non. L'importance de la **quantité de l'input** a été démontrée pour l'acquisition des différentes composantes du langage : le vocabulaire et la morphosyntaxe (Cattani et al., 2014 ; Gagarina et Klassert, 2018 ; Hoff et al., 2014 ; Rodina & Westergaard, 2017 ; Sun & Ng, 2021 ; Unsworth, 2014) ainsi que la fluence (Cohen & Mazur-Palandre, 2018). Quand on parle de la **qualité de l'input**, il est également nécessaire d'étudier la diversité de la parole entendue par l'enfant dans son entourage ainsi que les stratégies discursives possibles des parents. La fratrie, les grands-parents, les éducateurs et les amis sont donc des sources d'input variées pour l'enfant bilingue et déclencheurs d'envie de pratiquer telle ou telle langue (Hoff et al., 2014 ; Pearson & Amaral, 2014). De même, la lecture, les médias, les activités, les voyages impactent considérablement le développement langagier. En effet, Sun (2019) a étudié l'impact de la qualité et de la quantité de l'input sur le comportement social et affectif des enfants bilingues au Singapour et trouvé que le taux d'exposition aux langues n'avait pas eu d'effets significatifs. En revanche, les activités de lecture à la maison (la fréquence de lecture et les visites à la bibliothèque) ont prédit les meilleurs scores du comportement social et affectif.

Par conséquent, nous avons étudié la quantité d'exposition courante et la diversité de la parole avec laquelle l'enfant est en contact dans son entourage ainsi que les stratégies parentales possibles de la transmission de langues (Schwartz, 2020). Étant donné que l'expérience bilingue est extrêmement individuelle (De Houwer, 2015), nous avons également étudié les rapports entre les attitudes parentales au sujet de l'éducation bilingue, les ressentis des enfants à propos de leur bilinguisme et leur comportement social et affectif en utilisant les évaluations des parents et des enfants.

L'étude tente ainsi de répondre à deux questions de recherche principales : 1) *Quelles sont la quantité et la qualité d'input nécessaires pour le développement bilingue harmonieux ?* et 2) *Quelle est la relation entre les attitudes parentales au sujet de l'éducation bilingue et les ressentis des enfants concernant leur bilinguisme et leur comportement social et affectif ?*

Méthodologie

Participants

L'étude porte sur 49 enfants franco-russes de 5 ans vivant en France ($M= 65,2$ mois, $ET= 4,46$) : 37 bilingues simultanés (ayant deux langues premières, 2L1) et 12 enfants de familles russophones (acquisition précoce d'une langue seconde, PL2). Étant donné que la collecte a eu lieu pendant la crise du Covid-19, nous avons dû poursuivre la collecte pour cinq participants en mode hybride : la première

rencontre a eu lieu à la maison avant le confinement, la deuxième a été réalisée via Zoom. Deux passations ont eu lieu uniquement par Zoom.

Matériel et procédure

La particularité de cette recherche consiste en une évaluation apportée par les parents aussi bien que par les enfants. Les parents ont répondu aux questionnaires « *Points forts – Points faibles* » (Goodman, 1997) et « *Attitudes, interactions et ressentis en contexte bilingue* » (De Houwer, 2017 ; De Houwer, 2018a) ; les mères (34 russophones et 1 francophone) ont rempli le *Journal d'activités de l'enfant bilingue* (De Houwer, 2002). En premier lieu, les enfants ont participé à des tâches linguistiques de narration – *MAIN* (Gagarina et al., 2012a ; Gagarina et al., 2019) et *Michka* (Tiulkova, 2017) – en russe (Gagarina et al., 2012b) et en français (Haiden & Knapp, 2012). En deuxième lieu, ils ont été interrogés sur leur personnalité bilingue (grâce à un *portrait langagier* permettant d'évaluer la présence de chaque langue), leur affection envers leurs langues (*indicateur « Amour »*) et leurs ressentis des compétences langagières (*échelle d'auto-évaluation*) (TALES@home, 2016). Ce travail de thèse porte uniquement sur les résultats des enfants bilingues 2L1 (n= 36, 22 filles et 14 garçons).

Résultats

Q1 : Quelles sont la quantité et la qualité d'input nécessaires pour le développement bilingue harmonieux ?

Afin de répondre à notre première question de recherche, nous avons opérationnalisé plusieurs variables à partir des données obtenues :

1. Pour mesurer la quantité de l'input, nous avons opté pour une estimation relative d'une *exposition courante* en russe pour une semaine-type actuelle (94,5 heures éveillées) de l'enfant (MacLeod et al., 2013 ; Unsworth, 2013), calculée par deux juges d'après une grille proposée (en pourcent : $M(SD)= 38,1 (14,4)$, $MIN-MAX= 13,2-85,2$) ;
2. Plusieurs scores de la qualité de l'input, basés sur le *Journal d'activités de l'enfant bilingue* (De Houwer, 2002), ont été proposés : 1) *mesures de maintien du russe* ; 2) *durée de voyages dans des pays russophones par an* ; 3) *nombre d'activités extra-scolaires (non-)linguistiques en russe par semaine* ; 4) *temps total de ces activités par semaine* ; 5) *nombre total de locuteurs russophones par semaine* ; 6) *niveau de formation des parents russophones* ;
3. Les réponses des parents au questionnaire « *Attitudes, interactions et ressentis en contexte bilingue* » (De Houwer, 2017 ; De Houwer, 2018a) ont été converties en 6 scores pour les *attitudes* et 1 pour les *stratégies* ;
4. Les compétences en russe et en français des enfants ont été évaluées par les deux parents (« *pas de différences* » (n= 10), « *meilleur en russe* » (n= 11), « *meilleur en français* » (n= 15)) ainsi que leur compétence d'expression orale en russe (5 enfants sur 36 déclarés comme ne parlant pas russe) ;
5. Le comportement social et affectif (Goodman, 1997) a été évalué par les parents russophones et opérationnalisé par les 2 scores suivants : les « **points forts** » (comportement prosocial) et les « **points faibles** » (difficultés de comportement).

L'analyse de cluster hiérarchique a été effectuée sur ces 18 variables pour 36 participants 2L1. Quatre clusters ont été décrits à partir d'analyses ANOVA. Ce sont le *Cluster 4* et le *Cluster 2* qui se distinguent le plus.

D'après notre interprétation, les enfants du *Cluster 4* pourraient présenter un *développement bilingue non-harmonieux*, avec des scores moins élevés en comportement social et affectif. Ils ne s'expriment pas en russe et affichent la plus grande disparité en affection entre leurs deux langues. Leur exposition au russe est faible (27,9%) et ils ont moins d'opportunités de voyager ou de participer à des activités extra-scolaires en russe. Le maintien de la langue russe est moins fréquent chez leurs parents, qui ont également un niveau d'études moins élevé. De plus, ils ont moins d'exposition à la lecture de livres en russe. Cependant, ils regardent souvent des médias en russe (255 min/sem.) et ont un entourage russophone diversifié, y compris des frères et sœurs plus âgés. Les enfants du *Cluster 2* en revanche sont susceptibles de présenter un *développement bilingue harmonieux*, avec des scores élevés en comportement social et affectif. Ils parlent les deux langues et ont une affection équilibrée pour les deux. Leur exposition au russe est élevée (46,4%), avec des voyages fréquents dans des pays russophones et une participation active à des activités extra-scolaires en russe. Le maintien de la langue russe est diversifié chez leurs parents, qui ont également un

niveau d'études élevé. De plus, ils bénéficient d'une exposition régulière à la lecture de livres en russe. Ils consacrent moins de temps aux médias en russe (156 min/sem.) et ont l'entourage russophone le plus varié.

Q2 : Quelle est la relation entre les attitudes parentales au sujet de l'éducation bilingue et les ressentis des enfants concernant leur bilinguisme et leur comportement social et affectif ?

Les scores de disparité indiquant le degré de (dés)équilibre dans la présence des langues, l'affection et les compétences auto-évaluées ont été calculés pour les attitudes des enfants, ainsi que le score de complicité pour l'accord entre les attitudes au sein du couple parental. Des corrélations non-paramétriques de Spearman ont été effectuées pour déterminer si un degré élevé de disparité était lié au comportement social et affectif des enfants. Les attitudes envers les langues montrent une corrélation significative avec le score du comportement social et affectif : 1) moins la disparité dans l'affection langagière est importante, plus la compétence prosociale est évaluée par les pères comme positive ($r = -0.325$, $p < .05$) ; 2) plus la disparité dans l'affection langagière est importante, plus le score des « points faibles » évalué par les pères ($r = 0.424$, $p < .01$) et les mères ($r = 0.448$, $p < .01$) est élevé ; 3) plus la disparité dans les compétences auto-évaluées est importante, plus le score des « points faibles » évalué par les mères est élevé ($r = 0.369$, $p < .05$). Aucune corrélation significative n'a été trouvée entre le score de la disparité dans la présence des langues et le comportement social et affectif. La présence du russe et du français dans les portraits langagiers s'est donc révélée ne pas être une mesure appropriée sans prendre en compte les commentaires des enfants.

Nos résultats indiquent ainsi que le bien-être des enfants bilingues est lié à leurs sentiments positifs à l'égard des deux langues. Lorsque les enfants aiment autant chacune des langues, ils se sentent plus compétents dans les deux, leur comportement social et affectif est évalué par les parents comme plus positif et les scores des « points faibles » sont moins élevés. En revanche, la maîtrise de la seule langue sociétale (le français) est liée à un comportement social et affectif plus vulnérable.

Discussion et conclusion

Ces résultats sont en accord avec les études précédentes sur le bilinguisme harmonieux (Han, 2010 ; Humeau et al., 2023 ; Sun et al. 2018 ; Sun, 2019, 2022 ; Winsler et al., 2014) et confirment l'importance de la quantité de l'input (40% constituant un seuil significatif) (Schalley & Eisenclas, 2022; Unsworth, 2016) ainsi que sa qualité. L'analyse de clusters se révèle une méthode très intéressante pour ce type de données (Cattani et al., 2014). Étant donné que 60% de nos participants ont une exposition courante en russe de moins de 40%, les interlocuteurs (grands-parents, éducateurs), les voyages russophones, les activités extrascolaires en russe (« école russe ») ainsi que diverses stratégies du maintien du russe sont des facteurs significatifs dans le développement bilingue harmonieux. Effectivement, lorsque les parents s'impliquent activement dans la transmission de la langue non-sociétale, les enfants reçoivent un input plus riche en termes de qualité et de quantité. Cela leur permet de développer les deux langues de façon à ce que tous les membres de la famille se sentent à l'aise dans la communication.

Nos analyses des déclarations des deux parents et des entretiens avec les enfants indiquent que le bien-être des enfants bilingues est lié aux sentiments positifs que les membres de la famille éprouvent à l'égard des deux langues. Ces résultats confirment l'importance de la conscience parentale concernant les enjeux de l'éducation bilingue (Hollebeke et al., 2020) et leur accord sur la question (Nakamura, 2019 ; Seo, 2022 ; Yamamoto, 2001). Les attitudes des enfants jouent également un rôle important dans leur développement bilingue (Zhang & Slaughter-Defoe, 2009 ; Wilson, 2019).

L'étude contribue ainsi à la description du développement bilingue harmonieux et favorise le soutien à l'apprentissage des langues non-sociétales : plus les attitudes des enfants envers les deux langues sont équilibrées, plus leur comportement social et affectif est évalué par leurs parents comme positif. D'autres analyses seront menées sur leur lien avec la fluence dans les productions orales des enfants bilingues.

Remerciements

Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Réseau de Bilinguisme Harmonieux (HaBilNet). Nous souhaitons remercier ceux qui ont contribué à la collecte et au traitement des données, ainsi que les familles pour leur participation. Nous sommes particulièrement reconnaissantes envers Prof. Annick De Houwer d'avoir mené un échange académique avec nous tout au long du projet et d'avoir contribué à la construction du protocole de recherche.

Bibliographie

- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests?: Language exposure and bilingual screening. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(6), 649–671.
- Cohen, C., & Mazur-Palandre, A. (2018). Le langage oral en production chez les enfants bilingues : Quels liens avec l'exposition ? *SHS Web of Conferences*, 46, 10004.
- De Houwer, A. (2002). *PRELAR, The preschool language context and activity record*. Unpublished manuscript.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), 29. <https://doi.org/10.3917/lis.116.0029>
- De Houwer, A. (2015). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, 19(2), 169–184.
- De Houwer, A. (2017). *BILPATT, Language Attitude Questions for Parents in Bilingual Settings*. Unpublished manuscript.
- De Houwer, A. (2018a). *BILTALK, Talk and Interaction Questions for Parents in Bilingual Settings*. Unpublished manuscript.
- De Houwer, A. (2018b). The role of language input environments for language outcomes and language acquisition in young bilingual children. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman & L. Serratrice (eds.), *Bilingual Cognition and Language: the State of the Science Across its Subfields* (pp. 127-153). John Benjamins.
- De Houwer, A. (2020). Harmonious bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In S. Eisenclas & A. Schalley (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development* (pp. 63–83). Mouton de Gruyter.
- Gagarina, N., & Klassert, A. (2018). Input Dominance and Development of Home Language in Russian-German Bilinguals. *Frontiers in Communication*, 3(40). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00040>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2012a). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1-13.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics* 63.
- Gagarina, N., Schuktomow, R., Meir, N., Keibzak-Mandera, D. (2012b). TON: Test na Opređenje Narrativnyx navykov mnogojazyčnyx detej. [TON : Test d'évaluation des compétences narratives des enfants multilingues]. *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Han, W. J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review*, 32, 720–731. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009>
- Haiden, M., & Knapp, A. (2012). OMER : l'Outil Multilingue pour l'Évaluation du Récit. *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Humeau, C., Guihard, G., Guimard, P., & Nocus, I. (2023). Life satisfaction of 10-year-olds in a bilingual context in France: The predictive role of parental language practices and children's use of the minority language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2216665>
- Hollebeke, I., Struys, E., & Agirdag, O. (2020). Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and family outcomes? A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1–32.
- Hoff, E., Welsh, S., Place, S., & Ribot, K. M. (2014). Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In T. Grüter et J. Paradis (dir.), *Input and experience in bilingual development* (p. 119-140). John Benjamins Publishing Company.
- MacLeod, A. A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S., & Fontolliet, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 131–142.
- Meisel, J. (2017). On qualitative differences between types of language acquisition. Keynote given at *International Workshop "Bilingualism vs. monolingualism: a new perspective on limitations to L2 Acquisition"* (BiMo2017), Toulouse, 19-20 juin.
- Nakamura, J. (2019). Parents' Impact Belief in Raising Bilingual and Biliterate Children in Japan. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 137–161.
- Pearson, B. Z., & Amaral, L. (2014). Interactions between input factors in bilingual language acquisition: Considerations for minority language maintenance. In T. Grüter & J. Paradis (Eds.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 99–117). John Benjamins Publishing Company.
- Rodina, Y., & Westergaard, M. (2017). Grammatical gender in bilingual Norwegian–Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 197–214. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000668>
- Seo, Y. (2022). Bilingual myths and challenges of bilingual parenting as nonnative English speakers. *Asia Pacific Education Review*, 23(3), 489–499.

- Schalley, A. C., & Eisenclas, S. A. (2022). Parental Input in the Development of Children's Multilingualism. In A. Stavans & U. Jessner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (pp. 278–303). Cambridge University Press.
- Schwartz, M. (2020). Strategies and practices of home language maintenance. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (pp. 194–217). De Gruyter.
- Sun, H. (2019). Home Environment, Bilingual Preschooler's Receptive Mother Tongue Language Outcomes, and Social-Emotional and Behavioral Skills: One Stone for Two Birds? *Frontiers in Psychology*, *10*, 1640. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01640>
- Sun, H. (2022). Harmonious Bilingual Development: The Concept, the Significance, and the Implications. In O. S. Tan, K. K. Poon, B. A. O'Brien, & A. Rifkin-Graboi (Eds.), *Early Childhood Development and Education in Singapore* (Vol. 2, p. 261-280). Springer Singapore.
- Sun, H., & Ng, E. L. (2021). Home and school factors in early English language development. *Asia Pacific Journal of Education*, *41*(4), 657–672. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1932742>
- Sun, H., Yussof, N. T. B., Mohamed, M. B. B. H., Rahim, A. B., Bull, R., Cheung, M. W. L., & Cheong, S. A. (2018). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: A cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *24*(3), 324–339.
- TALES@home. (2016). Retrieved April, 2020, from <https://www.talesathome.be/>.
- Tiulkova, E. (2017). *La fluence dans les productions orales des jeunes enfants bilingues franco-russes*. Mémoire de Master 2 Apprentissage et Didactique du Français Langue Étrangère, Université de Toulouse 2 – Jean Jaurès.
- Wilson, S. (2019): Family language policy through the eyes of bilingual children: the case of French heritage speakers in the UK, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, doi:10.1080/01434632.2019.1595633
- Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology*, *50*(9), 2242–2254.
- Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender*. *Bilingualism: Language and Cognition*, *16*(1), 86–110.
- Unsworth, S. (2014). Comparing the role of input in bilingual acquisition across domains. In T. Grüter et J. Paradis (dir.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 181–201). John Benjamins Publishing Company.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 103–121). American Psychological Association.
- Zhang, D., & Slaughter-Defoe, D. T. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, *22*(2), 77–93.
- Yamamoto, M. (2001). *Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Multilingual Matters.