Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2016)

Heft: 103: Auf dem Weg zum Text : sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung = Savoir linguistique et acquisition de la littératie = Metalinguistic knowledge and literacy acquisition

Artikel: Littératie en langue d'origine et langue de scolarité, tout est-il transférable? Focus sur le transfert des éléments structuraux et des connecteurs

Autor: Desgrippes, Magalie / Lambelet, Amelia

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978657

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Littératie en langue d'origine et langue de scolarité, tout est-il transférable? Focus sur le transfert des éléments structuraux et des connecteurs

Magalie DESGRIPPES
Université de Fribourg
Rue de Rome 1, CH-1700 Fribourg, Suisse
magalie.desgrippes@unifr.ch

Amelia LAMBELET
Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme
Rue de Morat 24, CH-1700 Fribourg, Suisse
amelia.lambelet@unifr.ch

Writing different types of texts is part of the fundamental literacy skills children develop in school. An argument in favor of heritage language courses is that they might contribute to this development since the transfer of literacy skills are theorized to occur between the children's languages. In this study, we investigate the transfer of two kinds of features characteristically present in an argumentative letter: structural elements and connectors. We also investigate potential differences in terms of transfer between related languages (Portuguese/ French), and unrelated languages (Portuguese/ German). The study design is longitudinal and cross-sectional. The children were tested three times in both their school and heritage languages between the start of *grade* 3 and the end of *grade* 4. Regressions were conducted for each language pairs separately with the scores at time T and three family factors (SES, parental level in the school language and proportion of Portuguese in the family environment) as regressors for the scores at time T+1. Results show no influence from the family factors, traces of transfer of the letters' structural elements, but not of connectors. Language typology doesn't have an impact on these relations.

Keywords:
bilingualism, transfer, literacy skills, heritage language, text linguistics.

1. Contextualisation et cadre théorique

Cet article s'inscrit dans une discussion du potentiel de transfert interlangue d'enfants issus de la migration en ce qui concerne les compétences de littératie (i.e. la capacité à comprendre et utiliser l'écrit en réception et production), et en particulier de la maîtrise du genre textuel *argumenter.* Nous avons choisi de nous pencher sur la maîtrise des genres textuels car ceux-ci font partie intégrante des compétences décrites dans le curriculum suisse depuis l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS): savoir écrire des textes de genres différents fait partie des compétences fondamentales que les enfants développent de manière guidée avant la 4ème année Harmos, puis de manière de plus en plus autonome jusqu'en 8ème année HarmoS.

© 2016 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Dans le cadre du projet faisant l'objet de ce chapitre, il nous a semblé important de tester des compétences développées dans le cadre scolaire, avec des méthodes d'évaluation proches de la réalité à laquelle sont confrontés élèves et enseignants. En effet, nous nous situons dans une discussion des potentialités qu'offre le bilinguisme des enfants issus de la migration en termes de transferts d'une langue à l'autre de leur répertoire linguistique, discussion née de théories mettant en exergue la nécessité de développer la langue d'origine des enfants pour permettre un bon développement de la langue de scolarisation. Si ce type de théories et d'arguments est aujourd'hui répandu dans les milieux éducatifs, il est pourtant à noter que cela n'a pas toujours été le cas. De fait, le bilinguisme des enfants migrants a longtemps été vu comme déficitaire, et le développement de leurs compétences linguistiques comme partiel ou incomplet sur la base d'observations nées de la pratique. Nous nous trouvons aujourd'hui dans une perspective inverse, le bilinguisme des enfants migrants étant souvent présenté comme un bénéfice, en particulier dans les cas où les deux langues sont soignées et participent de la construction d'un répertoire langagier étendu. Pourtant, similairement aux théories du déficit langagier, les théories concernant les bénéfices résultant du bilinguisme manquent de résultats empiriques, en particulier dans des tâches proches des exigences scolaires. Le projet dont sont issues les données qui seront discutées dans ce chapitre a été conçu dans cette optique précise. Son objectif est de tester, avec des exercices développés en suivant les exigences définies par HarmoS, l'hypothèse d'une interdépendance entre les langues des enfants en ce qui concerne les compétences de littératie. Nous reviendrons sur ce point dans les prochaines sous-sections.

Le groupe-cible de ce projet est constitué d'enfants issus de la migration portugaise en Suisse romande et alémanique, ce qui nous permet aussi d'investiguer l'effet de la proximité typologique dans ces processus de transferts, le portugais étant plus proche typologiquement du français que de l'allemand. Il s'agit par ailleurs d'un groupe fortement représenté en Suisse (la nationalité portugaise constituant, selon le recensement de 2013, la 4ème nationalité issue de la migration la plus présente en Suisse avec un total de 172'000 portugais de 1ère génération et 25'000 portugais de 2ème génération).

1.1 Discussions autour de la promotion des langues d'origine

La promotion de la langue première des enfants migrants fait l'objet de nombreuses recommandations émanant tant d'instances officielles, qu'associatives ou scientifiques; la plupart se basent sur l'idée selon laquelle un bon développement de la langue d'origine est nécessaire à un bon développement de la langue de scolarisation, ou pour le moins, le favorise. Dans ces recommandations apparaissent généralement en filigrane des hypothèses théoriques postulant des bases communes aux différentes

langues permettant le transfert de compétences (double-iceberg, interdépendance etc.), souvent en lien avec des hypothèses postulant des niveaux de compétences minimaux à atteindre dans l'une et/ou l'autre langue pour voir émerger les effets positifs du bilinguisme. Nous ne discuterons pas ici des différentes variantes de ces hypothèses, mais en exposerons brièvement les principes sous-jacents transversaux. Le premier d'entre eux postule dans le répertoire linguistique d'individus plurilingues deux types d'informations. Les unes seraient spécifiques à chaque langue, tandis que les autres seraient partagées et formeraient une base commune aux différentes langues (voir entre autres Cummins 1979, 2005; Kecskes 2007). Ainsi, les caractéristiques spécifiques aux différentes langues telles que la phonologie ou le lexique seraient à différencier de compétences transversales, telles que la capacité à comprendre un texte ou la compétence de structurer un texte oral ou écrit. Selon ces théories, une fois une compétence acquise dans une langue, celle-ci serait directement disponible dans l'autre langue sans nécessiter de réapprentissage spécifique (ce que l'on nomme communément un *transfert de compétences*). A cette hypothèse d'une base commune est souvent associée l'idée de niveaux-seuils à atteindre dans l'une et l'autre langue pour que cette base puisse être constituée et/ou pour que les informations qu'elles contiennent puissent être atteignables et utilisables. En ce qui concerne les compétences de lecture, il a par exemple été postulé que les processus de décodage de texte ainsi que les différentes stratégies de compréhension peuvent être apprises dans une langue pour être ensuite transposées dans l'autre langue à condition que celle-ci soit suffisamment développée, en termes de vocabulaire par exemple (voir pour discussion Alderson 1984; Cummins 1979). Bien entendu, l'une des difficultés concernant cette idée de niveaux-seuils est de savoir les définir que ce soit de manière relative ou absolue – ce qui rend par essence l'hypothèse infalsifiable (Takakuwa 2005).

L'hypothèse d'une base commune aux différentes langues a quant à elle été investiguée à plusieurs reprises par le biais d'études corrélationnelles au cours desquelles le niveau de compétence à un temps donné est mesuré en Lx et Ly (par exemple par des tests de compréhension ou de production écrite), parfois en lien avec une compétence définie comme transversale – par exemple la conscience phonologique (Eisterhold Carson et al. 1990; Da Fontura & Siegel 1995; Abu-Rabia 2001; Butler & Hakuta 2006; Proctor et al. 2010). A nouveau, le problème de ce type d'études est qu'elles ne permettent pas de justifier empiriquement les recommandations de promouvoir la langue d'origine des enfants migrants; il est en effet impossible par ces analyses de décrire d'éventuelles relations de causalité entre le développement des compétences dans les différentes langues. Des corrélations entre les résultats dans les différentes langues ne peuvent pas être interprétées comme la preuve empirique de transferts d'une langue à l'autre, mais uniquement comme une

indication de la capacité à produire le même type de résultats dans les deux langues, et que les tâches sont écologiquement valides, c'est à dire mesurent bien les mêmes compétences quel que soit le contexte langagier.

Une solution à ce problème est d'investiguer le développement et potentiel transfert de compétences par une approche longitudinale. Ceci peut être fait avec une intervention dans l'une ou l'autre langue (comme c'est le cas dans les études de Muñiz-Swicegood 1994; Idiazabal & Larringan 1997; Moser et al. 2008; Caprez-Krompàk 2010) ou de manière descriptive développementale (Verhoeven 1994; Cárdenas-Hagan et al. 2007; Lambelet et al. 2014). Dans ce dernier type d'études, la question de recherche est de savoir si la performance d'un individu dans l'une de ses langues à temps T prédit sa performance à temps T+1 dans l'autre langue de son répertoire linguistique. Si tel est le cas, il peut être justifié de recommander un enseignement complémentaire dans les différentes langues d'enfants issus de la migration, les compétences acquises dans une langue pouvant ensuite être utilisées avec succès dans l'autre langue.

L'étude présentée dans cet article participe de ce paradigme de recherche. Par le biais d'une étude longitudinale dédiée au développement des compétences textuelles, nous interrogeons le potentiel de transferts de la langue d'origine des participants vers leur langue de scolarisation, et inversement de leur langue de scolarisation vers leur langue d'origine. Si le projet initial porte sur différents aspects de la littératie, nous nous focalisons dans ce chapitre sur le développement de la production écrite et en particulier de la compétence d'argumentation.

1.2 L'argumentation en tant que genre textuel

Nous avons choisi de nous inscrire dans une description des activités de production écrite en tant que genres textuels. La théorie des genres textuels (Baktin 1984; Bronckart 1997) et leurs exploitations dans le domaine de la didactique de langues (voir entre autres Dolz-Mestre & Schneuwly 1996; Schneuwly & Dolz-Mestre 1997; Schneuwly et al. 1989) s'appuie sur la description des genres de discours comme le résultat d'habitudes langagières ancrées dans des pratiques sociales stabilisées permettant la communication, et donc apprises/acquises par les locuteurs d'une langue pour un usage effectif. Ainsi, chaque locuteur, lorsqu'il produit un texte, utilise des structures spécifiques, adaptées au genre et au contenu qu'il veut exprimer. L'argumentation par exemple peut prendre différentes formes telles que le texte d'opinion, le dialogue argumentatif, la lettre de lecteur, la plaidoirie etc[1]; chacun de ces genres étant ensuite régi par des conventions d'utilisation de certaines unités linguistiques permettant d'exprimer le contenu. La lettre argumentative sera ainsi composée d'un adressage au destinataire, d'un

---

1 Pour une liste plus exhaustive, voir Dolz-Mestre & Schneuwly (1996: 65)

contenu thématique (i.e. l'opinion et les arguments servant à la défendre) et de formules d'adieux. Ces différentes parties doivent être planifiées et bénéficier d'une cohérence interne que nous choisissons d'étudier ici sous la forme d'un de ses marqueurs: l'usage des connecteurs. Ces derniers sont en effet évaluables avec une échelle identique dans les trois langues ici étudiées, au contraire, par exemple, de la cohésion des temps verbaux fonctionnant de manière complètement différente en allemand par rapport aux langues romanes. Les connecteurs peuvent être définis comme des

> unités linguistiques qui (…) ne font pas partie intégrante des structures propositionnelles [,mais qui] joignent celles-ci les unes aux autres ou les organisent en une suite, en précisant leur insertion dans le co-texte et/ou dans le contexte de production. (Schneuwly et al. 1989: 43)

Bien sûr, les connecteurs et les éléments structuraux ici évalués sont des caractéristiques qui peuvent faire parties d'autres genres textuels, ils sont cependant indispensables au genre de la lettre argumentative et sont étudiés à ce titre ici.

Les analyses présentées dans ce chapitre sont consacrées à la bonne maîtrise de ces connecteurs, ainsi que des éléments structurels de la lettre. Ces deux axes nous permettent de nous pencher sur les processus d'ancrage de l'activité textuelle, et de textualisation (connecteurs).

1.3 Variables familiales

L'acquisition langagière n'a cependant jamais lieu dans un vacuum et dépend de nombreux facteurs plus ou moins étudiés. Les recherches sur le développement langagier des jeunes enfants ont montré que la quantité et la qualité de la langue à laquelle l'enfant est exposé sont directement reliées à ses connaissances dans cette langue. Par exemple, dès les années 70, des chercheurs s'opposaient aux théories nativistes en démontrant que les enfants apprenaient de nouveaux mots au cours d'interactions avec leurs parents et que ces interactions présentaient des structures directement favorables à cet apprentissage (Weisleder & Fernald 2014, citant Clark 1979, 1987, 1993). Des études quantifiant le nombre de mots entendus par l'enfant montrent les disparités existant entre les familles et surtout l'influence de ces disparités sur la taille du lexique de l'enfant (Hart & Risley 1995; Hoff 2003). La complexité syntaxique de l'input a également une influence sur celle de l'enfant (Huttenlocher et al. 2002). Mais ces différences sont, elles-aussi, dépendantes d'une autre variable. Le statut socio-économique (SSE) est un facteur pris en compte de manière quasi-systématique depuis 30 ans dans les recherches concernant le développement de l'enfant, qu'il s'agisse de la santé, du développement cognitif et académique ou du développement socio-émotionnel (Bradley & Corwyn 2002). Or il semble bien que, concernant la langue, le SSE exerce son influence au travers de l'input que les parents se trouvent en position de transmettre à leur enfant (Hart & Risley 1995; Hoff 2003, 2006).

Lorsqu'un enfant est bilingue et donc exposé à deux langues, le temps relatif passé avec chaque langue est automatiquement moins important que lorsque l'enfant grandit dans un environnement monolingue. Le développement langagier de l'enfant dans chaque langue est en relation avec la quantité et la qualité de l'input reçu dans cette même langue (De Houwer 2009). Cela s'est vérifié dans des contextes aussi différents que celui du gallois au Pays de Galles (Mueller Gathercole & Thomas 2009) ou celui des communautés hispanophones aux Etats-Unis (Oller & Eilers 2002; Quiroz et al. 2010; Place & Hoff 2011)

Plusieurs des recherches présentées ci-dessus concernent des enfants très jeunes, voire des nourrissons. Il serait donc pertinent de s'interroger sur le caractère approprié de leur citation concernant les enfants de notre étude, âgés de 8 à 9 ans lors de la première récolte de donnée. Cependant, des études longitudinales montrent que le niveau cognitif et langagier d'enfants de cet âge est bien en rapport avec des mesures langagières faites lors de la petite enfance. L'étude de Hart et Risley vérifie ainsi que le lien mesuré pendant plus de deux ans entre le vocabulaire utilisé par les parents et le vocabulaire appris par les enfants jusqu'à l'âge de trois ans existe toujours lorsque les enfants ont neuf ans (Hart & Risley 1995). Marchman & Fernald (2008) ont également trouvé que les compétences linguistiques et cognitives d'enfants de 8 ans étaient associées à la vitesse de compréhension des mots et à la taille du vocabulaire de ces mêmes enfants, mesurées dans la petite enfance lors d'une première étude.

De ce fait, il nous a paru judicieux, pour cette petite étude, de prendre en compte au moins trois variables familiales: l'input relatif familial en portugais, les compétences langagières des parents dans la langue scolaire et une composante du statut socio-économique, le niveau d'éducation des parents.

2. Notre étude

Les données analysées dans ce chapitre sont issues d'un projet du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg) visant à décrire le développement de la littératie chez des enfants d'origine portugaise en Suisse romande et alémanique. Le projet couvre différents aspects de la littératie (en particulier la compréhension écrite et la production écrite des genres textuels 'relater' et 'argumenter') et interroge les effets des variables socio-économiques et d'exposition sur ce développement des compétences. Dans ce chapitre, nous nous focaliserons sur l'argumentation à l'écrit, et en particulier sur deux aspects de celle-ci: la maîtrise de l'utilisation des éléments structurels et des connecteurs.

Nos questions de recherches sont les suivantes:

- Le score dans ces deux variables atteint dans une langue à temps T est-il prédit par le score atteint à temps T-1 dans cette même langue ou par le score atteint à temps T-1 dans l'autre langue ?
- Quelle est l'influence des variables familiales dans ce développement des compétences ?
- Les effets de transfert et l'influence des variables familiales sont-ils différents dans les deux régions linguistiques ?

2.1 Méthode

Les enfants participant à l'étude ont été testés à trois reprises dans leur langue d'origine et leur langue de scolarisation. La première session de tests (T1) a eu lieu au début de la 5ème année HarmoS, la deuxième (T2) à la fin de la 5ème HarmoS, et la troisième (T3) à la fin de la 6ème HarmoS. Au cours de chacune de ces sessions de tests, les participants ont répondu aux même tâches: une tâche de compréhension écrite, deux tâches de production écrite, ainsi que des C-tests permettant de mesurer leur compétence linguistique globale (Grotjahn 1992, 2002). Comme annoncé en 1.2, les analyses ici présentées ne prennent toutefois en compte que deux éléments d'une seule des tâches de production écrite, la lettre argumentative, à savoir les éléments structuraux de la lettre et les connecteurs argumentatifs.

Les variables familiales ont été collectées à l'aide d'un questionnaire parental rempli une fois entre les 2ème et 3ème récoltes au cours de réunions de parents pour la plupart, de sorte qu'une aide à la compréhension des questions a pu être apportée immédiatement par les chercheurs présents. Concernant l'input familial, il était demandé aux parents d'indiquer quelles langues ils parlent en famille au quotidien et en quelle proportion (langue de scolarité, portugais et autres langues éventuelles), de sorte que la somme des pourcentages soit 100. La variable utilisée ici correspond à l'estimation par les parents du pourcentage de portugais parlé dans la vie de famille. Les parents ont aussi indiqué les langues qu'ils parlaient et leur niveau de compétence dans celles-ci selon une échelle de 7 niveaux entre "pas du tout" codé 0 et "parfaitement" codé 6. Chaque parent avait la possibilité d'indiquer son niveau en portugais, français, allemand, suisse-allemand, anglais, et deux langues supplémentaires (à remplir). La variable entrée dans le modèle sera la médiane de l'auto-évaluation des compétences en langue de scolarité de chacun de deux parents. Etant donné que la langue de littératie est l'allemand standard en Suisse alémanique, c'est cette information qui a été prise en compte pour les locuteurs de cette région linguistique. Enfin, nous choisissons ici l'indication du niveau d'éducation des parents (en fait, la médiane pour chaque couple sauf pour les familles monoparentales) pour le statut socio-économique du couple. Il s'agit d'une variable ordonnée de 0 (pas d'école primaire) à 5 (niveau tertiaire).

Participants: 184 enfants d'origine portugaise ont répondu à la tâche de production d'un texte argumentatif au cours des trois récoltes de données (94 en Suisse romande, 90 en Suisse alémanique). La plupart de ces enfants (à l'exception d'environ 30 d'entre eux du côté francophone et 4 du côté alémanique) suivent les cours de Langue et Culture d'Origine portugais et ont passé les tests dans ce cadre. Le même exercice a été réalisé par des enfants appartenant à des groupes de comparaison en Suisse romande, Suisse alémanique et Portugal. Ces données ne seront pas prises en compte dans cet article car elles ne peuvent nous renseigner sur des questions de transfert, les productions écrites ayant été réalisées par ces groupes en langue de scolarisation uniquement, mais elles sont décrites dans Berthele & Lambelet (in prep). Les enfants sont âgés entre 8 ans (T1) et 10 ans (T3).

Les parents des participants de Suisse alémanique se distinguent de ceux vivant en Suisse romande sur plusieurs points: d'une part, ils ont plus tendance à ne parler que le portugais à la maison mais surtout, ils estiment avoir un niveau en langue de scolarité inférieur à celui de leurs pendants vivant en Suisse romande (Figure 1). Concernant la variable du statut socio-économique (i.e. le niveau d'éducation des parents), il semble qu'une différence se dessine entre les deux groupes, avec une plus grande homogénéité autours d'une médiane légèrement plus basse du côté alémanique (Figure 1).

Tâche: Tout comme les autres tâches réalisées par les participants, la production d'une lettre argumentative s'inspire des standards développés par HarmoS pour la fin de la 4ème année et 8ème année scolaire (Tableau 1). Il leur a ainsi été demandé d'écrire une lettre à leur tante (respectivement marraine en langue d'origine) pour argumenter sur le choix du lieu/moyen de transport de prochaines vacances (choix entre avion et train dans la version en langue de scolarité, entre mer et montagne dans la version en langue d'origine). La consigne donnée aux participants ancre clairement la tâche dans le genre textuel de la lettre argumentative, avec le niveau de granularité décrit dans les standards HarmoS.

Année	Standards HarmoS
4ème	Les élèves sont capables: • d'introduire dans un texte argumentatif 1 à 3 arguments lorsque la consigne le demande explicitement et ajoute un début de phrase pour illustrer la tâche. • de formuler une opinion simple, amorcée par exemple par un verbe tel que "je préfère...". • de présenter une argumentation cohérente (compréhensible) (de 1 à 3 arguments) à l'appui de leur opinion, quand le début de la phrase est donné dans la consigne: "Je préfère aller...". (Exemple – orthographe corrigée: "Je préfère aller à la mer car on peut se baigner, bronzer et regarder le coucher de soleil").

8ème	Les élèves sont capables: • de reprendre des modèles langagiers, des caractéristiques textuelles et des moyens langagiers simples; d'utiliser du matériel ou des exemples proposés. • d'utiliser des modèles de texte et des conventions d'écriture simples lorsque la consigne le demande explicitement. • de commencer d'utiliser de façon autonome des moyens assurant la cohérence du texte (recours à des mots spécifiques, à des développements thématiques, des structurations de texte). Cela vaut pour des consignes clairement structurées dans le domaine de la narration et de l'argumentation

Tableau 1: Standard HarmoS des compétences textuelles attendues en fin de 4ème et 8ème année

Analyses: Les productions écrites ont été analysées selon une grille en sept axes reprenant et adaptant les critères développés par Dolz-Mestre et al. (2010): représentation générale, contenu thématique (objet précis, opinion), planification (articulation entre les parties de texte), prise en compte du destinataire, mécanismes de textualisation (organisateurs textuels, cohésion verbale), aspects pragmatiques, et éléments transversaux (ponctuation, majuscules, syntaxe etc.). En ce qui concerne les deux axes d'intérêts pour ce chapitre, les éléments structurels et les connecteurs, les échelles ont été définies de la manière suivante:

Eléments structurels: Cinq éléments structurels sont attendus pour une lettre (argumentative): la formule d'appel (par exemple "chère Marraine"), la formule de salutation ("à bientôt"), la date, le lieu (qui peut apparaitre au début ou à la fin), le nom ou la signature. Chacun de ses éléments a été signalé comme apparaissant (1) ou pas (0), ce qui permet un total maximum de 5.

Connecteurs: Les connecteurs étant des structures acquises successivement (voir Schneuwly et al. 1989), les productions écrites ont été classées en quatre catégories reflétant le degré de complexité des connecteurs utilisés: la première catégorie contient les textes dont les arguments sont présentés sans connecteurs, la deuxième catégorie contient l'emploi exclusif des connecteurs très fréquents "et" et "parce que", la troisième catégorie contient des textes montrant un ou deux usages de connecteurs moins fréquents (par exemple "mais", ou "par contre"), et la quatrième catégorie contient des textes avec un usage correct d'au moins trois connecteurs argumentatifs.

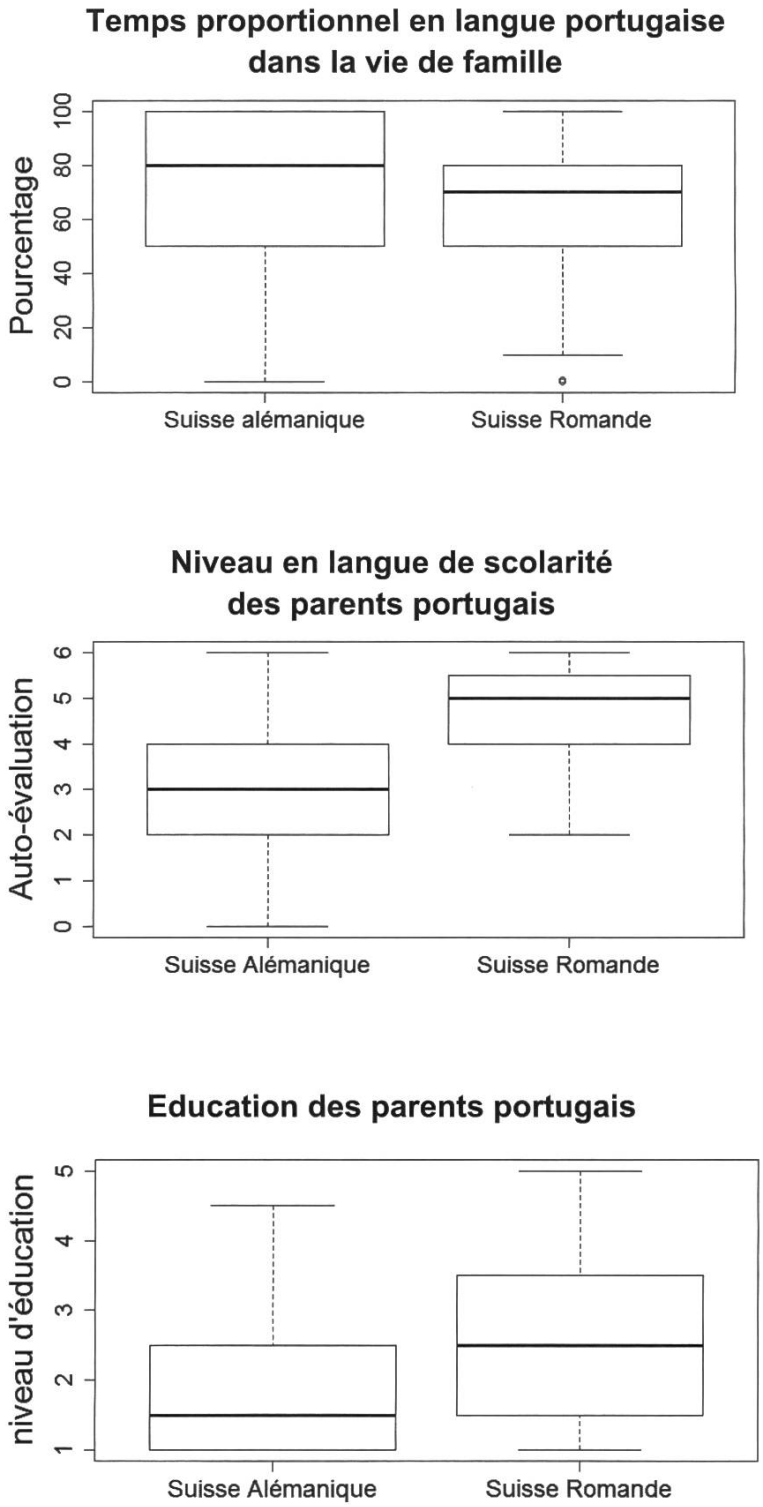

Figure 1: Distribution des trois variables familiales

2.2 *Résultats*

Cette analyse fait suite à celle des deux premiers temps de récolte, présentée dans Lambelet et al. (2014) pour les élèves habitant en Suisse romande.

Contrairement à l'article précité, nous nous intéressons cette fois également aux élèves de Suisse alémanique et à la troisième récolte.

Les analyses présentées ici utilisent des modèles de régression linéaire multiple avec les résultats de la récolte à temps T et les variables d'input relatif en portugais, de niveau des parents en français ou en allemand et le SES comme variables explicatives de la récolte T+1[2]. Les modèles de régression linéaire multiple permettent de décrire les variations d'une variable à expliquer en fonction de variables explicatives, les prédicteurs. 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 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 ci-dessous):

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

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la maîtrise des aspects structurels en 2013 et en 2014 (dans les deux langues des enfants), puis, dans un deuxième temps, aux connecteurs argumentatifs, là aussi en 2013 et 2014 et dans les deux langues des enfants.

Bien que les variables du niveau éducatif des parents et de l'input familial n'aient été mesurées qu'une fois, nous considérons qu'elles sont constantes et peuvent exercer une influence qui peut différer selon les récoltes. Aussi, nous les incluons comme prédicteurs dans chaque modèle.

2.2.1 Aspects structurels

Dans un précédent article, nous avions observé une progression de la maîtrise des aspects structurels très faible entre les deux premières récoltes autant en français qu'en portugais en ce qui concerne les Portugais vivant en Suisse romande (Lambelet et al. 2014): en effet, la moyenne se situait à 0.74 éléments structurels de la lettre en langue de scolarisation et 0.79 en langue de scolarisation à T2 contre 0.58 en langue d'origine et 0.66 en langue d'origine à T1.

En revanche, lors de la troisième récolte, il semble que les enfants aient fait quelques progrès dans les deux langues, la médiane se situant désormais à 1, avec le troisième quartile à 2 et un score maximal de 4 sur 5 en Portugais. En français, le progrès semble légèrement plus accentué pour une partie du groupe, le troisième quartile arrivant à un score de 3 et un score maximal de 5 (Figure 2).

---

2 Comme souvent en sciences sociales, nous assimilons ici les variables ordinales à des variables à intervalles postulant donc une progression constante entre les catégories (Guéguen 2013: 21). Les conséquences de cette décision pour l'interprétation des résultats sont discutées en conclusion.

Les modèles de régression linéaire montrent que les meilleurs prédicteurs du score de 2013 sont le niveau en français en 2012 pour le portugais et pour le français (voir tableau 1). Les enfants ne maîtrisant encore que très peu d'éléments structurels de la lettre dans les deux langues en 2012 et en 2013, il est difficile d'interpréter cela comme un transfert ou une interdépendance, quand il pourrait plutôt s'agir de l'emploi aléatoire d'une connaissance ayant été apprise dans les deux langues.

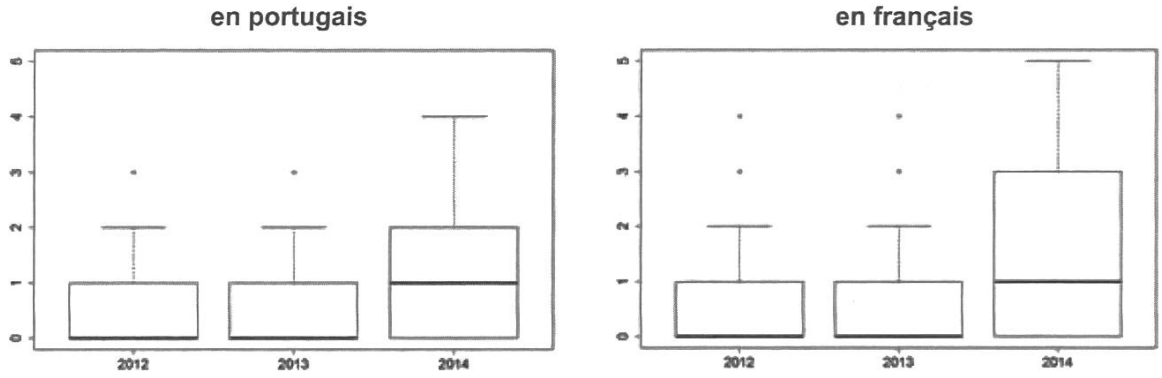

Figure 2: Progression des scores concernant les aspects structurels de la lettre des élèves portugais en Suisse Romande

Difficile devant si peu de variation au niveau des scores, de déterminer l'influence des variables familiales. Seul le pourcentage de portugais parlé en famille semble avoir une très légère mais significative influence et ce, à la fois sur le portugais et le français. Cette influence est toutefois beaucoup trop faible pour en tirer des conclusions.

Influence sur…		**2013**					
		…le portugais			…le français		
	Variable	Estimation	**±SE**	***p***	Estimation	**±SE**	***p***
	Intercept	-0.76	0.59	0.20	-0.48	0.67	0.47
	Portugais 2012	0.24	0.13	0.06	0.02	0.14	0.87
2012	**Français 2012**	**0.37**	**0.12**	**<0.01**	**0.53**	**0.14**	**<.001**
	Français des parents	0.13	0.10	0.19	0.02	0.11	0.84
	Education des parents	-0.04	0.08	-0.63	-0.02	0.09	0.86
	% de portugais parlé en famille	**0.01**	**0.00**	**0.05**	**0.01**	**0.00**	**<.05**

Tableau 2: Résultats des modèles de régression linéaire de la maîtrise des aspects structurels de la lettre en portugais (N=75, R^2=0.43) et en français (N=66, R^2=0.37) à T2 en Suisse romande

Une année plus tard, il semble que la maîtrise d'éléments structurels en portugais à T-1 prédise le score dans les deux autres langues à temps T (voir Tableau 2). Mais l'influence du score en français sur le score en portugais est presque aussi importante. Aucune influence des variables familiales ne peut être constatée.

En Suisse alémanique, la progression des scores concernant les aspects structurels de la lettre est déjà visible dès la deuxième récolte et semble s'effectuer de manière complètement parallèle dans les deux langues. Ainsi, en 2012, 50% des élèves portugais ne montrent aucun élément structurel de la lettre dans leur écrit, le 3ème quartile en montrant 1 et le score maximal étant de 2. En 2013, la médiane passe à 1, le 3ème quartile à 2 et le score maximal à 3. En 2014, la médiane reste certes en 1, mais le 3ème quartile passe à 3 éléments structurels et le score maximal monte à 5 (Figure 3).

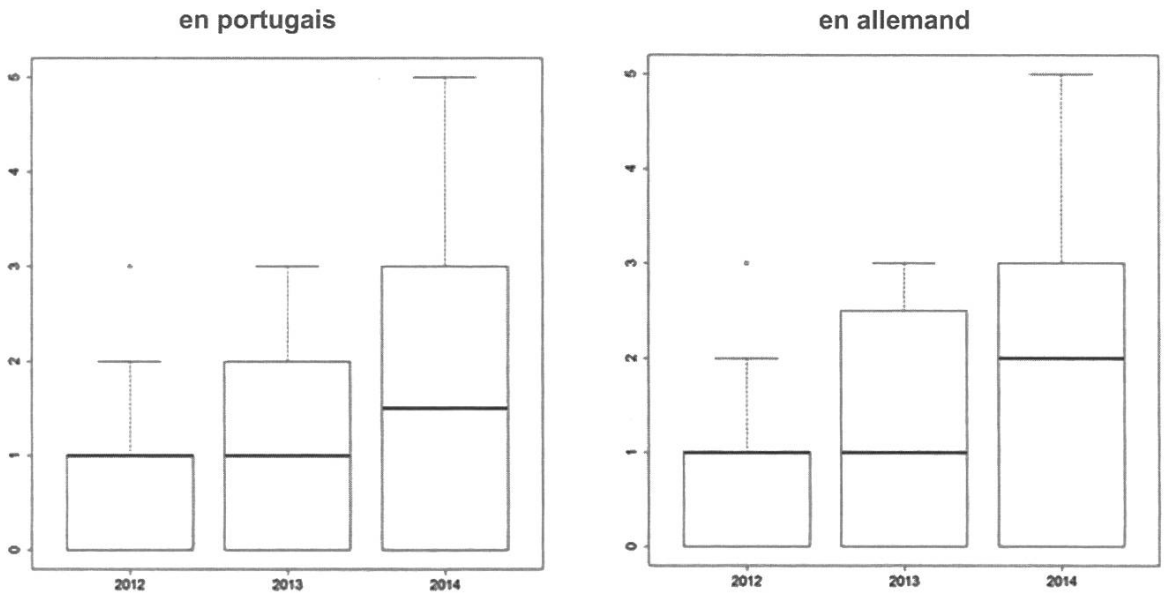

Figure 3: Progression des scores concernant les aspects structurels de la lettre des élèves portugais en Suisse alémanique

Les modèles de régression linéaire montrent qu'entre 2012 et 2013, c'est l'allemand qui influence à la fois le portugais et l'allemand (voir Tableau 3), tandis que les variables familiales n'influent pas les résultats. Cela donne l'impression que les aspects structurels sont appris en langue de scolarité et donc peut-être à l'école ou encore lors d'expériences telles qu'une communication épistolaire dans cette langue. Il faut cependant garder à l'esprit que ces modèles n'expliquent que 31% de la variance pour le portugais et 34% pour l'allemand en 2013.

Influence sur…		2014					
		…le portugais			…le français		
	Variable	Estimation	±SE	*p*	Estimation	±SE	*p*
2013	*Intercept*	0.50	0.65	0.44	1.46	0.76	0.06
	Portugais 2013	**0.50**	**0.16**	**<0.01**	**0.75**	**0.19**	**<.001**
	Français 2013	0.43	0.13	<0.01	0.14	0.16	0.37
	Français des parents	-0.10	0.11	0.35	-0.19	0.13	0.14
	Education des parents	0.15	0.10	0.10	-0.05	0.11	0.62
	% de portugais parlé en famille	0.00	0.00	0.78	0.00	0.00	0.41

Tableau 3: Résultats des modèles de régression linéaire de la maîtrise des aspects structurels de la lettre en portugais (N=64, R^2=0.40) et en français (N=78, R^2= 0.48) à T3 en Suisse romande

Influence sur…		2013					
		…le portugais			…l'allemand		
	Variable	Estimation	±SE	*P*	Estimation	±SE	*p*
2012	*Intercept*	0.77	0.52	0.88	0.19	0.58	0.74
	Portugais 2012	0.21	0.18	0.24	0.12	0.20	0.56
	Allemand 2012	**0.43**	**0.15**	**<0.01**	**0.60**	**0.16**	**<.001**
	Allemand des parents	-0.35	0.09	0.69	-0.02	0.10	0.84
	Education des parents	-0.03	0.14	0.86	0.14	0.15	0.36
	% de portugais parlé en famille	0.08	0.01	0.07	0.00	0.00	0.75

Tableau 4: Résultats des modèles de régression linéaire de la maîtrise des aspects structurels de la lettre en portugais (N=67, R^2=0.31) et en allemand (N=67, R^2=0.34) à T2 en Suisse alémanique

En 2014, c'est au contraire le score en portugais qui semble influencer le score dans les deux langues, ce qui ressemble à un effet de balancier des possibles transferts (voir Tableau 4). Cependant, la progression étant minime entre 2013 et 2014, cette impression est à relativiser.

Influence sur…		2014					
		…le portugais			…l'allemand		
	Variable	Estimation	±SE	*p*	Estimation	±SE	*p*
	Intercept	2.51	0.69	<0.01	1.56	0.75	<0.05
	Portugais 2013	**0.48**	**0.18**	**<.01**	**0.54**	**0.20**	**<0.01**
2013	Allemand 2013	0.13	0.15	0.39	0.13	0.16	0.44
	Allemand des parents	-0.20	0.11	0.89	0.03	0.13	0.84
	Education des parents	0.13	0.19	0.52	0.01	0.21	0.95
	% de portugais parlé en famille	-0.02	0.01	<0.05	-0.01	0.01	0.20

Tableau 5: Résultats des modèles de régression linéaire de la maîtrise des aspects structurels de la lettre en portugais (N=64, R^2=0.28) et en allemand (N=62, R^2=0.23) à T3 en Suisse alémanique

D'une manière générale, il semble se distinguer – dans l'apprentissage des éléments structurels de la lettre – un processus assez semblable quelle que soit la langue de scolarité. Au départ, c'est le score en langue de scolarité en 2012 qui explique les scores à la fois en portugais et en langue de scolarité en 2013. Cependant, le score en portugais en 2013 semble, lui, expliquer le score dans les deux langues en 2014. L'influence du premier score (2012) étant cependant comprise dans le deuxième score (2013), il est probable qu'on observe là la construction d'un fond de connaissances ou plutôt de règles d'écriture d'une lettre utilisables dans les deux langues. Il est pourtant à noter que les modèles expliquent entre 23 et 48% de la variation des scores, ce qui indique qu'une poursuite des recherches est nécessaire pour réellement comprendre les processus en jeu.

2.2.2 Les connecteurs

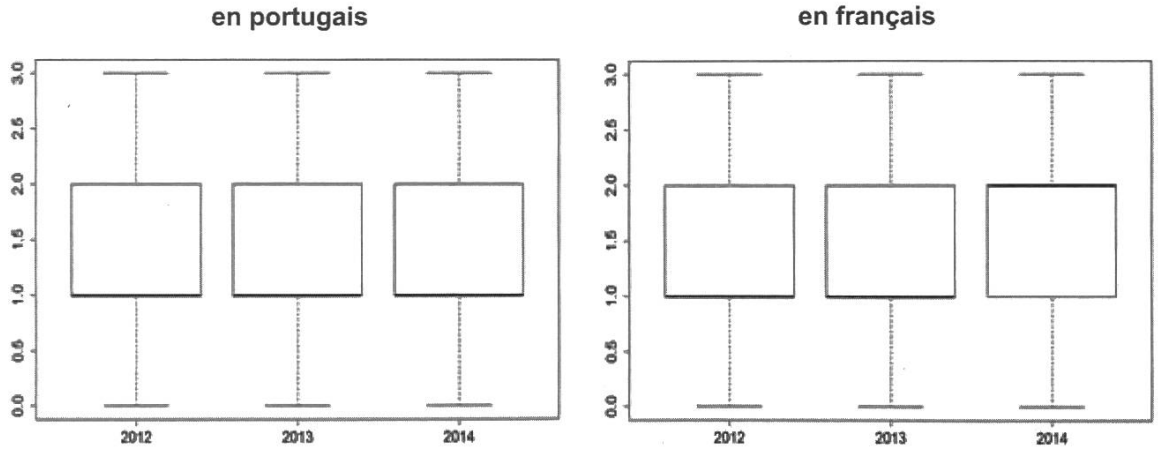

Figure 4: Progression dans les catégories d'emploi des connecteurs des élèves portugais en Suisse romande

En Suisse romande, le score des élèves portugais concernant les connecteurs est extrêmement stable en portugais, le premier quartile étant au niveau de la médiane pour les trois années et montrant l'utilisation homogène des archi-connecteurs "et" et "parce que" (voir Figure 4). Le troisième quartile est lui aussi le même sur les trois années, montrant l'utilisation de connecteurs plus élaborés, tandis que seuls 10 pourcent des enfants se situent dans la quatrième catégorie et utilisent correctement 3 connecteurs différents ou plus. En français, l'image est similaire avec une légère amélioration entre 2013 et 2014, la médiane passant en troisième catégorie en 2014, 50% du groupe maîtrisant alors non-seulement les archi-connecteurs, mais utilisant aussi un connecteur plus élaboré.

Les modèles de régression linéaire s'avèrent non-significatifs pour expliquer ces résultats, probablement en raison du manque de variation des scores. En Suisse alémanique, l'image est différente, montrant une progression certaine en portugais partant d'un niveau plus bas que la progression, moins accentuée, en langue de scolarité (voir Figure 5).

Ainsi, en 2012, 75% des élèves testés n'utilisent soit aucun connecteur, soit uniquement les archi-connecteurs en portugais, alors qu'en allemand 75% utilisent les archi-connecteurs, dont 25% en y ajoutant un connecteur plus élaboré. En 2013, pratiquement tous utilisent les archi-connecteurs en portugais, alors qu'en allemand, la médiane est située sur la troisième catégorie, indiquant que la moitié du groupe utilise au moins un connecteur plus élaboré.

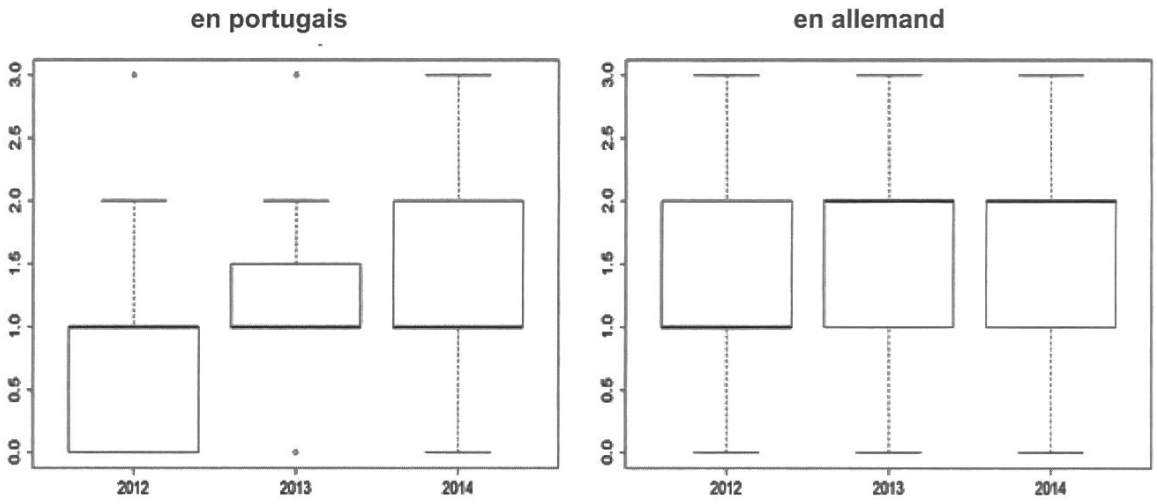

Figure 5: Progression dans les catégories d'emploi des connecteurs des élèves portugais en Suisse alémanique

En 2014, la médiane ne change pas en portugais, mais plus d'élèves semblent avoir dépassé la catégorie des archi-connecteurs, alors qu'en allemand, les connaissances semblent s'être stabilisées.

Les modèles de régression linéaire montrent une influence séparée des langues entre 2012 et 2013 (voir Tableau 5). Il semble donc que le fait de montrer une compétence de catégorie supérieure dans une langue à temps T ait une conséquence positive à T+1 uniquement dans la même langue. Cette conséquence est cependant minime, puisque la progression n'est que de 0.38 catégorie en portugais et 0.28 catégorie en allemand ($p<0.01$ dans chaque modèle).

Influence sur…		**2013**					
		…le portugais			…l'allemand		
	Variable	Estimation	±SE	*p*	Estimation	±SE	*p*
	Intercept	1.09	0.38	<0.01	1.53	0.37	<.001
	Portugais	**0.38**	**0.12**	**<.01**	0.13	0.11	0.26
2012	Allemand	0.08	0.10	0.46	**0.28**	**0.10**	**<.01**
	Allemand des parents	-0.02	0.06	0.71	-0.07	0.06	0.24
	Education des parents	-0.00	0.09	0.96	-0.02	0.09	0.86
	% de portugais parlé en famille	-0.00	0.03	0.42	-0.00	0.00	0.30

Tableau 6: Résultats des modèles de régression linéaire de la complexité des organisateurs textuels en portugais (N=68, R^2=0.17) et en allemand (N=67, R^2=0.16) à T2 en Suisse alémanique

Entre 2013 et 2014, le modèle de régression linéaire n'est pas significatif pour le portugais. Pour l'allemand, on observe que c'est le score en allemand de 2013 qui prédit le score de 2014 (voir Tableau 6). Les variables familiales ne semblent encore une fois n'avoir aucune influence sur la maîtrise des connecteurs.

Influence sur…		2014					
		…le portugais			…l'allemand		
	Variable	Estimation	±SE	*P*	Estimation	±SE	*p*
2013	*Intercept*				0.37	0.49	0.45
	Portugais				0.10	0.13	0.44
	Allemand				**0.50**	**0.14**	**<.001**
	Allemand des parents				0.01	0.06	0.89
	Education des parents				0.14	0.12	0.19
	% de portugais parlé en famille				0.00	0.00	0.42

Tableau 7: Résultats des modèles de régression linéaire de la complexité des organisateurs textuels en T3 en Suisse alémanique (N=62, R^2=0.23). Le modèle concernant le portugais n'est pas significatif

Nos résultats concernant les connecteurs sont pour le moins non-conclusifs. D'abord, les modèles de régression linéaire sont soit non-significatifs, soit ils n'expliquent qu'une petite portion de la variation des scores (entre 16 et 23%). Du côté alémanique, on n'assiste à aucun phénomène pouvant être interprété comme un transfert. Les scores en portugais en 2012 prédisent ceux de 2013, les scores en allemands prédisent ceux de l'année suivante dans la même langue.

3. Conclusion

Dans cet article, nous avons recherché des traces de transfert entre les langues d'élèves bilingues en nous concentrant sur deux variables mesurées 3 fois sur une période de deux ans.

Notre première question de recherche concernait la possibilité selon laquelle le score atteint dans une langue à temps T dans ces deux variables puisse prédire le score atteint à temps T+1 dans cette même langue et dans l'autre langue. Bien que les modèles de régression linéaire utilisés n'expliquent que peu de la variance observée, ils nous ont tout de même permis de mettre en évidence de tels phénomènes en ce qui concerne les aspects structurels de la lettre. Il semble donc qu'un élève possédant quelques éléments structurels de la lettre en langue de scolarité au début de la 5ème Harmos en maîtrisera plus en langue de scolarité et en portugais à la fin de cette année scolaire, et que le score en Portugais aura, à son tour, une influence sur les scores en fin de 6ème Harmos dans les deux langues.

Pourtant, les scores de fin de 5ème Harmos comprenant, en quelque sorte, la variation influencée par les premières récoltes, il peut aussi être postulé que

l'on observe ici plutôt la construction de connaissances utilisées par l'élève dans ses deux langues, quelle que soit la langue dans laquelle il l'acquiert.

En ce qui concerne les connecteurs argumentatifs, les résultats des modèles de régression linéaire ne permettent pas d'observer ce même type de développement des compétences transversal. En effet, les modèles sont soit non-significatifs, soit mettent en évidence uniquement des effets de prédiction de temps T à T+1 à l'intérieur de chaque langue. Une explication pour ce résultat peut être liée au manque d'effet discriminatoire de la catégorisation des connecteurs dans notre grille d'évaluation, la variation étant très réduite à la fois entre les groupes et entre les temps de récoltes. Nous observons en effet peu d'évolution dans la complexification de l'usage des connecteurs entre les différentes récoltes de données. Comme les relectrices ou relecteurs de cet article nous l'ont fait remarqué, il est aussi probable que notre échelle ordonnée ne prenne pas en compte les réelles dynamiques d'usage et de développement des connecteurs dans la langue: le fait, par exemple, que l'absence de connecteurs puisse relever d'un usage maîtrisé de l'implicite ou encore que l'usage poussé des archi-connecteurs comme le "et" causal ou le "parce que" justificatif et subjectif, puissent être difficile à maitriser. Il nous semble cependant que de tels usages ne caractérisent pas les productions d'enfants de cet âge et que l'apparition d'une diversité de connecteurs soit bien le signe d'une progression dans la compétence.

La deuxième question de recherche concerne l'influence des variables familiales dans ce développement des compétences. Les analyses confirment ici les résultats obtenus lors des deux premières récoltes de données en Suisse romande (Lambelet & al. 2014): Nous n'observons en effet que de manière extrêmement minimale des effets de ces variables sur la maîtrise des aspects structurels ainsi que des connecteurs argumentatifs. On peut se demander si cela contredit les résultats des recherches montrées plus haut. Cependant d'autres hypothèses devraient être explorées avant de l'affirmer: il est possible que les variables cibles ne présentent pas assez de variation pour qu'on y constate l'influence des caractéristiques familiales ou qu'au contraire, ce soit les variables familiales qui ne varient pas assez pour qu'une influence soit décelable.

Enfin, la dernière question de recherche concernait d'éventuelles différences entre les deux régions linguistiques. A ce niveau, aucune différence importante ne peut être constatée: les modèles donnent des résultats assez similaires quelle que soit la langue de scolarité. Tout au plus peut-on s'intéresser aux résultats en portugais des deux groupes, puisqu'une égalité de la tâche en allemand et français ne saurait être postulée. Concernant les aspects structurels, on peut constater que les deux groupes partent de scores similaires, mais que la progression est ensuite plus rapide et peut-être légèrement plus grande du côté germanique. Pour les connecteurs

argumentatifs, les portugais francophones partent de scores plus élevés qui restent stables, alors que les germanophones partent d'un score bas et ont besoin des deux années pour arriver à maîtriser plus que les archi-connecteurs et égaler leurs camarades francophones.

On remarque donc que les deux variables choisies ne se comportent pas de la même manière. Les aspects structurels semblent plus facilement transférables d'une langue à l'autre alors que le passage de l'enfant à des catégories de connecteurs plus élaborées ne semble pas être relié d'une langue à l'autre. On peut se demander si cela tient à la mesure des variables, la seconde n'étant pas assez discriminatoire, ou si elles participent de processus différents. En effet, les éléments structurels de la lettre peuvent avoir été enseigné de manière plus explicite ce qui est peut-être moins le cas pour les connecteurs. De telles hypothèses devraient faire l'objet d'une étude basée sur des observations dans les classes. Une enquête a certes été menée auprès des enseignants pour déterminer ce qui est abordé dans les cours, malheureusement, nous n'avions pas accès aux enseignants en langue de scolarité de nos participants et ne pourrons donc analyser que les contenus des enseignements en portugais.

BIBLIOGRAPHIE

Abu-Rabia, S. (2001). Testing the interdependence hypothesis among native adult bilingual Russian-English students. *Journal of Psycholinguistic Research*, *30(4)*, 437-455.

Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. In J. Alderson & A. Urquhart (éds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-27). London: Longman

Baktin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris: Gallimard

Berthele, R. & Lambelet, A. (In prep.). *Interdependence or independence? First and second language literacy development in migrant children*. Bristol: Multilingual Matters.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53 (1)*, 371-399.

Bronckart, J. P. (1997). *Activité Langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discoursif.* Neuchâtel/ Paris: Delachaux et Niestlé

Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2006). Cognitive factors in children's L1 and L2 reading. *Academic Exchange*, *10(1)*, 23-27.

Caprez-Krompàk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext.* Waxmann Verlag.

Cárdenas-Hagan, E., Carlson, C. D. & Pollard-Durodola, S. D. (2007). The cross-linguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *38(3)*, 249-259.

Clark, E.V. (1979). *The ontogenesis of Meaning*. Wiesbaden: Athenaion.

Clark, E.V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney (éd.), *Mechanisms of language acquisition*, Vol.1 (pp.1-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition.* Cambridge: CUP.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49(2)*, 222-251.

Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In TESOL Symposium on dual language education: *Teaching and learning two languages in the EFL setting* (pp. 1-18). Consulté à l'adresse http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf

Da Fontoura, H. A. & Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing, 7(1)*, 139-153.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition.* Bristol: Multilingual Matters

Dolz-Mestre, J., Gagnon, R. & Decandio, F. R. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.* Consulté à l'adresse http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22675

Dolz-Mestre, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux, 37/38*, 49-75.

Eisterhold Carson, J., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B. & Kuehn, P. A. (1990). Reading-Writing Relationships in First and Second Language. *TESOL Quarterly, 24(2)*, 245-266.

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

Grotjahn, R. (1992). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Vol. 1.* Bochum: Brockmeyer.

Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In R. Grotjahn (éd.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Vol. 4* (pp. 211-225). Bochum: Brockmeyer.

Guéguen, N. (2013). *Statistique pour psychologues. Cours et exercices.* Paris: Dunod (Psycho Sup. Psychologie sociale).

Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, Md., London: P.H. Brookes.

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.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology, 45(3)*, 337-374.

Idiazabal, I., Idiazabal, M. & Larringan, L. (1997). Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 10*, 107-125.

Kecskes, I. (2007). Synergic concepts in the bilingual mind. In I. Kecskes & L. Albertazzi (éds.), *Cognitive aspects of bilingualism* (pp. 29-61). Springer. Consulté à l'adresse http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-5935-3_2.pdf

Lambelet, A., Desgrippes, M., Decandio, F. & Pestana, C. (2014). Acquis dans une langue, transféré dans l'autre ? *Mélanges CRAPEL, 35*, 99-114.

Marchman, V. A. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science, 11(3)*, F9-16.

Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern.* Consulté à l'adresse http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/Diss13ohneAnhang.pdf

Muñiz-Swicegood, M. (1994). The effects of metacognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students. *Bilingual Research Journal, 18(1-2)*, 83-97.

Oller, D. K. & Eilers, R. E. (2002). *Language and literacy in bilingual children.* Clevedon: Multilingual Matters (Child language and child development, 2).

Place, S. & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure thati influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development, 82(6),* 1834-1849.

Proctor, C. P., August, D., Snow, C. & Barr, C. D. (2010). The Interdependence Continuum: A Perspective on the Nature of Spanish–English Bilingual Reading Comprehension. *Bilingual Research Journal, 33(1)*, 5-20.

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.

Schneuwly, B. & Dolz-Mestre, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle, 15*, 27-40.

Schneuwly, B., Rosat, M.-C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue française, 81*, 40-58.

Takakuwa, M. (2005). Lessons from a paradoxical hypothesis: A methodological critique of the threshold hypothesis. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (éds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 2222-2232). Somerville: Cascadilla Press. Consulté à l'adresse http://www.lingref.com/isb/4/173ISB4.PDF

Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning, 44(3)*, 381-415.

Weisleder, A. & Fernald, A. (2014). Social environments shape children's language experiences, strengthening language processing and building vocabulary. In I. Arnon, M. Casillas, C. Kurumada & B. Estigarribia (éds.), *Language in Interaction, 12e tome (*pp. 29-50). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Trends in Language Acquisition Research).