

---

## **Regard sur le bilinguisme et ses enjeux : Analyse et traduction de chapitres de l'ouvrage El bilingüismo en el mundo hispanohablante de Silvina Montrul**

**Auteur :** Degauque, Chloé

**Promoteur(s) :** Druet, Anne-Cécile

**Faculté :** Faculté de Philosophie et Lettres

**Diplôme :** Master en traduction, à finalité spécialisée

**Année académique :** 2024-2025

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/24983>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



Faculté de Philosophie et Lettres  
Département de Langues Modernes :  
Linguistique, littérature et traduction  
Filière de traduction et interprétation

**Regard sur le bilinguisme et ses enjeux : Analyse et  
traduction de chapitres de l'ouvrage *El bilingüismo en el  
mundo hispanohablante* de Silvina Montrul**

Mémoire présenté par Chloé DEGAUQUE  
en vue de l'obtention du grade de master en traduction à finalité spécialisée

Promotrice : Madame Anne-Cécile DRUET  
Lectrices : Mesdames Yolanda LORENTE CARRILLO  
et Clémence BELLEFLAMME

Année académique 2024 – 2025



Université de Liège  
Faculté de Philosophie et Lettres  
Département de Langues Modernes : Linguistique, littérature et traduction  
Filière de traduction et interprétation

**Regard sur le bilinguisme et ses enjeux : Analyse et traduction de  
chapitres de l'ouvrage *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* de  
Silvina Montrul**

Mémoire présenté par Chloé DEGAUQUE  
en vue de l'obtention du grade de master en traduction à finalité spécialisée

Année académique 2024-2025



### **Remarque préliminaire**

Le dépassement du nombre de pages recommandé pour ce mémoire s'explique par la présence de tableaux, de graphiques et d'images qui occupent un certain espace, ainsi que par l'introduction de sections d'analyse et de recherche directement liées au sujet principal.



## Remerciements

Je tiens à remercier ma promotrice, M<sup>me</sup> Anne-Cécile Druet pour son encadrement rigoureux et bienveillant, sa disponibilité, sa confiance et ses conseils avisés qui ont permis à ce travail d'évoluer dans un cadre stimulant et enrichissant.

Je remercie M<sup>me</sup> Yolanda Lorente Carrillo et M<sup>me</sup> Clémence Belleflamme, pour l'intérêt porté à ce mémoire ainsi que pour leurs recommandations précieuses.

Merci à Jesica Cuenca, Elisabet Carbó Catalan et Allison Castillo Valarezo d'avoir pris le temps de répondre à mes questions et de faire part de leurs expériences captivantes. Merci à Bénédicte Lejeune pour ses lectures et relectures, ainsi que pour ses suggestions éclairées qui ont véritablement enrichi ce travail.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude à mes parents pour leur soutien indéfectible, leur patience infinie, leur écoute attentive et leurs encouragements constants qui ont été ma force et mon refuge tout au long de ce parcours. Merci à mes grands-parents pour leur présence rassurante et leur bienveillance inconditionnelle. Merci à mes sœurs, Céline et Charlotte, et à mon frère, Arthur, pour leur complicité, leurs rires et leurs petites attentions. Merci à Raphaël pour son humour salvateur, ses mots justes et sa sérénité sans pareille.

Merci à mes amies, rencontrées lors de ce parcours en traduction et ailleurs, qui ont ponctué ce projet de moments de partage, d'appui, d'authenticité et de fantaisie.

Enfin, merci à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de ce mémoire.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>I. Introduction .....</b>	<b>9</b>
1. L'auteure .....	10
2. L'ouvrage .....	11
3. Les enjeux traductologiques principaux .....	12
4. La structure du travail .....	14
5. La traduction .....	16
6. Le glossaire .....	18
<b>II. Traduction .....</b>	<b>21</b>
1. Chapitre quatre : Le bilinguisme en Amérique hispanique .....	23
2. Chapitre cinq : L'espagnol aux États-Unis .....	35
3. Chapitre sept : L'acquisition du langage durant l'enfance .....	53
<b>III. Recherche et analyse .....</b>	<b>77</b>
1. Recherche associée au chapitre quatre .....	79
2. Recherche associée au chapitre cinq .....	83
<b>IV. Commentaires traductologiques .....</b>	<b>89</b>
1. Choix des extraits .....	91
2. Public cible et <i>Skopos</i> .....	94
3. Note de la traductrice – « Preuve d'érudition ou aveu d'incapacité ? » .....	97
4. Langage enfantin .....	99
5. Procédés traductologiques récurrents .....	101
6. Choix terminologiques .....	107
6.1 Amérique latine ou Amérique hispanique .....	107
6.2 L'adjectif et gentilé États-Unien .....	109
6.3 Espagnol ou castillan .....	111
<b>V. Glossaire .....</b>	<b>115</b>
<b>VI. Conclusion .....</b>	<b>125</b>
<b>VII. Bibliographie .....</b>	<b>129</b>
<b>VIII. Annexes .....</b>	<b>135</b>
Annexe 1 .....	137
Annexe 2 .....	143
Annexe 3 .....	149
Annexe 4 .....	155
Annexe 5 .....	160



# I. Introduction

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de traduire des extraits de l'œuvre de Silvina Montrul, *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* (John Wiley & Sons, 2013). Ce choix repose sur deux motivations principales : d'une part, sur un intérêt personnel profond pour le bilinguisme chez les enfants et l'acquisition du langage et, d'autre part, sur les défis textuels que présente cet ouvrage, qui rendent le travail de traduction particulièrement enrichissant.

Les langues étrangères me fascinent et j'ai toujours été largement impressionnée par les polyglottes naturels, ou tout simplement par la maîtrise de plusieurs idiomes. Naître dans un environnement où coexistent diverses langues est un véritable cadeau et un atout incomparable. Ce sujet me passionne d'autant plus que le cerveau d'un enfant, capable d'assimiler plusieurs langues avec une facilité impressionnante, témoigne d'une plasticité cognitive remarquable et fascinante.

Ainsi la traduction de cet ouvrage me donne-t-elle l'occasion d'approfondir ma compréhension du bilinguisme sous divers aspects : le développement cognitif, l'acquisition du langage, ainsi que les politiques familiales et culturelles qui influencent la transmission des langues. Ce travail me permet non seulement d'explorer un domaine qui m'intéresse personnellement, mais aussi de m'immerger dans une réflexion plus large sur les dynamiques linguistiques au sein des familles et communautés hispanophones.

Au-delà de son intérêt thématique évident, *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* représente un véritable défi sur le plan traductologique. Sa complexité réside à la fois dans sa forme et dans son contenu. D'un côté, le style de rédaction adopté par l'auteure présente certaines spécificités qui rendent la transposition en français particulièrement délicate. Certaines tournures, en apparence simples, exigent une restructuration complète afin de garantir la clarté et la fluidité du texte cible, tout en respectant le registre académique attendu. Par ailleurs, la présence récurrente de schémas, tableaux et exemples illustratifs, souvent construits selon une logique propre à l'espagnol, impose une adaptation soignée pour en préserver la lisibilité.

D'un autre côté, le contenu de l'ouvrage mobilise de nombreux concepts techniques et spécialisés de linguistique, qui ne sont pas nécessairement connus du lectorat francophone. Ce décalage suppose, dans certains cas, l'ajout de notes explicatives ou de précisions terminologiques afin de faciliter la compréhension. Cette démarche, bien qu'indispensable, soulève toutefois une question d'équilibre : comment fournir les clés de lecture nécessaires sans trahir l'intention de l'auteure ni altérer sa neutralité scientifique ? C'est dans cette tension entre fidélité et accessibilité que réside l'un des enjeux majeurs de notre travail de traduction.

## 1. L'auteure

Silvina Montrul est une linguiste spécialisée dans l'acquisition du langage et dans le bilinguisme. Elle est née à Mar del Plata, en Argentine, où elle a obtenu son diplôme de premier cycle pour l'enseignement de l'anglais. Elle a ensuite poursuivi ses études aux États-Unis, où elle a effectué un master en anglais à l'Université de Cincinnati, puis s'est rendue à Montréal pour entreprendre un doctorat en linguistique à l'Université McGill.

L'auteure a enseigné à l'Université de SUNY Albany avant de rejoindre celle de l'Illinois, où elle poursuit encore ses recherches actuellement. Elle est attachée aux départements d'espagnol et de portugais ainsi qu'à celui de linguistique, où elle donne des cours de premier et de deuxième cycle en espagnol et en anglais. En outre, elle a fondé la University Language Academy for Children, une organisation mettant en place des activités parascolaires et des stages d'été en espagnol destinés aux enfants de 4 à 16 ans<sup>12</sup>.

La thèse de Silvina Montrul, intitulée *Transitivity Alternations in Second Language Acquisition: A Crosslinguistic Study of English, Turkish and Spanish*<sup>3</sup> (Les alternances de transitivité dans l'acquisition de la langue seconde : étude translinguistique de l'anglais, du turc

---

<sup>1</sup> MONTRUL, S. (s.d.). *Dr Silvina Montrul, profil*. Département de linguistique, University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://linguistics.illinois.edu/directory/profile/montrul> (page consultée le 18 février 2025).

<sup>2</sup> MONTRUL, S. (2018, mai). *Curriculum vitae*. University of Illinois at Urbana-Champaign. [https://linguistics.illinois.edu/sites/default/files/cv/montrul\\_CV.pdf](https://linguistics.illinois.edu/sites/default/files/cv/montrul_CV.pdf) (page consultée le 18 février 2025).

<sup>3</sup> MONTRUL, S. (1997b), *Transitivity alternations in second language acquisition : A crosslinguistic study of English, Spanish and Turkish*, Thèse de doctorat en philosophie soutenue à Université McGill, Montréal, Canada.

et de l'espagnol), porte sur l'acquisition des alternances de transitivité en langue seconde dans une perspective générativiste ; elle étudie comment les apprenants d'une langue seconde (L2) acquièrent et utilisent les différentes formes qu'un verbe peut prendre selon qu'il est employé de manière transitive ou intransitive. Ainsi examine-t-elle la façon dont les principes universels du langage et de la langue maternelle interagissent dans l'apprentissage de la grammaire en langue seconde, en comparant l'anglais, l'espagnol et le turc. Au travers de trois études expérimentales, elle démontre que les apprenants de L2 ont tendance à appliquer un modèle transitif par défaut, indépendamment de leur langue maternelle, et que l'influence de cette dernière se manifeste principalement au niveau de la morphologie verbale. Ses conclusions remettent en question l'hypothèse du transfert complet et de l'accès complet (Full Transfer/Full Access – Schwartz et Sprouse, 1994) et proposent une approche modulaire du transfert linguistique en L2.

## 2. L'ouvrage

*El bilingüismo en el mundo hispanohablante* de Silvina Montrul est un ouvrage scientifique offrant une introduction exhaustive au bilinguisme dans des contextes sociaux, politiques et culturels aux États-Unis, en Amérique hispanique et en Espagne. Ainsi l'auteure y aborde-t-elle les thèmes principaux liés à l'étude de ces communautés multilingues, et décrit la complexité du sujet en tant que phénomène socioculturel et politique.

Le texte, réparti sur 466 pages, est divisé en trois sections principales centrées sur la société et l'individu. La première section, *Bilinguisme et société*, présente une analyse complète des aspects sociolinguistiques du bilinguisme, et traite notamment de communautés bilingues et de dynamiques linguistiques dans différentes régions. La deuxième section, intitulée *Bilinguisme individuel*, propose un examen des processus psycholinguistiques chez les bilingues, y compris de l'acquisition du langage et de l'attrition de la langue maternelle. La troisième partie, *Politique et éducation*, établit une discussion sur les politiques linguistiques et sur les approches éducatives concernant le bilinguisme, illustrées par des études de cas spécifiques à l'Espagne, à l'Amérique hispanophone et aux États-Unis.

Ces sections principales sont elles-mêmes sous-divisées en treize chapitres, divisés en sous-sections. Cette structure didactique crée une répartition intelligente selon les différentes thématiques et régions abordées et permet ainsi une compréhension parfaite du sujet et une lecture tout à fait fluide. En outre, l'ouvrage comprend des schémas, des cadres, des synthèses, du vocabulaire et des concepts clés, et des questions de compréhension encourageant la réflexion critique à chaque fin de chapitre.

Pour la traduction, nous avons dû nous limiter à la sélection de certains chapitres (voire parties de chapitres), qui nous ont semblé être les plus pertinents dans ce contexte. Ce choix sera précisément détaillé et expliqué dans la section *Commentaires traductologiques*. Les chapitres que nous avons retenus sont les suivants : le chapitre quatre sur le bilinguisme en Amérique hispanique (points 4.4, 4.5 et 4.6), le chapitre cinq sur l'espagnol aux États Unis (points 5.5, 5.6 et 5.7), et le chapitre sept, traduit entièrement et portant sur l'acquisition du langage dans l'enfance. Les chapitres quatre et cinq sont issus de la première section, à savoir *Bilinguisme et société*, et le chapitre sept fait partie de la deuxième section, *Bilinguisme individuel*.

### **3. Les enjeux traductologiques principaux**

L'ouvrage *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* présente inévitablement des difficultés traductologiques qui peuvent passer inaperçues lors d'une première lecture. Sa structure didactique, ses explications claires et généralement illustrées par des cas concrets recueillis sur le terrain, parfois par l'auteure elle-même, rendent la lecture fluide et agréable. À première vue, rien ne laisse présager de complexités particulières susceptibles de compromettre la bonne compréhension du lectorat. En revanche, l'analyse approfondie du texte permet de mettre en lumière une série de défis traductologiques discrets mais réels, dont la prise en charge incombe au traducteur, qui devra les relever avec rigueur.

La première difficulté majeure réside dans le style de rédaction de l'auteure. L'ouvrage, qui relève de la vulgarisation scientifique, propose un style académique marqué et caractérisé par des phrases longues, des répétitions, des subordonnées enchâssées et une abondance de relatives successives. Cette structure fréquente en espagnol est généralement peu compatible avec la linéarité attendue en français, et pourrait nuire à l'intelligibilité du texte si elle était transposée

directement dans la traduction. Le français privilégie des structures plus succinctes, et une information plus hiérarchisée. Ainsi avons-nous dû procéder à des reformulations fréquentes de tous types et avons parfois eu à repenser la structure de certaines phrases afin de rendre une équivalence optimale en français. Les procédés traductologiques mis en place prennent la forme de restructurations, de modulations, d'explicitations, etc., et seront présentés et expliqués dans la section dédiée (cf. *Procédés traductologiques récurrents*).

Ensuite, la présence récurrente de l'anglais, en particulier dans les chapitres cinq et sept, a représenté un véritable défi lors de la traduction. Cette cohabitation de langues crée un dilemme : il faut conserver les termes anglais pour respecter la logique de l'ouvrage source, mais garantir également la fluidité et la lisibilité pour un lectorat francophone. Le traducteur est naturellement tenté de traduire ou d'expliquer ces éléments, mais ici, la fidélité exige de les maintenir tels quels, puisque le public cible est supposé connaître l'anglais, tout comme le public source. La difficulté réside non seulement dans cette tentation d'explicitation non permise, mais aussi dans la mise en forme de ces termes en langue étrangère (guillemets, parenthèses, italique...), pour trouver un bon équilibre entre cohérence intertextuelle et lisibilité et pour éviter que ces mises en forme n'encombrent le texte ou ne perturbent la lecture. Il s'agit d'ailleurs d'un schéma qui se reproduit avec les autres langues étrangères présentes, plus discrètement, dans le reste du texte.

À cela s'ajoute la dimension terminologique et scientifique de l'ouvrage, qui implique forcément l'emploi de termes techniques et spécialisés de linguistique (*antériorisation, input, troncation...*). Dès lors, ces termes requièrent une traduction précise et cohérente, en accord avec l'usage et les récits de référence dans le domaine. Il nous a donc été indispensable de réaliser un travail de documentation et de recherche terminologique en amont, afin d'assurer l'introduction des formes consacrées dans la tradition linguistique francophone, ainsi qu'une cohérence dans l'ensemble de la traduction. Les résultats de ces recherches se retrouvent sous la forme d'un glossaire. Les raisons de sa présence sont détaillées dans une section dédiée (cf. *Le glossaire*).

En outre, la complexité de cet ouvrage tient également à la multiplicité de registres. Le texte alterne entre un style académique dense, des discours rapportés d'adultes commettant des « fautes » ou non, et surtout des productions enfantines, souvent retranscrites sous une forme phonétique pour rendre perceptibles les erreurs et les approximations. Ces extraits, essentiels à

la démonstration scientifique de S. Montrul, posent des défis spécifiques. Par exemple, les témoignages d'adultes exigent de préserver un ton oral standard sans sacrifier la lisibilité. Par ailleurs, les erreurs enfantines (discutées en détail dans la section *Langage enfantin*) doivent être transposées de manière créative pour conserver l'effet voulu en français, à savoir faire ressentir à la fois la spontanéité et l'immatunité linguistique, tout en restant compréhensible pour un lecteur qui ne connaît pas la grammaire de l'espagnol. Ce travail récurrent de restitution des erreurs et des constructions propres aux bilingues constitue un des principaux enjeux de l'ouvrage.

En somme, traduire *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* revient à combiner plusieurs compétences fondamentales du traducteur : la rigueur scientifique, le style rédactionnel et la capacité d'adaptation aux multiples niveaux de langue et aux particularités sociolinguistiques du texte source. La traduction doit donner l'impression d'avoir été rédigée directement en langue cible. Chaque choix est donc guidé par la recherche d'un effet sur le lecteur cible, équivalent à celui imaginé par S. Montrul. Cette traduction met ainsi en lumière le rôle actif du traducteur : non pas un simple passeur de mots, mais un véritable médiateur linguistique et culturel, capable de faire vivre en français un ouvrage profondément ancré dans un contexte hispanoaméricain.

#### **4. La structure du travail**

Bien que ce mémoire porte la fonction première de « travail de traduction », nous avons souhaité introduire une dimension d'analyse et de recherche supplémentaire, par simple intérêt personnel pour la pratique, ainsi que pour fournir une plus-value à ce travail. En réalité, notre souhait à l'origine était de constituer un mémoire entièrement fondé sur la recherche liée au bilinguisme chez les enfants. Cette idée a finalement évolué pour prendre la forme d'un mémoire de traduction, plus structuré et organisé. Toutefois, afin de conserver ne serait-ce qu'une once du projet de départ, nous avons imaginé un travail que l'on pourrait qualifier de « traduction-recherche ». En ce sens, la traduction et les commentaires traductologiques demeurent l'essence même de notre travail, mais sont accompagnés d'analyses et de recherches liées aux chapitres traduits, qui viennent compléter ce mémoire en y administrant un caractère particulier. Par ailleurs, ce travail sur l'ouvrage de S. Montrul nous a permis de prendre

conscience que les sujets évoqués s'insèrent dans le débat actuel – on pense notamment au contexte migratoire actuel aux États-Unis – et que ce débat va même bien au-delà de la simple traduction. Cette situation tendue évoluant autour de la langue, de l'immigration, de « l'autre » aux quatre coins du monde est si inédite et importante qu'il nous a semblé indispensable d'en faire un constat personnel par l'ajout d'une analyse. Il nous paraissait impossible de se limiter à l'activité de traduction dans ce contexte.

Par conséquent, l'ajout de ces sections de recherche impose d'expliquer clairement la structure que nous avons imaginée pour ce travail. *L'introduction* est tout à fait classique et précède la section *Traduction*. Cette dernière est organisée d'une façon particulière. Effectivement, les chapitres de l'ouvrage de S. Montrul étant généralement longs, il n'a pas été possible de les traduire tous dans leur totalité. Nous avons sélectionné les sections et sous-sections qui nous paraissaient les plus pertinentes pour la traduction. Nous avons préféré traduire des sections de trois chapitres différents plutôt qu'un seul chapitre entier pour privilégier une diversité thématique et traductologique. Toutefois, afin de ne pas négliger les sections non traduites, et d'éviter que cette absence de traduction ne crée la confusion, nous avons décidé d'ajouter une synthèse des parties non traduites. Ces synthèses permettent au lecteur de comprendre le contexte dans lequel le chapitre a été rédigé avant de lire la traduction, et figurent dans les annexes de ce travail. Concrètement, les passages qui ont fait l'objet de résumés sont les suivants : 4.1, 4.2 et 4.3 pour le chapitre quatre, et 5.1 à 5.4 pour le chapitre cinq. Le chapitre sept est traduit entièrement et ne nécessite donc pas de synthèse supplémentaire.

Ensuite, comme nous l'avons mentionné précédemment, un travail de recherche en lien avec les sujets des chapitres choisis a été introduit. Toutefois, il convient de préciser que nos analyses sont évidemment restreintes par une limite de nombre de pages, et que nous avons dû sélectionner les informations qui nous paraissaient les plus pertinentes dans ce contexte. Dès lors, ces sections d'analyse figurent à la suite de la traduction. Par exemple, le chapitre quatre traite de la situation de bilinguisme en Amérique hispanique et, plus particulièrement, des langues indigènes du continent. Notre analyse concerne les différentes méthodes de revitalisation et de conservation des langues indigènes au moyen de l'intelligence artificielle. Le chapitre cinq porte sur le contexte de diglossie aux États-Unis et comprend un certain nombre de données statistiques. Notre recherche est divisée en deux parties, la première reprenant des données actualisées pour les années 2013 à 2023 (l'ouvrage ayant été rédigé en 2013, les données de recensement ne sont plus à jour). La seconde partie décrit la situation

politique particulière du territoire de Porto Rico. Enfin, le chapitre sept ne comprend pas de section d'analyse propre, puisque qu'il a été la source d'une recherche linguistique approfondie ayant mené à la création d'un glossaire. Les raisons de sa présence sont détaillées dans une section dédiée (cf. *Le glossaire*).

Enfin, pour compléter ce travail comme il se doit, nous avons eu l'immense honneur et opportunité de nous entretenir avec trois femmes ayant été les témoins directes des trois situations de bilinguisme évoquées dans la traduction. Jesica Cuenca (guarani-espagnol), Elisabet Carbó Catalan (catalan-espagnol) et Allison Castillo Valarezo (anglais-espagnol) ont généreusement accepté de s'entretenir avec nous afin de nous raconter leur expérience en tant que bilingues, dans leurs pays respectifs. Ces entretiens constituent une véritable richesse pour ce travail et permettent d'apporter une dimension concrète et actuelle sans pareille à notre recherche. Les questions ont été élaborées sur la base d'un canevas commun, mais une interrogation ouverte peut en entraîner une autre, pour résulter en une structure différente d'un entretien à l'autre. Toutefois, l'objectif reste inchangé : écouter le témoignage oral de ces trois femmes aux parcours de vie uniques. Leurs récits figurent dans les annexes de ce mémoire.

En somme, bien que ce travail soit articulé autour de la pratique de la traduction, nous avons souhaité le compléter et l'enrichir par des analyses extérieures à l'ouvrage original, par un glossaire, ainsi que par des entretiens.

## **5. La traduction**

L'ouvrage de Silvina Montrul constitue un travail de recherche et de précision incomparable et impressionnant sur le sujet du bilinguisme dans le monde hispanophone. Sa pertinence, sa clarté et son exhaustivité forment un trio de valeurs remarquables pour un travail de cette ampleur. Nous pensons qu'il est indéniable que la première découverte de cet ouvrage apporte un sentiment d'intérêt profond, et donne toujours au lecteur une envie d'avancer dans la lecture des chapitres. Silvina Montrul a vraiment réussi à rassembler un corpus d'informations qui n'avaient pas forcément été reprises sous ce format auparavant, et permet ainsi de mettre en lumière les populations marginalisées ou tout simplement les cultures et les pratiques complètement méconnues du grand public occidental. Le bilinguisme en général est un sujet si

vaste aux mille écrits et références, et pourtant ses implications réelles sont encore très peu connues de ceux qui ne sont pas directement baignés dans une situation multilingue ou multiculturelle.

Dès lors, pour mener ce travail sur l'ouvrage de Silvina Montrul à bien, nous avons dû construire une situation de traduction hypothétique qui pourrait être plausible dans un contexte professionnel réel. La maison d'édition de l'ouvrage original, Wiley and Sons, est spécialisée dans la publication de textes académiques et scientifiques et défend l'avancée et la connaissance avant tout. S. Montrul elle-même explique s'adresser aux étudiants et aux professionnels du domaine (cf. *Public cible et skopos*). Par conséquent, on peut poser comme première hypothèse vraisemblable que le travail aurait été commandé par une maison d'édition spécialisée dans le domaine de la vulgarisation scientifique qui chercherait à enrichir son catalogue en langues, linguistique ou sciences humaines. Une autre hypothèse envisageable résiderait dans une commande émanant d'une institution universitaire ou de recherche, souhaitant rendre un ouvrage de référence dans le domaine du bilinguisme accessible à un public francophone.

Selon cette perspective, le *skopos* de la traduction aurait pour objectif de transmettre rigoureusement le contenu scientifique, linguistique, et pédagogique de l'ouvrage, en le maintenant adapté à un lectorat francophone averti. Conséquemment, ce public cible pourrait inclure des étudiants en langues, en linguistique ou en didactique, ainsi que des chercheurs ou des professionnels. Quel qu'il soit, le public aurait pour ambition d'approfondir ses connaissances sur le sujet ou de constituer un corpus de référence pouvant servir dans le cadre de la rédaction d'articles ou de travaux de recherche. Le *skopos* s'étendrait ainsi du public cultivé au lectorat universitaire, curieux de connaître les dynamiques linguistiques et sociopolitiques associées au bilinguisme.

Cette réflexion sur le *skopos* et sur le lectorat potentiel est approfondie et expliquée en détails dans la section consacrée aux commentaires traductologiques, où sont discutés les enjeux de réception, d'adaptation et de pertinence contextuelle liés à la traduction.

## 6. Le glossaire

L'ouvrage présentant un caractère scientifique et traitant d'un sujet de linguistique assez précis, il comprend un certain nombre de termes spécifiques au domaine, qui peuvent être inconnus du grand public ou, du moins, qui pourraient nécessiter une explication supplémentaire. Ainsi avons-nous décidé d'élaborer un glossaire reprenant tous les concepts et expressions intéressantes dans la langue source, accompagnés de leur traduction et de leur définition en langue cible. Par ailleurs, nous avons ajouté des occurrences de chacun de ces termes, issues d'ouvrages de référence ou de sources en lignes fiables. Ces exemples nous permettent non seulement de justifier nos choix de traduction pour chaque concept linguistique, mais également de démontrer l'emploi de ces termes en contexte réel. Les termes pouvant être retrouvés dans le glossaire sont accompagnés d'un astérisque.

Nous avons choisi de privilégier le glossaire plutôt que le recours systématique à la note de bas de page pour diverses raisons. D'abord, nous avons souhaité préserver une lecture fluide, en évitant de perturber le rythme par l'introduction d'appels de note. La densité linguistique de l'ouvrage fait que ces concepts spécifiques sont particulièrement nombreux, et l'accumulation de notes aurait inévitablement alourdi la lecture. Nous reviendrons sur la question des notes qui ont toutefois été introduites dans certains cas où le contenu était difficilement compréhensible pour un lecteur francophone, et où l'introduction du concept dans le glossaire n'était ni pertinente ni justifiée (cf. *Note de la traductrice*). Par conséquent, il nous a semblé logique de marquer la distinction claire entre ces deux types d'interventions : d'un côté, les éclaircissements immédiats et ponctuels apportés par les notes, de l'autre, un travail terminologique plus systématique repris au sein du glossaire.

Par ailleurs, il convient de souligner que l'introduction d'un glossaire est une véritable prise de liberté assumée et constitue un ajout considérable par rapport à l'ouvrage original. Nous sommes bien consciente que le traducteur ne peut se permettre de telles initiatives dans tous ses projets. En revanche, nous devons admettre qu'à la lecture de l'original, nous avons estimé que l'absence d'un outil terminologique explicite nous a marquée – et c'est bien le seul reproche que l'on puisse adresser à Silvina Montrul. Effectivement, certains termes techniques tels qu'*antériorisation*, *redoublement* ou encore *thématisation* ne peuvent être compris par le lectorat non spécialiste, à moins d'être contextualisés ou définis. Pour garantir une traduction

pertinente, fidèle et claire de ces termes linguistiques, nous avons dû entreprendre des recherches approfondies pour justifier nos choix traductologiques à l'aide d'occurrences figurant dans des corpus fiables. Ainsi nous a-t-il semblé intéressant de rendre compte de ces résultats dans un format simple et structuré, le glossaire.

Finalement, la dimension scientifique de notre travail permet non seulement de justifier l'introduction de sections dédiées entièrement à l'analyse et à la recherche pour les deux premiers chapitres traduits, mais également de défendre la présence de ce glossaire, fruit d'une recherche linguistique avancée. La création de ce glossaire s'inscrit dans une démarche de vulgarisation maîtrisée, en accord avec l'intention de l'auteure : rendre accessibles des concepts pointus à un public intrigué mais pas forcément spécialiste du sujet. Autrement dit, ce glossaire participe directement à l'objectif commun à l'ouvrage original et au mémoire, qui est de réunir rigueur scientifique et clarté pédagogique.



## **II. Traduction**



# El bilingüismo en el mundo hispanohablante

## Capítulo 4: El bilingüismo en Hispanoamérica

### 4.4 El bilingüismo indígena actual en Hispanoamérica

Al observar la historia de Hispanoamérica vemos que el bilingüismo de la época colonial era de cierta manera bidireccional, dado que los comerciantes y religiosos aprendieron las lenguas indígenas y los indígenas de la nobleza aprendieron español. Después de la independencia de España, hasta hoy en día, existe un bilingüismo unidireccional y asimétrico, pues es el indígena quien debe aprender español si quiere tener acceso a una mejor vida social y económica. Aun así, el grado de bilingüismo de la población indígena varía mucho dentro de una población y de país en país. El prestigio del bilingüismo indígena no es igual en Paraguay que en México, por ejemplo.

#### Luis Antonio: Mi perfil guaraní

Me llamo Luis Antonio, soy de Paraguay y tengo 28 años de edad. De niño aprendí las dos lenguas que ahora poseo para el deleite mío y de mis familiares.

Nací en el departamento del Guaira, capital Villarrica. Es un lugar hermoso con una zona urbana y una rural. En la zona rural predominaba el guaraní y en la zona urbana predominaba el español. Aunque crecí en la zona rural donde se hablaba sólo el guaraní, desde niño fui criado predominantemente en castellano. Mis padres consideraban necesario que yo aprendiese castellano para equilibrar mi habla, y así poder estudiar en una escuela de la ciudad donde la enseñanza solo se daba en castellano.

En esa época la escuela primaria se desarrollaba solamente en castellano debido a que el Presidente Dictador Alfredo Stroessner promulgó una ley en que se prohibió el uso de la lengua guaraní como lengua de enseñanza en todas las escuelas y universidades públicas. El uso de la lengua guaraní como lengua hablada estaba permitido.

# Le bilinguisme dans le monde hispanophone

## 1. Chapitre quatre : Le bilinguisme en Amérique hispanique

### 4.4 Le bilinguisme indigène contemporain en Amérique hispanique

L'analyse de l'histoire de l'Amérique hispanique permet de mettre en lumière le caractère – pourrait-on dire - bidirectionnel du bilinguisme de l'époque coloniale. En effet, les commerçants et les ecclésiastiques ont appris les langues indigènes, tandis que les autochtones issus de la noblesse se sont tournés vers l'espagnol. Depuis l'indépendance vis-à-vis de l'Espagne, et aujourd'hui encore, on constate l'existence d'un bilinguisme unidirectionnel et asymétrique, étant donné que l'indigène est celui qui se doit d'apprendre l'espagnol s'il souhaite accéder à un meilleur niveau de vie sociale et économique. Pourtant, le degré de bilinguisme des indigènes varie fortement au sein d'une même population ainsi que d'un pays à l'autre. Le prestige du bilinguisme indigène n'est pas le même au Paraguay qu'au Mexique, par exemple.

#### Luis Antonio : mon profil guarani

Je m'appelle Luis Antonio, je suis paraguayen et j'ai 28 ans. Enfant, j'ai appris les deux langues que je maîtrise aujourd'hui, pour mon plus grand plaisir, ainsi que pour celui de ma famille.

Je suis né dans le département de Guairá, dont la capitale est Villarrica. La région est magnifique et comprend une zone urbaine et une zone rurale. Le guarani était la langue prédominante dans la zone rurale, tandis que l'espagnol s'imposait en zone urbaine. Bien que j'aie grandi dans la zone rurale où seul le guarani était parlé, j'ai été élevé dès ma naissance essentiellement en castillan. Mes parents estimaient nécessaire que je l'apprenne pour maîtriser les deux langues et pouvoir ainsi étudier dans une école de la ville, où l'enseignement était uniquement dispensé en espagnol.

À l'époque, l'école primaire ne se donnait qu'en castillan, car le président et dictateur Alfredo Stroessner avait promulgué une loi qui interdisait l'emploi du guarani comme langue d'enseignement dans toutes les écoles et universités publiques. En revanche, parler le guarani était autorisé dans tous les autres aspects de la vie.

Es por eso que el guaraní fue mi segundo idioma, que fui aprendiendo con el paso del tiempo mediante la comunicación con todos mis familiares y amigos. Mis padres me apoyaron para que yo desarrollara mi fluidez en la lengua y me corregían en las conversaciones.

Más tarde surgió en el país una reforma educativa por la cual se implementó la lengua guaraní como lengua de enseñanza en todas las escuelas y universidades. Así pude desarrollar la comprensión de lectura y la escritura en guaraní. Aprendí también la gramática y la ortografía del guaraní. Hoy en día soy bilingüe y estoy muy contento y orgulloso de mis lenguas.

No todos los indígenas aprenden español completamente. En la actualidad el rendimiento en español de los indígenas es más alto en Chile y en México que en Perú o en Guatemala, donde la población indígena es mucho más numerosa. Escobar (2004) considera que hay muchos factores que definen el bilingüismo que se vive hoy en Hispanoamérica: como el número de lenguas que se hablan en el país, el tamaño de la población indígena que habita el país, el grado de concentración de los indígenas en zonas rurales y urbanas, el grado de pobreza en el que viven los indígenas, y la política lingüística gubernamental. Como lo indica la [Tabla 4.1](#), la región andina, que abarca Ecuador, Perú, Bolivia, el norte de Chile y el norte de Argentina, tiene la concentración más alta de poblaciones indígenas en las Américas.

La oposición urbano-rural es muy importante en la definición del bilingüismo indígena en Hispanoamérica. Lo que observa Escobar es que la urbanización conlleva a un nivel más alto de educación y al aprendizaje de la lengua mayoritaria. Esto a su vez produce un desplazamiento de la lengua indígena al español, como ocurre en Chile y Argentina, que son países con un alto grado de urbanización. Sin embargo, en los países que tienen un nivel más bajo de urbanización, como en Perú, Guatemala, Paraguay y Bolivia, existe un nivel más alto de uso y vitalidad de lenguas indígenas. Es decir, debido a que la escolarización es en castellano, un porcentaje más alto de alfabetismo en Hispanoamérica se relaciona con menos hablantes de lenguas indígenas, mientras que un porcentaje más bajo de alfabetismo se relaciona con más hablantes y vitalidad de las lenguas indígenas, como se detalla en la [Tabla 4.2](#).

Dès lors, le guarani était ma langue seconde, que j'ai apprise au fil du temps en communiquant avec les membres de famille et avec mes amis. Mes parents m'ont poussé à développer une certaine aisance et me corrigeaient à l'oral.

Ensuite, une réforme éducative a permis l'introduction du guarani comme langue de l'enseignement dans toutes les écoles et universités. J'ai ainsi pu développer la compréhension à la lecture et à l'écriture en guarani, et ai appris la grammaire et l'orthographe. Aujourd'hui, je suis heureux et fier d'être bilingue.

Tous les indigènes n'apprennent pas parfaitement le castillan. À l'heure actuelle, la connaissance de l'espagnol est plus répandue chez les indigènes au Chili et au Mexique qu'au Pérou ou au Guatemala, où la population indigène est beaucoup plus importante. Escobar (2004) estime que de nombreux facteurs définissent le bilinguisme actuel en Amérique hispanique. Il peut s'agir du nombre de langues parlées dans le pays, du nombre de citoyens indigènes qui y vivent, du degré de concentration des indigènes dans les régions rurales et urbaines, du taux de pauvreté des indigènes, ainsi que de la politique linguistique gouvernementale. Comme le [Tableau 4.1](#) l'indique, la région andine, qui comprend l'Équateur, le Pérou, la Bolivie, le nord du Chili et le nord de l'Argentine, est la région du continent américain où la population indigène est la plus importante.

La distinction entre les termes *urbain* et *rural* est prépondérante dans la définition du bilinguisme indigène en Amérique hispanique. Escobar observe que l'urbanisation implique un niveau d'éducation plus élevé, ainsi que l'apprentissage de la langue majoritaire, ce qui conduit à une perte de la langue indigène en faveur de l'espagnol, comme au Chili ou en Argentine, qui sont des pays où le taux d'urbanisation est élevé. En revanche, dans les pays au degré d'urbanisation plus faible, tels que le Pérou, le Guatemala, le Paraguay ou la Bolivie, les langues indigènes sont davantage utilisées. En d'autres termes, la scolarisation se déroulant en castillan, plus le pourcentage d'alphabétisation est élevé, moins il y a de locuteurs de langues indigènes, tandis qu'un pourcentage plus faible d'alphabétisation est associé à un nombre plus élevé de locuteurs et à une vitalité des langues indigènes, comme le [Tableau 4.2](#) le démontre.

**Tabla 4.2:** Porcentaje de alfabetismo en Hispanoamérica.

Fuente: [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com), Lewis, M. Paul (ed.), 2009.

País	Porcentaje de alfabetización de la población general
Argentina	92% – 95%
Bolivia	63% – 81%
Chile	92% – 95%
Colombia	70% – 80%
Costa Rica	93%
Cuba	94%
Ecuador	70% – 90%
Guatemala*	48% – 55%
Honduras	56% – 60%
México	87% – 88%
Nicaragua	66% – 74%
Panamá	87% – 88%
Paraguay	81% – 88%
Perú	67% – 79%
Puerto Rico	89% – 90%
República dominicana	68% – 94%
Salvador	55% – 63%
Uruguay	95% – 96%
Venezuela	88%

\* En la población indígena de Guatemala el porcentaje de alfabetización fluctúa entre un 0% y un 25%.

El bilingüismo en Hispanoamérica se ha formado en una situación de contacto caracterizada por el dominio de la sociedad hispánica. Los indígenas, aunque algunos más que otros, fueron forzados al bilingüismo mientras que los hispanohablantes siguieron siendo monolingües en castellano. Todas las fuerzas de la dinámica social los favorecieron desde el principio: el poder político y económico, el dominio territorial, el prestigio social y el interés cultural. De hecho, al llegar los españoles los indígenas nativos quedaron inmersos en un mundo ajeno.

**Tableau 4.2** : Pourcentage d’alphabétisme en Amérique hispanique

Source : [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com), Lewis, M. Paul (ed.), 2009.

Pays	Pourcentage d’alphabétisation de la population générale
Argentine	92% – 95%
Bolivie	63% – 81%
Chili	92% – 95%
Colombie	70% – 80%
Costa Rica	93%
Cuba	94%
Équateur	70% – 90%
Guatemala*	48% – 55%
Honduras	56% – 60%
Mexique	87% – 88%
Nicaragua	66% – 74%
Panama	87% – 88%
Paraguay	81% – 88%
Pérou	67% – 79%
Puerto Rico	89% – 90%
République dominicaine	68% – 94%
Salvador	55% – 63%
Uruguay	95% – 96%
Venezuela	88%

\* Le pourcentage d’alphabétisation de la population indigène guatémaltèque fluctue entre 0% et 25%.

Le bilinguisme en Amérique hispanique s’est façonné dans une situation de contact caractérisée par la dominance de la société hispanique. Dans diverses mesures, les indigènes ont été forcés au bilinguisme alors que les hispanophones sont restés monolingues en castillan. Toutes les forces de la dynamique sociale ont joué en faveur des colons dès le début : le pouvoir politique et économique, la domination territoriale, le prestige social et l’intérêt culturel. En effet, à l’arrivée des Espagnols, les indigènes natifs se sont retrouvés plongés dans un monde étranger.

A pesar de que la población hispana no hablaba ni entendía las lenguas indígenas, no sintió necesidad de aprenderlas, ya que como componente mayoritario vivía en su mundo propio, prescindiendo de la sociedad indígena e ignorándola.

Para tener la posibilidad de ascender socialmente y de participar mínimamente en la vida política había que “blanquearse” y aculturarse, y hasta hoy en día esta idea continúa vigente en muchos países, donde los indígenas sufren discriminación y marginalización social (Barriga Villanueva, 2008). “Blanquearse” significa hacerse blanco (europeo, no indígena) negar su propia lengua y utilizar el castellano en todos los ámbitos de la vida social. Es por eso que el instrumento de “blanqueamiento” y aculturación más efectivo es la escuela, con su modelo homogeneizante y de educación formal en castellano.

Es así que el español y la cultura hispana penetraron desde entonces y aún penetran hoy el mundo indígena por medio de la escolarización, el primer territorio del bilingüismo, y del contacto cultural. Los patrones de bilingüismo y de monolingüismo están íntimamente ligados a la forma de vida de los indígenas dependiendo de si emigran a las zonas urbanas o de si permanecen en sus comunidades. Por ejemplo, si los niños de las familias indígenas se crían en un ambiente familiar monolingüe, a los 6 o 7 años comienzan la escuela en español. A partir de entonces, los niños indígenas comienzan su exposición al castellano y a la educación formal nacional del país donde viven. Por lo general asisten a la escuela cuatro o cinco años, al cabo de los cuales se produce un cambio y desplazamiento de la lengua y cultura a nivel personal. Si los niños vuelven a la comunidad indígena después de cumplir esos pocos años de escolarización elemental primaria, su lengua indígena nativa se va a desarrollar normalmente y es posible que mantengan el nivel de rendimiento en castellano adquirido en la escuela, lo mínimo para las interacciones básicas con los hispanohablantes: comprar, vender, hacer trámites civiles, solicitar servicios médicos y asistenciales, etc. Sin embargo, si los niños indígenas emigran a la ciudad, generalmente desarrollan el uso y conocimiento del castellano a un nivel mucho más alto. Como veremos en más detalle en el capítulo 9, en estas situaciones de bilingüismo sustractivo, la lengua nativa pasa a segundo plano y es empleada solo cuando el indígena que se mudó a la ciudad visita a sus parientes en su comunidad de origen. La calidad del castellano aprendido por los niños aborígenes generalmente depende de la calidad de la integración en la vida urbana.

Bien que la population hispanique ne parlât ni ne comprît les langues indigènes, elle ne ressentit pas le besoin de les apprendre. En tant que groupe dominant, elle vivait dans son propre monde, se passant de la société indigène et l'ignorant même.

Pour espérer connaître une ascension sociale et participer un minimum à la vie politique, les indigènes devaient se « blanchir » et s'adapter à la culture. À l'heure actuelle, cette idée circule toujours dans de nombreux pays, où les indigènes sont victimes de discrimination et de marginalisation sociale (Barriga, Villanueva, 2008). « Se blanchir » signifie devenir blanc (européen, pas indigène), rejeter sa propre langue et utiliser le castillan dans tous les domaines de la vie sociale. Pour cette raison, l'instrument de « blanchissement » et d'acculturation le plus efficace est l'école, en raison de son modèle d'homogénéisation et d'éducation officielle en castillan.

La langue et la culture hispanique ont ainsi envahi le monde indigène à l'époque, et elles continuent de le faire aujourd'hui encore, par le biais de la scolarisation, premier territoire du bilinguisme, et du contact culturel. Les modèles du bilinguisme et du monolinguisme sont intimement liés au mode de vie des indigènes, selon qu'ils immigreront vers les zones urbaines ou qu'ils demeurent dans leurs communautés. Par exemple, si les enfants des familles indigènes sont élevés dans un environnement familial monolingue, ils commencent à aller à l'école en espagnol vers six ou sept ans. À compter de ce moment, les enfants indigènes sont exposés au castillan et à l'éducation nationale officielle du pays dans lequel ils vivent. En général, ils fréquentent l'école pendant quatre ou cinq ans, au terme desquels s'opèrent un changement et un déplacement de la langue et de la culture au niveau individuel. Si les enfants rejoignent la communauté indigène après ces quelques années de scolarisation élémentaire, leur langue natale indigène se développera normalement. En outre, il est possible qu'ils maintiennent le niveau de rendement en castillan acquis à l'école, soit les connaissances minimales pour permettre des interactions simples avec les hispanophones : acheter, vendre, effectuer des démarches administratives, consulter un médecin ou une aide sociale, etc. Toutefois, en général, les enfants qui émigrent vers la ville améliorent leur emploi et leur connaissance du castillan pour atteindre un niveau de maîtrise beaucoup plus important. Comme nous le verrons en détails dans le chapitre 9, dans ces situations de bilinguisme soustractif, la langue natale passe au second plan et n'est utilisée par l'indigène qui a déménagé en ville que lorsqu'il rend visite à sa famille dans sa communauté d'origine. La qualité de l'espagnol appris par l'enfant aborigène dépend généralement de son taux d'intégration dans la vie urbaine.

Los que llegan a ser profesionales suelen desempeñarse mejor académicamente que los que trabajan en un oficio, quienes por lo general son obreros y realizan trabajos manuales de baja calificación o trabajos que no requieren un alto grado de educación.

Por lo tanto, existe un continuo bilingüe dentro de las poblaciones indígenas, parecido a la situación del español en los Estados Unidos, donde el español es una lengua subordinada al inglés como se indica en los capítulos 2 y 5. La orientación de la vida hacia el asentamiento comunal rural o hacia los centros urbanos determina cuál lengua será dominante en un hablante indígena bilingüe. Por eso, generalmente, los indígenas que hablan predominantemente la lengua indígena son aquellos que optaron por una vida tradicional, mientras que aquellos que optaron por emigrar a las ciudades hablan predominantemente el castellano (Sánchez, 2003). En cualquier caso, la lengua no predominante o subordinada queda en la situación de lengua secundaria, para ser usada solamente cuando no hay otra alternativa. Por ejemplo, un hablante de una lengua indígena que va a la ciudad a vender sus productos y comprar lo que no puede producir, se ve forzado a usar el castellano para realizar sus transacciones. El indígena de residencia urbana que vuelve a su comunidad natal, no tiene otra alternativa que hablar en su lengua indígena a sus parientes, especialmente si estos son ancianos y no saben castellano porque nunca dejaron la comunidad. Estas visitas son comunes en las vidas de los que emigran, pero no en la vida de los hijos de estos, de modo que los indígenas de la generación nacida y criada en las ciudades, son bilingües dominantes o monolingües en castellano. Como con el español en los Estados Unidos, a partir de la tercera generación de inmigrantes urbanos, la lengua indígena prácticamente deja de ser hablada.

Los inmigrantes urbanos que regresan a establecerse en las comunidades indígenas suelen volver al monolingüismo en su lengua nativa aunque en su juventud fueran bilingües. Asimismo, en las ciudades, las generaciones de inmigrantes ya ancianos que nunca volvieron a sus comunidades ni usaron su lengua nativa nuevamente se transforman en monolingües funcionales en castellano, con conocimiento pasivo de su lengua aborigen. Mientras que los indígenas de las comunidades tienen contacto con niños a quienes les transmiten su lengua, los indígenas urbanos no pueden comunicarse en su lengua nativa con sus nietos, ya que estos son generalmente monolingües en castellano.

Ceux qui s'en sortent mieux à l'école ont tendance à accéder plus facilement à des professions libérales ou qualifiées, tandis que ceux qui éprouvent plus de difficultés occupent plutôt des postes manuels et sont des ouvriers qui effectuent des tâches ne nécessitant que peu de qualification ou ne requérant pas un niveau d'instruction élevé.

Par conséquent, on observe la présence d'un continuum bilingue au sein des populations indigènes, similaire à la situation de l'espagnol aux États-Unis, où cette langue occupe une position de subordination par rapport à l'anglais, comme nous l'expliquons dans les chapitres deux et cinq. La langue dominante du locuteur indigène bilingue sera déterminée par son choix de vie, selon qu'il se tourne vers un environnement rural communautaire ou plutôt vers les centres urbains. De ce fait, en général, les autochtones qui maîtrisent davantage leur langue indigène sont ceux qui ont opté pour un mode de vie traditionnel, tandis que ceux qui ont choisi d'émigrer vers les villes parlent majoritairement le castillan (Sánchez, 2003). Dans tous les cas, la langue non prédominante ou subordonnée garde une position de langue secondaire, pour n'être utilisée qu'en dernier recours. Par exemple, un locuteur de langue indigène qui se rend en ville pour vendre ses produits et acheter ce qu'il ne peut produire lui-même se voit contraint d'utiliser le castillan pour effectuer ses transactions. L'autochtone résidant en ville qui retourne dans sa communauté natale n'a pas d'autre choix que de parler à sa famille dans sa langue indigène, en particulier si les membres de cette dernière sont âgés et ne parlent pas l'espagnol car ils n'ont jamais quitté leur village. Ces visites sont fréquentes pour ceux qui ont migré, mais pas pour leurs enfants. Dès lors, les indigènes appartenant à la génération née et élevée dans les villes sont soit bilingues, avec l'espagnol comme langue forte, soit monolingues en castillan. La langue indigène n'est pratiquement plus parlée à partir de la troisième génération d'immigrés urbains, comme c'est le cas de l'espagnol aux États-Unis.

Les immigrants urbains qui retournent s'installer dans les communautés indigènes ont tendance à revenir à un monolinguisme dans leur langue natale, même s'ils ont été bilingues dans leur jeunesse. En outre, dans les villes, les générations d'immigrés déjà âgés qui ne sont jamais retournés dans leur communauté et qui n'ont pas pratiqué leur langue natale deviennent monolingues fonctionnels en castillan, avec une connaissance passive de leur langue aborigène. Alors que les indigènes vivant en communauté sont en contact avec des enfants à qui ils transmettent leur langue, les indigènes urbains ne peuvent pas communiquer dans leur langue maternelle avec leurs petits-enfants, étant donné que ces derniers sont généralement monolingues en espagnol.

Este tipo de bilingüismo cíclico y fluido es lo que describimos en el capítulo 2 y volveremos a explorar en el siguiente capítulo cuando hablemos del español en los Estados Unidos.

### **Antil: Soy maya**

Me llamo Antil y tengo 47 años. Nací en Santa Eulalia, un pueblito de Guatemala. Durante mi infancia viví con mi familia en una aldea que se llama Yalank'o. Todos los habitantes de esa aldea y toda mi familia (padres, hermanos y abuelos) hablaban q'anjobal, un dialecto de la familia maya. A los 7 años mis padres me mandaron a la escuela primaria de otra aldea vecina. La instrucción en la escuela era exclusivamente en español. Todos los niños hablábamos q'anjobal, pero los maestros solo hablaban y enseñaban en español. El primer año de escuela fue muy difícil para mí porque no entendía la lengua española, pero para el segundo año ya se me hizo más fácil. Solo hablaba español en la escuela y cuando volvía a la aldea a estar con mi familia usaba mi lengua maya.

Mis padres nunca aprendieron español, por eso siempre hablo q'anjobal con ellos. Cumplí 4 años de escuela y luego me puse a trabajar con mi papá en otra aldea, cultivando maíz, y hablábamos en q'anjobal. Yo utilizaba el español cuando iba a la capital a vender mis productos y aprendí más español y así lo fui aprendiendo más. También aprendí a escribir q'anjobal. Un sacerdote que sabía escribir la lengua me enseñó cuando trabajé para una radio religiosa indígena en Guatemala. Tengo 5 hijos y yo quiero que mis hijos aprendan español y que no olviden su cultura maya, por eso yo les hablo en q'anjobal. Sin embargo, ya no vivo en mi aldea original y el más pequeño de mis hijos es el que habla menos q'anjobal de todos. Lo habla con mucho acento.

En términos del bilingüismo, la población indígena actual se distribuye a lo largo de un continuo entre dos extremos monolingües: la lengua indígena de origen y el castellano. La existencia de alguien que hable solamente su lengua nativa depende de la región. El grueso poblacional está más bien en los puntos intermedios del continuo, con la población rural más cerca del extremo indígena y con la población emigrada a las ciudades más cerca del extremo castellano. En las comunidades, los ancianos y los niños se hallan en el extremo indígena, mientras que la población joven y adulta se ubica en los puntos centrales del continuo.

Ce type de bilinguisme cyclique et fluide est décrit dans le chapitre deux. Nous en reparlerons dans le chapitre suivant lorsque nous aborderons la question de l'espagnol aux États-Unis.

### Antil : Je suis maya

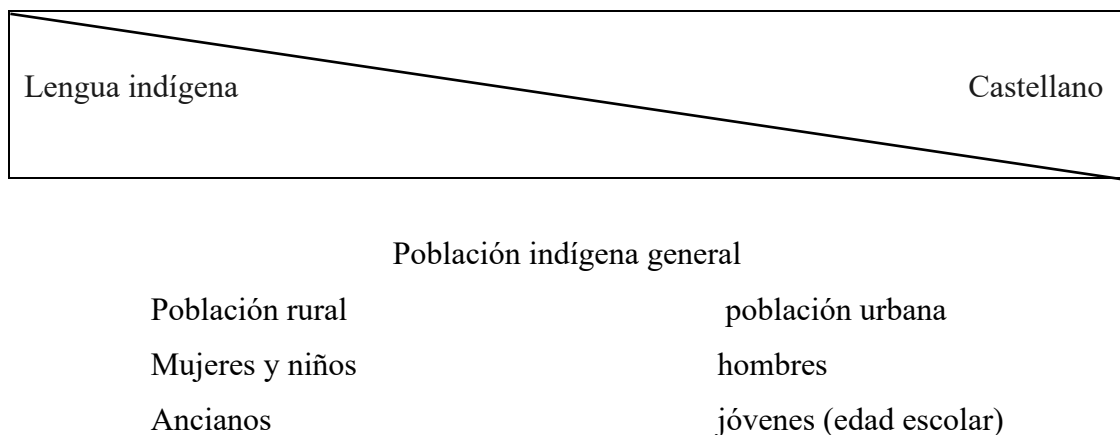
Je m'appelle Antil et j'ai 47 ans. Je suis né à Santa Eulalia, un petit village du Guatemala. J'ai vécu durant toute mon enfance avec ma famille dans un hameau du nom de Yalank'o. Tous ses habitants et ma famille entière parlaient le q'anjobal\*, un dialecte de la famille du maya. À sept ans, mes parents m'ont envoyé à l'école primaire d'un hameau voisin. L'enseignement y était dispensé uniquement en espagnol. Tous les enfants parlaient q'anjobal, mais les professeurs ne parlaient et n'enseignaient qu'en castillan. Ma première année d'école a été très compliquée car je ne parlais pas un mot d'espagnol, mais je m'en suis mieux sorti durant la deuxième année. Je ne parlais espagnol qu'à l'école et, quand je rentrais dans mon hameau natal, je parlais ma langue maya.

Mes parents n'ont jamais appris l'espagnol, j'ai donc toujours parlé q'anjobal avec eux. Après quatre années à l'école, je me suis mis à travailler avec mon père dans un autre hameau. Nous cultivions du maïs, et nous parlions le q'anjobal. J'utilisais l'espagnol quand je me rendais à la capitale pour vendre mes produits. Petit à petit, j'ai mieux maîtrisé cette langue. J'ai également appris à écrire en q'anjobal, grâce à un prêtre qui me l'a enseigné lorsque je travaillais pour une radio religieuse indigène au Guatemala. J'ai cinq enfants, et je souhaite qu'ils parlent espagnol, sans pour autant en oublier leur culture maya, donc je leur parle en q'anjobal. Toutefois, je ne vis plus dans mon hameau natal, et le plus jeune de mes enfants est celui qui parle le moins le q'anjobal. Il a un accent assez prononcé.

En termes de bilinguisme, la population indigène actuelle est répartie sur un continuum entre deux extrêmes monolingues : la langue indigène d'origine et le castillan. En fonction des régions, il existe ou pas des personnes qui ne parlent que leur langue natale. La majeure partie de la population se situe aux points intermédiaires du continuum, la population rurale étant plus proche de l'extrême monolingue autochtone et la population immigrée dans les villes de l'extrême castillan. Dans les communautés, les personnes âgées et les enfants se situent sur l'extrême indigène, tandis que la population jeune et adulte se trouve sur les points centraux du continuum.

Dentro de las comunidades rurales, la actividad de los hombres exige mayor uso del castellano en situaciones de interacción con la sociedad mayoritaria que las actividades femeninas, de modo que a edad comparable, las mujeres están más cerca del extremo indígena del continuo que los hombres, como se ilustra en la [Figura 4.2](#).

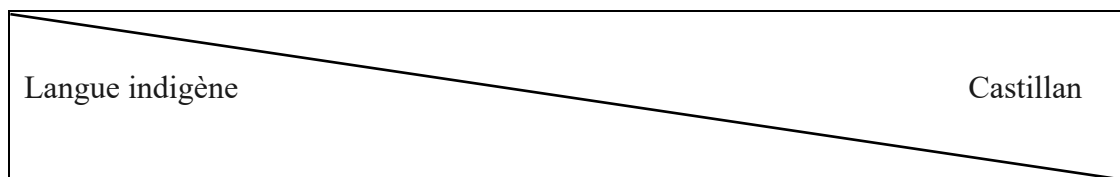
**Figura 4.2:** Continuo lingüístico: lengua indígena monolingüe, castellano monolingüe y grados de bilingüismo.



En su estudio de niños bilingües de habla quechua-español, Sánchez (2003) entrevistó a niños de 8 a 13 años de tres comunidades bilingües en la zona central de los Andes peruanos: San Juan de Miraflores, una zona urbana, y dos comunidades rurales, Lamas y Ulcumayo. Cuando se les preguntó a los niños entrevistados en cada región (36 en San Juan de Miraflores, 30 en Lamas y 28 en Ulcumayo) cuál era su lengua materna, todos los niños de San Juan (100%) indicaron que eran hablantes nativos de español, mientras que en las otras dos regiones, muchos niños indicaron que su lengua nativa era el quechua o el quechua y el español. La [Figura 4.3](#), con los datos de Sánchez (2003, p. 75), ilustra el continuo bilingüe y el efecto de la vida urbana o rural en el mayor o menor uso del español, la lengua indígena y el grado de bilingüismo.

Au sein des communautés rurales, l'activité des hommes dans des situations d'interaction avec la société majoritaire exige un usage plus important du castillan que les tâches dévolues aux femmes. Par conséquent, à âge égal, les femmes sont plus proches de l'extrémité indigène du continuum que les hommes, comme on le voit dans le [Tableau 4.2](#).

**Tableau 4.2** : Continuum linguistique : langue indigène monolingue, castillan monolingue et degrés de bilinguisme.



Population indigène générale

Population rurale

population urbaine

Femmes et enfants

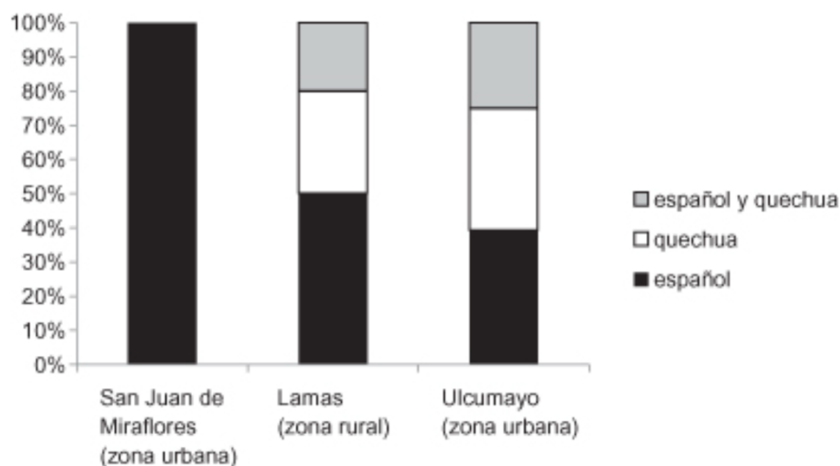
hommes

Personnes âgées

jeunes (en âge d'aller à l'école)

Dans le cadre de travaux de recherche sur les enfants bilingues en quechua et espagnol, Sánchez (2003) s'est entretenu avec des enfants âgés de huit à treize ans, issus de trois communautés bilingues de la zone centrale des Andes péruviennes : San Juan de Miraflores, qui est une zone urbaine, et Lamas et Ulcumayo, deux communautés rurales. On a demandé à des enfants venant de chacune de ces régions (36 de San Juan de Miraflores, 30 de Lamas, et 28 de Ulcumayo) quelle était leur langue maternelle. Tous les enfants de San Juan (100 %) ont indiqué avoir le castillan comme langue natale, alors que ceux des deux autres régions ont affirmé être des locuteurs natifs du quechua, ou des deux langues à la fois. Le [Tableau 4.3](#), qui reprend les données de Sánchez (2003, p.75), illustre le continuum bilingue et les conséquences de la vie urbaine ou rurale sur un usage plus ou moins important de l'espagnol, sur la langue indigène, et sur le degré de bilinguisme.

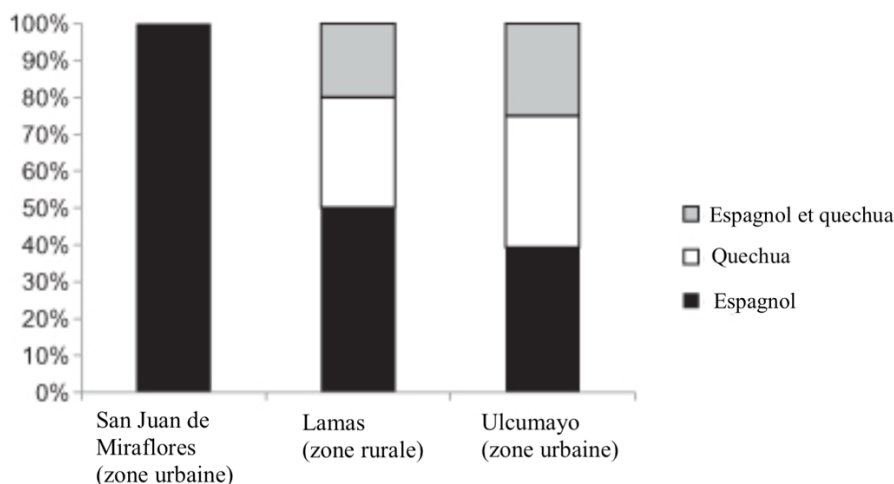
**Figura 4.3:** Porcentaje de niños indígenas quechua que declararon el español, el quechua, o el español y el quechua como lengua materna en tres regiones de Perú (adaptado de Sánchez 2003, Tabla 6, p. 75).



Por lo general, las personas en las que predomina la lengua indígena presentan un nivel de castellano elemental y limitado, con mucha influencia (transferencia) de la lengua nativa. Esta adquisición incompleta del castellano se debe tanto a la transferencia estructural de la lengua indígena como a la internalización deficiente de las normas del castellano, motivada por una educación limitada y contacto insuficiente con modelos del castellano estándar. Ello provoca las distintas variedades de español que surgen del contacto con las lenguas indígenas. Los ejemplos (1) de habla bilingüe del quechua hablado en Perú por niños bilingües quechua-español y (2) de habla monolingüe en quechua, muestran la diferencia estructural entre el habla bilingüe y la monolingüe (ejemplos de Sánchez, 2003).

(1)	Suk wambriyo <i>abrasa-yka-n</i> suk <i>sap-ito</i> un niño abraza-prog-3sg un sapo-dim (Un niño abraza a un sapito.)	Bilingüe
(2)	Suk wamra suk kurtashu-ta uklla-yka-n un niño una rana-acc abrazar -prog-3sg (Un niño abraza a una rana.)	Monolingüe

**Tableau 4.3** : Pourcentage d'enfants indigènes quechuas issus de trois régions du Pérou ayant indiqué avoir le quechua, l'espagnol ou les deux à la fois comme langue(s) maternelle(s) (adaptation de Sánchez 2003, Tableau 6, p.75).



En général, les personnes dont la langue forte est la langue indigène témoignent d'un niveau de castillan élémentaire et limité, et présentent une influence (transfert) assez prononcée de la langue native. Cette acquisition incomplète du castillan est due à la fois au transfert structurel de la langue indigène, et à l'internalisation déficiente des règles du castillan, en raison d'une éducation limitée et d'un contact insuffisant avec des modèles de castillan standard. Ce phénomène a donné lieu aux différentes variantes de l'espagnol qui naissent du contact avec les langues indigènes. Les exemples (1) de discours bilingue en quechua du Pérou par des enfants bilingues en quechua et espagnol et (2) de discours monolingue en quechua, montrent la différence structurelle entre un discours bilingue et un discours monolingue (exemples de Sánchez, 2003).

(1)	Suk wambriyo <i>abrasa-yka-n</i> suk <i>sap-ito</i> un niño abraza-prog-3sg un sapo-dim (Un enfant prend dans ses bras un petit crapaud.)	Bilingue
(2)	Suk wamra suk kurtashu-ta uklla-yka-n un niño una rana-acc abrazar -prog-3sg (Un enfant prend dans ses bras une grenouille.)	Monolingue

El ejemplo (1) tiene palabras insertadas del español (abraza, sapito), préstamos o alternancia de códigos, mientras que el ejemplo (2) tiene palabras y estructuras del quechua.

La estructura oracional del quechua es sujeto-objeto-verbo (S-O-V) como en el ejemplo (3). Sin embargo, muchos bilingües quechua-castellano imponen la estructura del español (interferencia estructural), que es sujeto- verbo-objeto (S-V-O) al quechua, como lo muestra el ejemplo (4), también de Sánchez (2003).

(3)	Wambra-m saputa chari-ya niño-foc sapo-acc llevar-dur (El niño lleva al sapo.)	(S-O-V)
(4)	Tortuga mira-ya-n algu-s wambra tortuga buscar-dur 3s perro-foc niño (La tortuga está buscando al perro y al niño.)	(S-V-O)

Las personas que hablan castellano de contacto o bilingüe pueden tener problemas de expresión y comprensión en las relaciones con los hispanohablantes. Además, presentan deficiencias en los aspectos pragmáticos de la comunicación, como el volumen del habla (tienden a hablar bajito), que crean impresiones erróneas y se prestan para malos entendidos. Algunos indígenas consideran que un buen dominio del castellano es una poderosa herramienta de promoción social para sus hijos porque les abre las posibilidades de una mejor calidad de vida en las ciudades. Deseosos de que sus hijos aprendan castellano, muchos padres les prohíben hablar en su lengua nativa y ellos mismos les hablan solamente en su castellano no nativo (Barriga Villanueva, 2008). Es muy posible encontrar en las escuelas tanto niños monolingües en su lengua indígena como niños que aprendieron el castellano en contacto transmitido por sus padres junto a niños que hablan una variedad de castellano monolingüe rural (Sánchez, 2003).

L'exemple (1) contient des termes espagnols (*abraza*, « prend dans ses bras » ; *sapito*, « petit crapaud »), des emprunts ou du *code-switching*. L'exemple (2) présente des termes et des structures du quechua.

La structure classique de la phrase en quechua est sujet-objet-verbe (S-O-V) comme dans l'exemple (3). En revanche, de nombreux bilingues quechua-castillan imposent au quechua la structure de l'espagnol (interférence structurelle), qui est sujet-verbe-objet (S-V-O), comme le démontre l'exemple (4), également tiré de Sánchez (2003).

(3)	Wambra-m saputa chari-ya niño-foc sapo-acc llevar-dur (L'enfant porte le crapaud.)	(S-O-V)
(4)	Tortuga mira-ya-n algu-s wambra tortuga buscar-dur 3s perro-foc niño (La tortue cherche le chien et l'enfant.)	(S-V-O)

Les personnes qui parlent un castillan de contact ou un castillan bilingue peuvent avoir des problèmes d'expression et de compréhension lorsqu'elles discutent avec des hispanophones. En outre, elles présentent des lacunes dans les aspects pragmatiques de la communication, tels que le volume de leur voix (elles ont tendance à parler très bas), ce qui crée de fausses impressions et peut donner lieu à des quiproquos. Certains indigènes estiment qu'une bonne maîtrise du castillan constitue une arme puissante pour l'ascension sociale de leurs enfants, car cette langue leur ouvre la voie vers une meilleure qualité de vie dans les villes. De nombreux parents interdisent à leurs enfants de parler dans leur langue natale, et les éduquent uniquement en castillan – bien que ce ne soit pas leur langue première – car ils souhaitent qu'ils l'apprennent. Dans les écoles, il est tout à fait possible de trouver à la fois des enfants monolingues en langue indigène, des enfants ayant appris le castillan de contact transmis par leurs parents, ou encore des enfants qui parlent une variante du castillan monolingue rural (Sánchez, 2003).

#### 4.5 Algunos inmigrantes europeos de los siglos XIX y XX

Si bien el bilingüismo entre el español y las lenguas indígenas es quizás lo que define el bilingüismo en Hispanoamérica, hubo otras lenguas minoritarias europeas, no indígenas, que también entraron en contacto con el español como lengua mayoritaria desde la época de la colonia (Klee y Lynch, 2009).

La zona del Virreinato del Río de la Plata, fundado en 1776 (ver [Mapa 4.2](#)), comprendía tierras que carecían de las minas de oro y otros metales preciosos que atrajeron a los españoles. Los portugueses habían fundado el Virreinato del Brasil y se disputaban las tierras de lo que hoy es Uruguay (la Banda Oriental) con los españoles. En 1828, los ingleses, que querían acceso al Río de la Plata y al puerto de Buenos Aires, mediaron un acuerdo y se formó la República Oriental del Uruguay. Como consecuencia, en Uruguay hubo mucha inmigración brasilera y llegó a hablarse portugués en gran parte de la frontera con Brasil. En 1862 el español fue declarado lengua oficial del Uruguay. Con el tiempo se fue educando a la población de habla portuguesa hasta que poco a poco esta se desplazó del portugués al español.

El portugués fronterizo que se habla en Uruguay es una variedad estigmatizada, especialmente porque es la variedad hablada por grupos rurales de nivel socioeconómico bajo (Klee y Lynch, 2009). En la actualidad, los miembros de clase media y alta son hispanohablantes monolingües. Los que aprendieron portugués de niños solo lo usan con parientes en situaciones informales o lo han olvidado completamente. Los hablantes de clase media se ven atraídos al modelo más prestigioso del español uruguayo.

Otra influencia europea importante que data de la época del Virreinato del Río de la Plata es la del inglés británico. Desde el siglo XVIII, los ingleses comerciaban ilegalmente con los colonos en Buenos Aires, y este comercio aumentó después de la independencia argentina en 1810. De hecho, a principio del siglo XX, el mayor capital de inversores en la Argentina provenía de los ingleses. A razón de estos acontecimientos se estableció en Buenos Aires una comunidad inglesa importante, de clase alta y privilegiada, que había fundado sus propios colegios, iglesias, clubes sociales y se mantenía aislada de la población criolla de habla hispana. A pesar de no ser la lengua oficial, la lengua inglesa gozaba entonces de alto prestigio lingüístico, lo cual le permitió a los ingleses de Buenos Aires mantener sus costumbres.

#### 4.5 Quelques immigrants européens des XIXe et XXe siècles

Bien que le mélange entre l'espagnol et les langues autochtones constitue probablement l'essence même du bilinguisme en Amérique hispanique, d'autres langues minoritaires européennes, non indigènes, sont également entrées en contact avec l'espagnol, alors langue majoritaire, dès l'époque coloniale (Klee et Lynch, 2009).

La région de la vice-royauté du Río de la Plata, fondée en 1776 (voir [Carte 4.2](#)), comprenait des terres dépourvues des mines d'or et d'autres métaux précieux que les Espagnols cherchaient. Les Portugais avaient fondé la vice-royauté du Brésil et se disputaient les territoires de l'actuel Uruguay (la Bande orientale) avec les Espagnols. En 1828, les Anglais, qui voulaient avoir accès au Río de la Plata et au port de Buenos Aires négocièrent un accord qui mena à la formation de la République orientale de l'Uruguay. En conséquence, de nombreux Brésiliens émigrèrent dans ce pays, engendrant une dominance de la langue portugaise sur une grande partie de la frontière avec le Brésil. En 1862, l'espagnol devint la langue officielle de l'Uruguay. Au fil du temps, la population lusophone a appris le castillan qui a progressivement remplacé le portugais.

Le portugais frontalier parlé en Uruguay est une variante stigmatisée, en particulier parce qu'elle est parlée par des populations rurales d'un niveau socioéconomique bas (Klee et Lynch, 2009). Aujourd'hui, les membres des classes moyenne et aisée sont des hispanophones monolingues. Les personnes ayant appris le portugais dans leur enfance ne l'utilisent qu'avec leur famille, dans des contextes informels, ou l'ont complètement perdu. Les locuteurs issus de la classe moyenne sont attirés par le modèle plus prestigieux de l'espagnol uruguayen.

L'anglais britannique a également exercé une influence européenne importante durant la vice-royauté du Río de la Plata. Dès le XVIIIe siècle, les Anglais échangeaient illégalement avec les colons à Buenos Aires. Ce commerce prit de l'ampleur après l'indépendance de l'Argentine en 1810. En effet, au début du XXe siècle, les Anglais étaient les principaux investisseurs de capital en Argentine. Par conséquent, un grand nombre d'Anglais issus de classes sociales élevées et privilégiées se sont installés à Buenos Aires. Ils y ont fondé leurs propres écoles, leurs églises, leurs cercles sociaux et ont maintenu leurs distances avec la population créole hispanophone. Bien qu'il ne fût pas la langue officielle, l'anglais jouissait alors d'un grand prestige linguistique, ce qui a permis aux Anglais de Buenos Aires de conserver leurs coutumes.

Sin embargo, los eventos políticos y económicos que afectaron el siglo XX hicieron que muchos ingleses dejaran la Argentina después de la Segunda Guerra Mundial. Actualmente quedan 15.000 anglo-argentinos en Buenos Aires que están bastante asimilados a la cultura argentina y que hablan español porteño (Banfi y Day, 2005). Debido a la importancia, prestigio y valor instrumental del inglés en el mundo, la lengua sigue formando parte hoy en día en estas familias bilingües. Como veremos en más detalle en el capítulo 13, los inmigrantes ingleses fundaron sus propias escuelas bilingües, que se iniciaron como escuelas monolingües y cuya función era brindarles a sus hijos una educación equivalente o similar a la educación que recibirían en Inglaterra. Otras escuelas fueron fundadas por las niñeras de familias ricas que habían viajado a Argentina para educar a los hijos de la clase alta. El bilingüismo inglés-castellano en Hispanoamérica es un bilingüismo de élite, muy diferente al tipo de bilingüismo asimétrico típico de los indígenas y de los inmigrantes que hablan lenguas con menos prestigio que el inglés.

Por ejemplo, muchos inmigrantes daneses y alemanes también llegaron a Chile, Brasil, Uruguay y Argentina a fines del siglo XIX y en el siglo XX (Gálvez 2010). Los daneses y los alemanes de la región del río Volga que llegaron a la Argentina han podido mantener su lengua, costumbres y tradiciones hasta casi la cuarta generación. Esto se debe a que este grupo inmigrante se estableció en zonas rurales, practicó la endogamia y creó sus propias escuelas, iglesias y clubes sociales. Aunque se adaptaron a las costumbres argentinas y aprendieron el español, su concentración geográfica y su forma de vida favorecieron la conservación de su lengua y facilitaron su transmisión a nuevas generaciones, al menos hasta mediados del siglo XX.

Un grupo europeo que dejó una marca importante en Argentina fueron los italianos. El 47% de la inmigración a la Argentina a partir del año 1861 fue italiana, la cual rebasó los 2 millones de inmigrantes. Los italianos se establecieron en las principales ciudades y establecieron una clase media de fabricantes, comerciantes y proletariado urbano. Dadas las similitudes entre el castellano y el italiano y el hecho de que tanto los italianos como los argentinos tenían la misma religión, fue relativamente fácil para los italianos asimilarse a la cultura argentina de la época.

Los italianos inmigrantes eran en general de baja educación y hasta analfabetos en italiano, pero sus hijos gozaron de la educación pública y gratuita en la Argentina y aprendieron castellano fácilmente.

En revanche, les événements politiques et économiques qui ont marqué le XXe siècle ont donné lieu à une émigration anglaise depuis l'Argentine après la Seconde Guerre mondiale. À l'heure actuelle, il reste environ 15 000 Anglo-Argentins à Buenos Aires, qui sont bien adaptés à la culture argentine et qui parlent l'espagnol porteño\* (Banfi et Day, 2005). En raison de son importance, de son prestige et de son utilité à l'échelle internationale, l'anglais fait aujourd'hui toujours partie du quotidien de ces familles bilingues. Comme nous le verrons dans le chapitre 13, les immigrants anglais ont fondé leurs propres écoles bilingues, qui étaient à l'origine monolingues, et qui avaient pour objectif de fournir une éducation équivalente ou similaire à celle dispensée en Angleterre. D'autres écoles ont été fondées par les nourrices de familles aisées qui s'étaient rendues en Argentine pour éduquer ces enfants issus de la haute société. Le bilinguisme anglais-castillan en Amérique hispanique est réservé à l'élite, et bien différent du type de bilinguisme asymétrique typique des populations autochtones et des immigrants qui parlent des langues moins prestigieuses que l'anglais.

Par exemple, de nombreux migrants danois et allemands sont également arrivés au Chili, au Brésil, en Uruguay et en Argentine à la fin du XIXe siècle et au XXe siècle (Gálvez 2010). Les Danois et les Allemands de la région de la Volga qui sont arrivés en Argentine ont pu conserver leur langue, leurs coutumes et leurs traditions presque jusqu'à la quatrième génération. En effet, ce groupe d'immigrés s'est établi dans des zones rurales, a pratiqué l'endogamie et a fondé ses propres écoles, ses églises et ses cercles sociaux. Bien qu'ils se soient adaptés aux coutumes argentines et qu'ils aient appris l'espagnol, leur concentration géographique et leur mode de vie ont favorisé la conservation et la transmission de leur langue aux générations futures, du moins jusqu'aux années 1950.

Les Italiens ont également laissé une empreinte importante en Argentine. À partir de 1861, 47% de l'immigration en Argentine était italienne, ce qui équivalait à plus de deux millions d'immigrés. Les Italiens se sont établis dans les grandes villes et ont fondé une classe moyenne de fabricants et de commerçants ainsi qu'un prolétariat urbain. En raison des similitudes entre le castillan et l'italien et de leur religion commune, les Italiens n'ont guère eu de difficultés à s'intégrer dans la culture argentine de l'époque.

En général, les immigrants italiens avaient un niveau d'éducation assez bas et étaient presque analphabètes en italien, mais leurs enfants ont bénéficié de l'éducation publique et gratuite argentine et ont pu apprendre le castillan facilement.

A pesar de que el italiano fue rápidamente desplazado por el castellano en las generaciones siguientes, el italiano ha tenido una influencia fundamental en el español bonaerense, sobre todo en el léxico y en la entonación. A menudo se ha dicho que los argentinos hablan español con entonación italiana, y esto se ha corroborado en estudios empíricos recientes de fonología y prosodia (Colantoni y Gurlekian, 2004). El italiano también contribuyó a la formación de una lengua intermedia llamada cocoliche. El cocoliche era la variedad de español con influencia del italiano y del italiano con influencia del español (producto del contacto y el bilingüismo) hablada por los inmigrantes de primera generación. El cocoliche era, entonces, una mezcla de español y de italiano, que introdujo palabras de su jerga como *manyar* (comer del italiano *mangiare*) o *laburar* (trabajar, del italiano *lavorare*). El italiano, así como otras lenguas, influyó también en el lunfardo, un argot o jerga que se desarrolló en algunos barrios pobres del Río de la Plata y que vive en las letras de los tangos y milongas (Fontanella de Weinberg, 1987; Lavandera 1987).

Si comparamos la vitalidad y el grado de uso de estas pocas lenguas de inmigrantes representativas, vemos que nuevamente existe una jerarquía muy clara: mientras que el inglés gozó siempre de prestigio y siguió impartándose en algunas escuelas, no ocurrió lo mismo con el alemán, el portugués o el italiano en Sudamérica. Debido al prestigio social del inglés, es más probable que los inmigrantes de habla inglesa mantengan y transmitan su lengua puesto que casi nunca se ve amenazada. En cambio, otras lenguas minoritarias, tanto inmigrantes como indígenas de Hispanoamérica, tienden a perderse más allá de la tercera generación, bajo presión del español como lengua mayoritaria.

#### **4.6 Síntesis**

El español en Hispanoamérica fue una lengua exclusiva y excluyente de un nuevo sector político dominante. La fuerza funcional del español, que ya gozaba de siglos de escritura y normalización, se impuso a las lenguas indígenas no documentadas, creando una situación de diglosia. Con la evangelización y la educación, el español se impuso como lengua mayoritaria y desplazó las lenguas indígenas, al igual que otras lenguas inmigrantes posteriores, a un plano secundario. El bilingüismo en Hispanoamérica es, en general, un bilingüismo asimétrico por el cual tanto los indígenas como los inmigrantes poco a poco abandonan su lengua materna a favor del castellano, el cual representa un símbolo de acceso político y de avance social. Sin embargo, también existe el bilingüismo prestigioso, que discutiremos en más detalle en el capítulo 13 sobre la educación bilingüe en Hispanoamérica.

Bien qu'il fût rapidement remplacé par l'espagnol dès la génération suivante, l'italien exerça une influence fondamentale sur l'espagnol de Buenos Aires, surtout sur le lexique et sur l'intonation. On dit souvent que les Argentins parlent espagnol avec une intonation italienne, phénomène prouvé par des études empiriques récentes de phonologie et prosodie (Colantoni et Gurlekian, 2004). L'italien a également contribué à la formation d'une langue intermédiaire appelée cocoliche. Il s'agit d'un mélange d'espagnol et d'italien mutuellement influencés l'un par l'autre (résultat du contact et du bilinguisme), et parlé par les immigrants de première génération. Ainsi cette langue a-t-elle laissé des termes issus de son jargon tels que *manyar* (manger, qui vient de l'italien *mangiare*) ou *laburar* (travailler, de l'italien *lavorare*). Comme d'autres langues, l'italien a également influencé le lunfardo, un argot ou jargon qui s'est développé dans certains quartiers pauvres du Río de la Plata et qui perdure dans les paroles des tangos et des milongas (Fontanella de Weinberg, 1987; Lavandera 1987).

Si l'on compare la vitalité et le degré d'usage de ces quelques langues d'immigrés représentatives, on remarque à nouveau une hiérarchie manifeste ; alors que l'anglais a toujours joui d'un prestige certain et n'a jamais cessé d'être enseigné dans certaines écoles, l'allemand, le portugais et l'italien ont connu une situation tout autre en Amérique du Sud. En vertu du prestige social de l'anglais, il est plus probable que les immigrants de langue anglaise conservent et transmettent leur langue, étant donné qu'elle n'a jamais réellement été menacée. En revanche, d'autres langues minoritaires, tant immigrées européennes qu'indigènes d'Amérique hispaniques, ont tendance à se perdre au-delà de la troisième génération, sous la pression de l'espagnol, langue majoritaire.

#### **4.6 Synthèse**

L'espagnol en Amérique hispanique fut une langue exclusive et excluante issue d'un nouveau secteur politique dominant. Le pouvoir fonctionnel de l'espagnol, qui bénéficiait déjà de siècles d'écriture et de standardisation, s'est imposé face aux langues indigènes orales, créant une situation de diglossie. Par le biais de l'évangélisation et de l'éducation, l'espagnol s'est imposé comme langue majoritaire et a relégué les langues indigènes, comme d'autres langues d'immigrés ultérieurs, à un niveau secondaire. En général, le bilinguisme en Amérique hispanique est asymétrique : les autochtones comme les immigrants abandonnent peu à peu leur langue maternelle au profit du castillan, perçu comme un symbole de progrès politique et d'élévation sociale. Il existe en revanche également un bilinguisme de prestige, qui sera abordé en détails dans le chapitre 13, consacré à l'éducation bilingue en Amérique hispanique.

## 2. Capítulo 5: El español en los Estados Unidos

### 5.5 Características lingüísticas del español hablado en los Estados Unidos

El español ha estado en contacto con el inglés durante todos estos años, lo cual ha producido y continúa produciendo cambios estructurales y léxicos en la lengua. La confluencia de inmigrantes de varias regiones de Hispanoamérica, los distintos grados de bilingüismo y la variedad de niveles de conocimiento del español de la población hispana han hecho que el español que se habla en los Estados Unidos sea diferente de la variedad dialectal estándar que se habla en España y de la que se habla en los distintos países de Hispanoamérica. Además, al ser el español una lengua minoritaria en los Estados Unidos principalmente asociada con la lengua de inmigrantes de clase obrera y baja —mucho de ellos ilegales—, no goza del mismo prestigio y estatus del que goza el español en Hispanoamérica o en España.

Tomando en cuenta todos los factores que afectan el español en los Estados Unidos, cabe preguntarse: ¿cómo se diferencian la variedad hablada en los Estados Unidos de la variedad culta hablada en los países donde el español es la lengua mayoritaria? ¿Qué características estructurales dan la impresión de que el español de los Estados Unidos es una mezcla indiscriminada de español e inglés, denominada *Spanglish*?

A continuación describiremos en forma general los rasgos característicos del español hablado por la población hispana en los Estados Unidos. En los capítulos 9 y 10 veremos que estos rasgos surgen de diferente manera y en diferentes grados en distintos bilingües según el proceso individual de adquisición del español y del inglés.

#### 5.5.1 Características léxicas

Los primeros signos de contacto entre dos lenguas en un contexto bilingüe se manifiestan en el vocabulario. Recordemos que muchas veces los hablantes de una lengua toman prestadas palabras de otra lengua para expresar conceptos o realidades que existen en una lengua pero no en la otra, por ejemplo, nótese la cantidad de anglicismos que hoy en día existen en muchas lenguas del mundo.

## **2. Chapitre cinq : L'espagnol aux États-Unis**

### **5.5 Caractéristiques linguistiques de l'espagnol des États-Unis**

L'espagnol a été en contact avec l'anglais durant toutes ces années, ce qui engendre depuis lors des modifications structurelles et lexicales de la langue. La confluence d'immigrés issus de diverses régions hispano-américaines, les degrés variés de bilinguisme, ainsi que les niveaux hétérogènes de maîtrise du castillan au sein de la population hispanique ont contribué à la formation d'un espagnol états-unien bien différent de la variante dialectale standard de l'Espagne ou de celles parlées en Amérique hispanique. En outre, l'espagnol est une langue minoritaire aux États-Unis généralement associée aux immigrés de classe ouvrière, et nombre d'entre eux sont sans papiers. Par conséquent, la langue ne bénéficie pas du même prestige ni du même statut qu'en Amérique hispanique ou en Espagne.

En prenant en compte tous les facteurs qui influencent l'espagnol des États-Unis, plusieurs questions émergent : Quelles sont les différences entre la variante parlée aux États-Unis et celle en usage dans les pays où l'espagnol est la première langue ? Quelles sont les caractéristiques qui contribuent à l'idée que l'espagnol états-unien est une forme hybride indifférenciée d'espagnol et d'anglais, appelée spanglish ?

Nous décrirons ci-dessous les traits caractéristiques généraux de l'espagnol parlé par la population hispanique aux États-Unis. Dans les chapitres neuf et dix, nous verrons que ces caractéristiques interviennent de différentes façons et à différents niveaux chez les bilingues selon le processus individuel d'acquisition des deux langues.

#### **5.5.1 Caractéristiques lexicales**

Les premiers signes de contact entre deux langues dans un contexte bilingue se manifestent dans le vocabulaire. Pour rappel, il est fréquent que les locuteurs d'une langue empruntent des termes d'une autre langue pour exprimer des concepts ou des réalités qui n'existent que dans une des deux langues. C'est ainsi qu'un grand nombre de langues à travers le monde intègrent aujourd'hui une quantité impressionnante d'anglicismes.

Asimismo, en un contexto bilingüe el uso frecuente de una lengua y el desuso de la otra hace que sea psicolingüísticamente más costoso recordar o tener acceso rápido a las palabras de la lengua en desuso, como veremos en el capítulo siguiente. Por eso, las palabras de la lengua funcionalmente dominante se hacen más accesibles y se comienzan a usar incluso en la otra lengua, aunque traducidas. Es así que el español de los Estados Unidos presenta una serie de anglicismos, o palabras tomadas del inglés. Este fenómeno ya empieza a observarse en individuos de la primera generación de inmigrantes, cuyo conocimiento y uso del español es nativo.

Silva-Corvalán (2001) caracteriza los préstamos del inglés en el español estadounidense como la introducción de palabras con su significado original en inglés. Préstamos de este tipo abundan en frases y palabras con función discursiva, y se han adaptado al español. Tómese por ejemplo *moppear el piso*, donde el verbo *to mop* se tomó prestado del inglés para formar *moppear*, un verbo que no existe en el español estándar de ningún país de habla española. Otro ejemplo es *aplicar por un trabajo*. Aunque el verbo *aplicar* existe en el español estándar de todos los países, su significado es “poner”, como en *aplicar crema en la piel*, y no “solicitar un trabajo” ni “solicitar ingreso a la universidad”. En el español hablado por muchos mexicanos en el sureste, también es común escuchar, *te llamo para atrás*, traducción de *call back*, por *te llamo luego* o *te devuelvo la llamada*. Ejemplos de palabras incluyen *troca* por camión (de *truck*), *lonche* por almuerzo (de *lunch*), *marqueta* por mercado (de *market*), *obertaim*, por horas extra (de *overtime*) y *so* por entonces.

En el capítulo 2 presentamos el concepto de *calcos*. La diferencia entre los préstamos y los calcos es a veces muy tenue. Hablamos de un calco cuando una palabra o frase del español adopta el significado de su cognado en inglés (la lengua dominante) y produce frases o términos equívocos en español. En la [Tabla 5.2](#) presentamos ejemplos de frases y palabras en español que son calcos del inglés y en la [Tabla 5.3](#) presentamos ejemplos de calcos morfosintácticos.

De même, dans un contexte bilingue, l'usage prédominant d'une langue au détriment d'une autre peut entraîner des difficultés, d'un point de vue psycholinguistique, à se souvenir de certains termes ou à y avoir recours rapidement dans la langue moins fréquemment sollicitée, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. En conséquence, les termes de la langue dominante dans l'usage deviennent plus accessibles et leur traduction commence à être employée dans l'autre langue. C'est pourquoi l'espagnol états-unien contient une série d'anglicismes, ou d'emprunts de l'anglais. Ce phénomène est observé dès la première génération d'immigrés, chez les locuteurs natifs de l'espagnol.

Silva-Corvalán (2001) définit les emprunts de l'anglais dans l'espagnol états-unien comme l'introduction de termes qui conservent leur sens original en anglais. Les emprunts de cette sorte sont particulièrement fréquents dans les phrases et les mots à fonction discursive, et ont été adaptés à la morphosyntaxe de l'espagnol. Prenons par exemple l'expression *moppear el piso* [laver le sol à la serpillère], où le verbe *to mop* est emprunté de l'anglais pour former *moppear*, un verbe qui n'existe dans la variante standard d'aucun pays hispanophone. Les hispanophones des États-Unis parlent aussi d'*aplicar por un trabajo* quand ils postulent un emploi. Bien que le verbe *aplicar* existe dans l'espagnol standard de tous les pays hispanophones, il signifie *mettre*, comme « appliquer de la crème sur la peau », et non postuler un emploi », ni « demander son admission à l'université ». Dans l'espagnol parlé par de nombreux Mexicains dans le sud-est des États-Unis, on entend fréquemment le calque *te llamo para atrás* [je te rappelle derrière], traduction littérale de *call back*, à la place de *te llamo luego* ou *te devuelvo la llamada* [je t'appelle plus tard] ou [je te rappelle]. Des exemples de termes empruntés seraient *troca* pour camion (de *truck* en anglais), *lonche* pour le repas de midi (de *lunch*), *marqueta* pour le marché (de *market*), *obertaim* pour des heures supplémentaires (de *overtime*) et *so* pour donc (qui se dit *entonces* en espagnol).

Nous avons introduit le concept de *calques* dans le chapitre 2. La différence entre les emprunts et les calques est parfois très subtile. On parle de calque lorsqu'un terme ou une phrase adopte le sens du mot qui lui est apparenté en anglais (langue dominante) et produit des phrases ou des termes équivoques en espagnol. Le [Tableau 5.2](#) contient des exemples de phrases et de termes en espagnol qui sont des calques de l'anglais. Le [Tableau 5.3](#) contient des exemples de calques morphosyntaxiques.

**Tabla 5.2:** Ejemplos de calcos de palabras y frases.

<b>Español de los Estados Unidos</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español estándar</b>
Aplicación	<i>Application</i>	Solicitud
Aplicar por un trabajo	<i>Apply for a job</i>	Solicitar un trabajo
Atender a clase	<i>Attend class</i>	Asistir a clase
Librería	<i>Library</i>	Biblioteca
Conferencia	<i>Conference</i>	Congreso
Realizar	<i>Realize</i>	Darse cuenta
Moverse de casa	<i>Move from a house</i>	Mudarse de casa
Colectar	<i>Collect</i>	Coleccionar
Carpeta	<i>Carpet</i>	Alfombra, moqueta
Grado	<i>Grade</i>	Nota o calificación
Máquina lavadora	<i>Washing machine</i>	Lavarropas
Máquina contestadora	<i>Answering machine</i>	Contestador automático

**Tabla 5.3:** Ejemplos de calcos morfosintácticos.

<b>Español de los Estados Unidos</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español estándar</b>
Tener un buen tiempo	<i>To have a good time</i>	Pasarlo/la bien o divertirse
Ha llegado el tiempo	<i>The time has come</i>	Ha llegado el momento
¿Cómo te gusta X?	<i>How do you like X?</i>	¿Te gusta X?
Está bien conmigo	<i>It's fine with me</i>	Me parece bien
Cambiar su mente	<i>Change his mind</i>	Cambiar de opinión
Llegar en tiempo	<i>Arrive on time</i>	Llegar a tiempo

**Tableau 5.2** : Exemples de calques de termes et de phrases

<b>Espagnol états-unien</b>	<b>Anglais</b>	<b>Espagnol standard</b>	<b>Traduction en français</b>
<i>Aplicación</i>	<i>Application</i>	<i>Solicitud</i>	Demande
<i>Aplicar por un trabajo</i>	<i>Apply for a job</i>	<i>Solicitar un trabajo</i>	Postuler un emploi
<i>Atender a clase</i>	<i>Attend class</i>	<i>Asistir a clase</i>	Assister à un cours
<i>Librería</i>	<i>Library</i>	<i>Biblioteca</i>	Bibliothèque
<i>Conferencia</i>	<i>Conference</i>	<i>Congreso</i>	Colloque
<i>Realizar</i>	<i>Realize</i>	<i>Darse cuenta</i>	Se rendre compte
<i>Moverse de casa</i>	<i>Move from a house</i>	<i>Mudarse de casa</i>	Déménager
<i>Colectar</i>	<i>Collect</i>	<i>Coleccionar</i>	Collectionner
<i>Carpeta</i>	<i>Carpet</i>	<i>Alfombra, moqueta</i>	Tapis
<i>Grado</i>	<i>Grade</i>	<i>Nota o calificación</i>	Note ou appréciation
<i>Máquina lavadora</i>	<i>Washing machine</i>	<i>Lavarropas</i>	Machine à laver
<i>Máquina contestadora</i>	<i>Answering machine</i>	<i>Contestador automático</i>	Répondeur automatique

**Tableau 5.3** : Exemples de calques morphosyntaxiques

<b>Espagnol états-unien</b>	<b>Anglais</b>	<b>Espagnol standard</b>	<b>Traduction en français</b>
<i>Tener un buen tiempo</i>	<i>To have a good time</i>	<i>Pasarlo/la bien o divertirse</i>	Passer du bon temps, s'amuser
<i>Ha llegado el tiempo</i>	<i>The time has come</i>	<i>Ha llegado el momento</i>	Le moment est venu
<i>¿Cómo te gusta X?</i>	<i>How do you like X?</i>	<i>¿Te gusta X?</i>	Tu aimes X ?
<i>Está bien conmigo</i>	<i>It's fine with me</i>	<i>Me parece bien</i>	Ça me va
<i>Cambiar su mente</i>	<i>Change his mind</i>	<i>Cambiar de opinión</i>	Changer d'avis
<i>Llegar en tiempo</i>	<i>Arrive on time</i>	<i>Llegar a tiempo</i>	Arriver à l'heure

El préstamo de palabras y la incorporación de calcos por los hablantes de español en los Estados Unidos ocurren en casi todos los hablantes de todas las generaciones, independientemente, en la mayoría de los casos, de su grado de dominio del español. Otro fenómeno que indica que el español de los Estados Unidos es una variedad diferente del español monolingüe hablado en España o en Hispanoamérica es la frecuencia de cambios a nivel estructural, sobre todo en los bilingües de la segunda y tercera generación de inmigrantes. Esto se debe probablemente, y como veremos en mucho más detalle en los capítulos 7, 9 y 10, a la adquisición parcial del español por parte de los niños bilingües.

### **5.5.2 Transferencia y simplificación estructural**

Poplack (1980), Silva-Corvalán (1994), Lipski (1993), Zentella (1997) y Otheguy, Zentella y Livert (2007) son algunos de los investigadores que han estudiado el comportamiento de distintos grupos de hispanos en los Estados Unidos desde una perspectiva sociolingüística. La sociolingüística se encarga de explicar, entre otras cosas, la variabilidad del lenguaje con respecto a las normas de uso, como explicamos en el capítulo 2.

A nivel fonológico, se observan cambios en la pronunciación de ciertos sonidos del español hablado en los Estados Unidos. Recordemos que en el inglés existe un contraste fonológico entre el sonido /b/ y el sonido /v/, como en *vowel* /vaʊəl/ “vocal” vs. *bowel* /baʊəl/ “intestinos”. Por ejemplo, en español estándar, la palabra *vaca* se pronuncia [baka], no [vaka] (aunque en el español medieval existía este contraste). Hualde, Olarrea, Escobar y Travis (2010) notan que algunos hablantes bilingües en los Estados Unidos introducen el sonido /v/ como alófono, pronunciando [vaka] en vez de [baka], por interferencia del inglés. Esta interferencia fonológica es más común en palabras que tienen correspondencias léxicas en español y en inglés como *visitar* (visit), *evolucionar* (evolve), *evaluar* (evaluate), etc. que en palabras que no tienen correspondencia, como *vaca* (cow).

A nivel morfológico se observan patrones de simplificación que según algunos autores también podrían estar relacionados con la interferencia del inglés de una manera indirecta (Montrul, 2010), mientras que otros investigadores dudan de que esta sea la explicación más acertada (Silva-Corvalán, 1994). En comparación con el inglés, el español tiene una morfología flexiva más rica, tanto en el verbo como en el sustantivo.

Aux États-Unis, presque tous les hispanophones issus de toutes générations procèdent à des emprunts de termes et à l'incorporation de calques de l'anglais, le plus souvent indépendamment de leur niveau de maîtrise de l'espagnol. S'il est évident que le castillan états-unien est une variante différente de l'espagnol monolingue d'Espagne ou d'Amérique hispanique, c'est notamment par la fréquence de changements au niveau de la structure, surtout chez les bilingues de deuxième et troisième génération d'immigrés. Ce phénomène est probablement dû à l'acquisition partielle de l'espagnol chez les enfants bilingues, comme nous le verrons en détails dans les chapitres sept, neuf et dix.

### 5.5.2 Transfert et simplification structurelle

Poplack (1980), Silva-Corvalán (1994), Lipski (1993), Zentella (1997) et Otheguy, Zentella et Livert (2007) comptent parmi les chercheurs qui ont étudié le comportement de différents groupes d'hispaniques aux États-Unis selon une approche sociolinguistique. Cette discipline vise notamment à expliquer les variations d'une langue par rapport aux normes d'usage, comme nous l'avons présenté dans le chapitre deux.

Sur le plan phonologique, on remarque des changements de prononciation de certains sons dans l'espagnol des États-Unis. Pour rappel, l'anglais, comme le français, fait la distinction entre le son /b/ et le son /v/, comme dans *vowel* /vaʊəl/ (voyelle), et *bowel* /baʊəl/ (intestins). Par exemple, en castillan standard, le mot *vaca* (vache) se prononce [baka] et non [vaka] (bien que ce contraste existât en espagnol médiéval). Hurlée, Olarrea, Escobar et Travis (2010) soulignent que certains locuteurs bilingues des États-Unis introduisent l'allophone /v/ et prononcent ainsi /vaka/ à la place de /baka/, en raison d'une interférence linguistique de l'anglais. Ce phénomène phonologique est plus fréquent pour les termes qui possèdent des correspondances lexicales en espagnol et en anglais tels que *visitar* (*visit*, qui signifie visiter), *evolucionar* (*evolve*, évoluer), etc., que pour ceux qui n'ont aucune correspondance, comme *vaca* (*cow*, vache).

Sur le plan morphologique, on observe des schémas de simplification qui pourraient aussi être indirectement liés à l'interférence de l'anglais, selon certains auteurs (Montrul, 2010). En revanche, d'autres chercheurs ne partagent pas cet avis (Silva-Corvalán, 1994). Comparé à l'anglais, l'espagnol présente une morphologie\* flexionnelle\* plus riche, tant dans ses verbes que dans ses substantifs.

Los sustantivos llevan la marca de género y número (*el perro, la perra, los perros, las perras*) y algunas frases nominales también se marcan con caso acusativo (*Juan vio a María*) o dativo (*A Juan le duele la muela*). Los paradigmas verbales presentan seis terminaciones distintas de persona y número, además de distinciones de tiempo, aspecto y modo.

El inglés no presenta contraste de género entre palabras inanimadas femeninas y masculinas, mientras que el español sí clasifica los sustantivos en estas dos categorías. Lipski (1993), Mueller Gathercole (2002), Montrul y Potowski (2007) y Montrul, Foote y Perpiñán (2008) entre otros, documentaron variabilidad en el uso del género gramatical en niños bilingües y en adultos, generalmente de segunda generación, como muestran los ejemplos de Lipski (1993) que se presentan en (1).

(1)	Español bilingüe:	Español estándar o monolingüe:
	Mi blusa es blanco.	Mi blusa es blanca.
	Tenemos <i>un</i> casa allá.	Tenemos una casa allá.

El inglés tampoco marca caso dativo o acusativo de forma explícita. En español hay algunas construcciones, como las del verbo gustar, que llevan caso dativo en el sujeto (la preposición *a*): *A Miguel le gusta cantar tangos*. También los objetos directos humanos y específicos van precedidos por la preposición *a*, que según Torrego (1998) es caso acusativo marcado (*Aníbal saludó a Joaquín*).

Les substantifs indiquent le genre et le nombre (*el perro, la perra, los perros, las perras* ; le chien, la chienne, les chiens, les chiennes), et certaines phrases nominales expriment l'accusatif<sup>4</sup> (*Juan vio a María* ; Juan a vu Maria) ou le datif (*A Juan le duelle la muela* ; Juan a mal à la molaire)<sup>5</sup>. Les paradigmes verbaux ont six terminaisons différentes déterminant la personne et le nombre, outre les distinctions de temps, d'aspect et de mode.

L'anglais ne présente pas de contraste de genre entre les termes inanimés féminins et masculins, alors que l'espagnol marque bien la distinction. Lipski (1993), Mueller Gathercole (2002), Montrul et Potowski (2007), et Montrul, Foote et Perpiñán (2008), entre autres, ont documenté les variations dans l'emploi du genre grammatical chez les enfants bilingues et chez les adultes généralement issus de la deuxième génération, comme le montrent les exemples de Lipski (1993), illustrés en (1).

(1)	Espagnol bilingue :	Espagnol standard ou monolingue :
	<i>Mi blusa es blanco.</i> (Ma blouse est <i>blanc</i> .)	<i>Mi blusa es blanca.</i> (Ma blouse est <i>blanche</i> .)
	<i>Tenemos un casa allá.</i> (Nous avons <i>un</i> maison là-bas.)	<i>Tenemos una casa allá.</i> (Nous avons <i>une</i> maison là-bas.)

L'anglais n'exprime pas non plus le datif ou l'accusatif explicitement. L'espagnol comporte certaines constructions dans lesquelles le sujet est au datif (accompagné de la préposition *a*), comme avec le verbe *gustar* (aimer), par exemple : *A Miguel le gusta cantar tangos*, qui signifie « Miguel aime chanter le tango ». Les compléments d'objet direct humains et spécifiques sont également précédés de la préposition *a*. Selon Torrego (1998), cette préposition marque l'accusatif : *Aníbal saludó a Joaquín*, « Anibal a salué Joaquin ».

<sup>4</sup> « Le COD de personne introduit par *A* tire son origine de la construction latine *ad* + accusatif qui signifiait le déplacement dans l'espace (*ad* = « vers »). *Ad* + accusatif remplace le datif en latin vulgaire. La préposition *A* est utilisée pour marquer l'objet, c'est à-dire pour désigner l'élément de la phrase qui est COD. La construction *A* + COD est appelée *accusatif prépositionnel* car le complément correspond à la fonction de COD. [...] On ne peut expliquer l'emploi de *A* devant le COD en ayant recours exclusivement à sa construction syntaxique ; il faut regarder la nature du référent, autrement dit, son caractère animé ou non. S'il ne désigne pas un être animé, la préposition *a* n'apparaît pas. (2) *El empleado quiere ver al director*. (3) *El empleado quiere ver su nueva casa*. [...] » (2019 : 103).

<sup>5</sup> « Le complément d'objet indirect en espagnol est la fonction syntaxique correspondant au destinataire ou bénéficiaire de l'action. [...] Le COI peut apparaître avec un verbe intransitif du type *gustar, sorprender, extrañar, importar, ocurrir*. Sémantiquement, dans l'énoncé « A María, le gusta su vestido. », le COI *María* est l'expérimentant (angl. *experimenter*), celui qui subit l'action de *encantar*. Lorsque je dis *cette robe plaît à Marie*, *Marie* est l'individu qui expérimente ou ressent un sentiment de satisfaction. *María* est le COI. » (2019 : 105-106).

Muchos bilingües (al igual que aprendices de español como segunda lengua, como veremos en el capítulo 10), tienden a omitir estos marcadores de caso (la preposición *a*, específicamente), quizás por influencia del inglés que no marca el objeto directo animado de esta manera (Montrul y Bowles, 2010).

(2)	Español bilingüe:	Español estándar o monolingüe:
	María gusta el cine.	<i>A María le gusta el cine.</i>
	Voy a visitar mi familia.	Voy a visitar <i>a</i> mi familia.

El paradigma verbal muestra patrones de simplificación y pérdida de contrastes verbales a lo largo de las tres generaciones de bilingües, como lo documentó Silva-Corvalán (1994) en el español de Los Ángeles y luego Lynch (1999) en el español de Miami. Estos estudios muestran que el uso del pretérito y el imperfecto, dos tiempos en el pasado que expresan distintos aspectos o perspectivas de un evento, y el uso del modo subjuntivo, el modo que expresa una acción que no se ha realizado pero es posible que se realice, se ven afectados. La influencia del inglés resulta porque el pasado simple del inglés puede expresar tanto el pretérito, los ejemplos en (3), como el imperfecto del español, los ejemplos en (4), y el subjuntivo en inglés se ha ido sustituyendo por el indicativo en algunos contextos, como las oraciones en (5) (aunque puede haber una diferencia de significado).

(3)	Julia dibujó una casa.	Pretérito
	<i>Julia drew a house.</i>	Simple past
(4)	Julia dibujaba casas.	Imperfecto
	<i>Julia drew houses.</i>	Simple past
(5)	If I were the president	Subjunctive
	<i>If I was the president</i>	Indicative

Lo que se observa en los bilingües es el intercambio del imperfecto por el pretérito y del pretérito por el imperfecto haciendo caso omiso al contexto semántico. También se observa la extensión del indicativo a contextos donde en el español estándar todavía se usa el subjuntivo.

De nombreux bilingues (et d'apprenants de l'espagnol comme langue seconde, comme nous le verrons dans le chapitre dix), ont tendance à omettre ces marqueurs de cas (la préposition *a* en particulier), probablement en raison de l'influence de l'anglais qui n'introduit pas le complément d'objet animé de cette façon (Montrul et Bowles, 2010).

(2)	Espagnol bilingue :	Espagnol standard ou monolingue :
	<i>María gusta el cine.</i> (María aime le cinéma.)	<i>A María le gusta el cine.</i> (María aime le cinéma.)
	<i>Voy a visitar mi familia.</i> (Je vais rendre visite ma famille)	<i>Voy a visitar a mi familia.</i> (Je vais rendre visite à ma famille.)

Le paradigme verbal présente des schémas de simplification et de perte de contrastes verbaux sur trois générations de bilingues, comme l'a démontré Silva Corvalán (1994) pour l'espagnol de Los Angeles et ensuite Lynch (1999) pour l'espagnol de Miami. Ces travaux de recherche montrent que l'usage du passé simple et de l'imparfait – deux temps du passé qui expriment différents aspects ou perspectives d'un événement – et l'emploi du mode subjonctif – qui exprime une action non réalisée mais potentiellement réalisable – sont influencés par l'anglais. Effectivement, le passé simple en anglais peut à la fois exprimer le passé simple (3) et l'imparfait (4) en espagnol. Le subjonctif en anglais est peu à peu remplacé par l'indicatif dans certains contextes (5), bien que le sens puisse être différent.

(3) Julia dessina une maison.	<i>Julia dibujó una casa.</i>	Passé simple
	<i>Julia drew a house.</i>	<i>Simple past</i>
(4) Julia dessinait des maisons.	<i>Julia dibujaba casas.</i>	Imparfait
	<i>Julia drew houses.</i>	<i>Simple past</i>
(5) Si j'étais président.	<i>If I were the president.</i>	<i>Subjunctive</i>
	<i>If I was the president.</i>	<i>Indicative</i>

On observe que les bilingues ont tendance à employer l'imparfait à la place du passé simple et inversement, sans tenir compte du contexte sémantique. On remarque également l'extension de l'usage de l'indicatif à des contextes où l'espagnol standard emploie toujours le subjonctif.

Los ejemplos en (6) provienen de Silva-Corvalán (2001) y muestran que estos cambios estructurales ocurren en individuos bilingües de segunda (G2) y de tercera generación (G3). En los capítulos 9 y 10 indagaremos en más detalle la causa posible de todos estos cambios.

(6)	Patrones de simplificación de aspecto y modo verbal
	Iba a ser profesional, pero creo que <i>tenía</i> un accidente. (G2)
	Porque este mexicano no sabía el inglés, no más <i>habló</i> español. (G3)
	La voy a guardar antes que <i>llega</i> . (G3)
	Se comunicó con el police department a ver si tenían uno que <i>estaba interesado</i> en ser teacher, so me llamaron a mí. (G3)
	Fue la primera casa que compramos. <i>Estamos</i> como 15 años aquí. (G3)
	¿Y qué me dices de tu educación si tus padres se <b>hubieran quedado</b> en México?
	No <i>estudiaba</i> mucho, yo creo. (G2)

Otro resultado de la posible interferencia del inglés en el español se observa a nivel semántico, específicamente en el uso del artículo definido. En inglés, para expresar un concepto con valor genérico se omite el artículo definido, *tigers eat meat*, mientras que en español hay que expresar el artículo, *los tigres comen carne*, para hablar de un grupo de tigres en general. Muchos bilingües tienden a omitir el artículo en español también, aun cuando es necesario gramaticalmente en el español estándar o monolingüe. Los ejemplos en (7) provienen de Lipski (1993) y de Colombi (2003).

Les exemples (6) sont ceux de Silva Corvalán (2001) et démontrent que ces changements de structures se produisent chez des individus bilingues de deuxième (G2) et troisième génération (G3). Dans les chapitres neuf et dix, nous examinerons plus en détails les causes potentielles de tous ces changements.

(6)	<p><i>Patrones de simplificación de aspecto y modo verbal</i></p> <p><i>Iba a ser profesional, pero creo que <u>tenía</u> un accidente. (G2)</i></p> <p><i>Porque este mexicano no sabía el inglés, no más <u>habló</u> español. (G3)</i></p> <p><i>La voy a guardar antes que <u>llega</u>. (G3)</i></p> <p><i>Se comunicó con el police department a ver si tenían uno que <u>estaba interesado</u> en ser teacher, so me llamaron a mí. (G3)</i></p> <p><i>Fue la primera casa que compramos. <u>Estamos</u> como 15 años aquí. (G3)</i></p> <p><i>¿Y qué me dices de tu educación si tus padres se <b>hubieran quedado</b> en México?</i></p> <p><i>No <u>estudiaba</u> mucho, yo creo. (G2)</i></p>	<p>Schémas de simplification d’aspect et de mode des verbes</p> <p>Il allait devenir professionnel, mais je crois qu’il <u>avait</u> un accident. (G2)</p> <p>Comme ce Mexicain ne parlait pas anglais, il <u>parla</u> uniquement espagnol. (G3)</p> <p>Je vais la ranger avant <u>que il n’est</u> là. (G3)</p> <p>Il a communiqué avec le <i>police department</i> pour voir s’ils <u>avaient</u> quelqu’un <u>qui était intéressé</u> à être <i>teacher</i>, so ils m’ont appelé. (G3)</p> <p>C’est la première maison que nous avons achetée. <u>Nous sommes</u> genre 15 ans ici. (G3)</p> <p>Et que me dis-tu de ton éducation si tes parents <u>seraient restés</u> au Mexique ?</p> <p>Je <u>n’étudiais</u> pas beaucoup, je crois. (G2)</p>
-----	--	---

Nous pouvons observer une autre conséquence de l’interférence potentielle de l’anglais en espagnol sur le plan sémantique, en particulier dans l’usage de l’article défini. En anglais, pour exprimer un concept générique, on omet l’article défini : *Tigers eat meat* (les tigres mangent de la viande). En revanche, en espagnol, l’article doit être explicite pour parler d’un groupe de tigres en général : *Los tigres comen carne*. De nombreux bilingues ont tendance à omettre l’article en espagnol également, même s’il est grammaticalement indispensable en espagnol standard ou monolingue. Les exemples (7) proviennent de Lipski (1993) et de Colombi (2003).

(7)	<p>Omisión de artículos en frases nominales con valor genérico</p> <p>Tengo miedo de Ø exámenes. (<i>los exámenes</i>)</p> <p>Me gusta Ø clases como pa escribir. (<i>las clases</i>)</p> <p>En esa época andaban varios bandidos robando. Por esa razón Ø mujeres tuvieron que aprender a defenderse. (<i>las mujeres</i>)</p>
-----	---

También hay transferencia o interferencia del inglés a nivel sintáctico. Silva-Corvalán (2001) menciona la ausencia del complementante *que*. Recordemos primero que en inglés es posible omitir el complementante *that* en algunas oraciones, como *I think I like this book* o *I think that I like this book*. Esta omisión del complementante no es posible en español, salvo en registros muy formales y con un número restringido de verbos como en la oración *Deberían tomarse precauciones pues se cree \_\_\_\_ podrían ir armados*. Sin embargo, con otros verbos, la omisión de *que* no es posible: *\*Te agradezco el regalo \_\_\_\_ me enviaste*.

(8)	<p>Ausencia del complementante <i>que</i></p> <p>“No la hallo muy entusiasmada” yo pensé entre mí. Yo creo ____ no la quiere ver [la película] como yo. (G2)</p> <p>Mi mamá no quiere que hago eso. Ella piensa __ si, si no voy full time no voy a terminar. (G3)</p>
-----	--

A pesar de que el inglés y el español son lenguas con el orden de constituyentes sujeto-verbo-objeto (S-V-O), el orden de los constituyentes en español es mucho más flexible que en inglés y las permutaciones de sujeto y objeto en posición preverbal o posverbal son muy comunes, especialmente en ciertos contextos pragmáticos y con ciertos verbos.

(7)	<p>Omission de l'article dans des phrases nominales à valeur générique</p> <p><i>Tengo miedo de Ø exámenes. (los exámenes)</i></p> <p><i>Me gusta Ø clases como pa escribir. (las clases)</i></p> <p><i>En esa época andaban varios bandidos robando. Por esa razón Ø mujeres tuvieron que aprender a defenderse. (las mujeres)</i></p>	<p>J'ai peur d'Ø examens. (<b>des</b> examens)</p> <p>J'aime Ø cours genre pour écrire. (<b>les</b> cours)</p> <p>À l'époque, il y avait de nombreux bandits qui volaient. Par conséquent, Ø femmes ont dû apprendre à se défendre. (<b>les</b> femmes)</p>
-----	---	---

On parle également de transfert ou d'interférence de l'anglais sur le plan syntaxique. Silva Corvalán (2001) mentionne l'absence du complémenteur *que*. Pour rappel, l'anglais peut omettre le complémenteur *that* dans certaines phrases. Par exemple, on dit *I think I like this book* mais aussi *I think that I like this book* (Je pense que j'aime ce livre). Cette omission du complémenteur est impossible en espagnol, excepté dans des registres plus formels et avec un nombre de verbes restreint, comme dans la phrase *Deberían tomarse precauciones pues se cree \_\_\_\_\_ podrían ir armados* (Ils devraient prendre des précautions, car, pense-t-on, ils pourraient être armés). Toutefois, d'autres verbes ne permettent pas cette omission : *\*Te agradezco el regalo \_\_\_\_\_ me enviaste* (Je te remercie pour le cadeau \_\_\_\_\_ tu m'as envoyé).

(8)	<p>Absence du complémenteur <i>que</i></p> <p><i>“No la hallo muy entusiasmada” yo pensé entre mí. Yo creo _____ no la quiere ver [la película] como yo. (G2)</i></p> <p><i>Mi mamá no quiere que hago eso. Ella piensa _____ si, si no voy full time no voy a terminar. (G3)</i></p>	<p>« Je ne la trouve pas très enthousiaste », pensai-je. Je crois _____ elle ne veut pas le voir [le film] autant que moi. (G2)</p> <p>Ma maman ne veut pas que je le fasse. Elle pense _____ si, si je ne m'y mets pas <i>full time</i>, je n'aurais pas terminé. (G3)</p>
-----	---	---

Bien que l'anglais et l'espagnol soient des langues suivant l'ordre syntaxique sujet-verbe-objet (S-V-O), l'espagnol permet davantage de flexibilité que l'anglais ; ainsi les permutations de sujet et d'objet en position préverbale ou postverbale sont-elles très fréquentes, en particulier dans certains contextes pragmatiques et avec certains verbes.

Juan vino.	S-V
Vino Juan.	V-S
Juan llamó a María.	S-V-O
A María la llamó Juan.	O-V-S

Los bilingües tienden a usar la estructura S-V o S-V-O más que los hablantes de español estándar, como lo ilustra el ejemplo de Silva-Corvalán (1994) en (9). Sin embargo los porcentajes de mantenimiento estricto del orden S-V son muy bajos, oscilando entre un 1,7% en bilingües de primera generación y 3,8% en bilingües de tercera generación.

(9)	Mantenimiento de SV
	Una vez estaba en una gasolinera aquí y <i>una señora</i> llegó ahí. Yo estaba ahí esperando, estaban trabajando en el carro. <i>Una señora</i> entró y me preguntó si conocía.

Una vez estaba en una gasolinera aquí y una señora llegó ahí. Yo estaba ahí esperando, estaban Otra característica del español hablado en los Estados Unidos es el uso innecesario de pronombres de sujeto. Sabemos que en español, debido a su riqueza morfológica verbal, es posible omitir el sujeto de la oración porque la información gramatical de persona y número se refleja en el verbo, mientras que en inglés siempre hay que expresar el sujeto. Sin embargo, el uso del pronombre expresado en español cumple requisitos pragmáticos. Si tenemos una secuencia de oraciones en el discurso, omitimos el pronombre cuando estamos hablando del referente ya introducido. Si nos referimos a otro referente, entonces debemos introducir nuevamente el pronombre, como se ilustra en (10) y en (11).

<i>Juan vino.</i>	S-V	Juan est venu.
<i>Vino Juan.</i>	V-S	
<i>Juan llamó a María.</i>	S-V-O	Juan a appelé María.
<i>A María la llamó Juan.</i>	O-V-S	

Les bilingues ont tendance à employer la structure S-V ou S-V-O plus souvent que les locuteurs de l'espagnol standard, comme le montre Silva-Corvalán (1994) dans l'exemple (9). En revanche, les pourcentages de maintien strict de l'ordre S-V sont assez bas et oscillent entre 1,7% chez les bilingues de première génération et 3,8% chez ceux de troisième génération.

(9)	Maintien de la structure S-V
	<i>Una vez estaba en una gasolinera aquí y <u>una señora</u> llegó ahí. Yo estaba ahí esperando, estaban trabajando en el carro. <u>Una señora</u> entró y me preguntó si conocía.</i>
	« Une fois, j'étais à une station-service ici et <u>une dame</u> est arrivée. J'étais là en train d'attendre, ils travaillaient sur la voiture. <u>Une dame</u> est entrée et m'a demandé si je connaissais. »

Une autre caractéristique de l'espagnol parlé aux États-Unis réside dans l'emploi inutile de pronoms sujets. Grâce à la richesse morphologique verbale de l'espagnol, l'omission du sujet de la phrase est possible puisque l'information grammaticale de personne et de nombre est exprimée par le verbe, alors qu'en anglais, le sujet doit toujours être exprimé. Néanmoins, l'usage du pronom en espagnol répond à des exigences pragmatiques. Dans une série de propositions, l'omission du pronom est possible si le référent a déjà été introduit. Si le référent est autre, il faut alors mentionner le pronom à nouveau, comme dans les exemples (10)<sup>6</sup> et (11).

<sup>6</sup> « L'espagnol ainsi que d'autres langues romanes, comme l'italien ou le portugais, offrent la possibilité d'omettre le pronom sujet. Cette possibilité est généralement attribuée à la richesse du paradigme verbal, c'est-à-dire au fait que la flexion verbale (terminaison) ne laisse droit à aucune ambiguïté sur le sujet désigné : *trabajo, trabajas, trabaja, trabajamos, trabajáis, trabajan*. On le comparera avec le français qui, lui, est très ambigu : *je travaille, tu travailles, il travaille*. » (2019 : 48).

(10)	Pepe no vino hoy a trabajar. Ø estará enfermo.	<i>El mismo referente</i>
(11)	Hoy no fui a trabajar. Pepe/él/pensó que estaba enferma.	<i>Otro referente</i>

El ejemplo que sigue a continuación de Montrul (2004) proviene del habla de un hablante bilingüe contando el cuento de Caperucita Roja. Observe que hay una repetición innecesaria del pronombre de sujeto:

Había una vez una niña chiquita que se llamaba Caperucita. **Ella** vivía con su mamá y **\*ella** quería mucho a su abuelita. Y **\*ella** le dijo a su mamá, mami quiero ir a visitar a mi abuelita. ... Y cuando llegó la Caperucita, **\*ella** pensó que el lobo era su abuela. ... Y cuando se levantó el lobo, **\*él** tenía piedras dentro y no pudo caminar.

Finalmente, mencionaremos que el español de los Estados Unidos presenta cambios a nivel del discurso. Silva-Corvalán (2001) notó la disminución en el uso de marcadores discursivos como *fíjate, pues mira, imagínate, ¿tú crees?, ¿me entiendes?, entonces, por lo tanto* y un aumento de frases del inglés como *you know, you see, well, let's see, so, like, etc.*

En síntesis, el español de los Estados Unidos, a grandes rasgos, presenta variación estructural del léxico, la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el discurso con respecto al español monolingüe estándar.

(10)	<i>Pepe no vino hoy a trabajar. Ø estará enfermo.</i> (Pepe n'est pas venu travailler aujourd'hui. Ø doit être malade.)	Référent identique
(11)	<i>Hoy no fui a trabajar. Pepe/él/pensó que estaba enferma.</i> (Je ne suis pas allée travailler aujourd'hui. Pepe / il pensait que j'étais malade.)	Référent différent

L'exemple qui suit, tiré de Montrul (2004), vient d'un discours d'un locuteur bilingue racontant l'histoire du Petit Chaperon rouge. On remarque une répétition inutile du pronom sujet<sup>7</sup> :

*Había una vez una niña chiquita que se llamaba Caperucita. **Ella** vivía con su mamá y **\*ella** quería mucho a su abuelita. Y **\*ella** le dijo a su mamá, mami quiero ir a visitar a mi abuelita. ... Y cuando llegó la Caperucita, **\*ella** pensó que el lobo era su abuela. ... Y cuando se levantó el lobo, **\*él** tenía piedras dentro y no pudo caminar.*

*Il était une fois, une petite fille nommée Petit Chaperon rouge. **Elle** vivait avec sa maman et **elle** aimait beaucoup sa mère-grand. Et **elle** disait à sa maman, maman j'aimerais rendre visite à ma mère-grand. ... Et quand le Petit Chaperon rouge arriva, **elle** pensa que le loup était sa mère-grand. ... Et quand le loup se leva, **il** était rempli de pierres et ne put marcher.*

Pour terminer, nous passerons en revue les changements discursifs en espagnol des États-Unis. Silva-Corvalán (2001) souligne la diminution dans l'usage de marqueurs discursifs tels que *fijate* (regarde), *pues mira* (écoute / regarde), *imagínate* (imagine), *¿tu crees?* (tu crois ?), *¿me entiendes?* (tu comprends ?), *entonces* (alors), *por lo tanto* (donc), et une augmentation d'emprunts de l'anglais tels que *you know*, *you see*, *well*, *let's see*, *so*, *like*, etc.

Pour résumer, en général, l'espagnol des États-Unis présente une variation structurelle du lexique, de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique, et du discours par rapport au castillan monolingue standard.

---

<sup>7</sup> Dans le discours en espagnol, la présence systématique du pronom sujet est une influence de l'anglais, où le pronom est toujours obligatoire. Étant donné que l'espagnol permet l'omission du pronom sujet mais pas le français, la répétition du pronom sujet dans la traduction n'est pas inhabituelle ou incorrecte. Toutefois, on pourrait comparer ce phénomène d'emploi inutile du pronom sujet en espagnol à la répétition inutile du pronom sujet en français, employée parfois pour s'assurer que l'interlocuteur a bien saisi de qui il s'agissait : Marie a quitté la maison à sept heures et *elle* est partie travailler.

Esta variación es frecuentemente causada, aunque no siempre, por interferencia estructural del inglés, la lengua social y funcionalmente dominante en los bilingües de segunda y tercera generación de inmigrantes.

## 5.6 La alternancia de códigos

El uso frecuente de alternancia de códigos es quizás una de las características más sobresalientes del bilingüismo inglés-español en los Estados Unidos. ¿Qué es la alternancia de códigos?

Gumperz (1982) define la alternancia de códigos como la yuxtaposición, dentro de una conversación, de trozos (palabras, frases u oraciones) que corresponden a dos sistemas o subsistemas gramaticales distintos. Es importante aclarar que la alternancia de códigos no es lo mismo que la interferencia estructural, descrita en el apartado anterior. Cuando hablamos de interferencia estructural, el hablante utiliza, inconscientemente, la estructura de una lengua con las palabras de la otra lengua. En la oración del ejemplo (12), la estructura sintáctica proviene del inglés, pero las palabras están en español. En cambio, en el ejemplo (13), con alternancia de códigos, la mitad de la oración está en inglés, tanto en estructura como en vocabulario y la otra mitad está en español.

	Palabras del español	
(12)	Iba a ir con su mamá pero cambió de mente.	<i>Interferencia estructural</i>
	(She was going to go out with her mom but she changed her mind.)	
	Estructura del inglés	
	Palabras	Palabras
	En español	En inglés
(13)	Iba a ir con su mamá  but she changed her mind.	<i>Alternancia de códigos</i>
	Estructura	Estructura
	Del español	Del inglés

Cette variation est souvent la conséquence – bien que ce ne soit pas systématiquement le cas – de l’interférence structurelle de l’anglais, la langue sociale et dominante chez les bilingues issus de la deuxième et de la troisième générations d’immigrés.

### 5.6 L’alternance codique\* ou le *code-switching*

L’emploi fréquent de méthodes d’alternance codique est probablement une des caractéristiques les plus remarquables du bilinguisme anglais-espagnol aux États-Unis. Qu’est-ce que l’alternance codique ?

Gumperz (1982) définit l’alternance codique comme étant la juxtaposition de parties de mots, de propositions, ou de phrases qui correspondent à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux distincts, au sein d’une même conversation. Il convient de souligner que l’alternance codique diffère de l’interférence structurelle, décrite ci-dessus. L’interférence structurelle consiste en l’emploi inconscient de la structure d’une langue avec les mots d’une autre langue. Dans la phrase de l’exemple (12), la structure syntaxique est empruntée à l’anglais, mais les mots sont en espagnol. À l’inverse, dans l’exemple (13), où l’alternance codique est appliquée, la moitié de la phrase est en anglais, tant en termes de structure que de vocabulaire, et la seconde moitié est en espagnol<sup>8</sup>.

(12)	Interférence structurelle	Termes en espagnol + structure de l’anglais	<i>Iba a ir con su mamá pero cambió de mente. (She was going to go out with her mom but she changed her mind.)</i>	Elle allait s’y rendre avec sa maman mais elle a changé d’avis.
(13)	Alternance codique	Termes en espagnol et en anglais + structure de l’espagnol et de l’anglais	<i>Iba a ir con su mamá   but she changed her mind.</i>	Elle allait s’y rendre avec sa maman   <i>but she changed her mind.</i>

<sup>8</sup> Pour plus de clarté, la structure du tableau a été revue, mais le contenu demeure identique.

Hay varios tipos de alternancias de códigos. Un tipo es la alternancia intra-oracional. En este tipo la alternancia ocurre *dentro* de una misma oración, como en los ejemplos (14) y (15).

**Alternancia intra-oracional:**

(14)	No podemos hacer nada <i>because we don't have the power.</i>
(15)	<i>I hope</i> no llueva mañana.

Otro tipo es la alternancia inter-oracional. Aquí, la alternancia se da entre oraciones o enunciados al final de una cláusula. Dicha alternancia puede producirse en el discurso de una persona, como en (16). También puede ocurrir en un intercambio comunicativo entre dos personas, donde un interlocutor produce una oración o pregunta en una lengua, y el otro interlocutor responde en la otra lengua, como en el ejemplo (17).

**Alternancia inter-oracional:**

(16)	He was responsible for my knowledge of music. <i>Carlitos da para la música.</i>
(17)	A: Llamó María. B: <i>What does she want?</i>

Finalmente, encontramos la alternancia de frases del discurso, como en (18) y (19), lo que se denomina *tag-switching* en inglés. Un “tag” es una marcador del discurso como *you know, I mean, well,* u *OK.*

**Alternancia de frases (tag-switching):**

(18)	<i>Well,</i> no sé si lo que dice es cierto. <i>I mean,</i> siempre dice mentiras.
(19)	<i>So,</i> vino y se quedó unos días, <i>you know.</i>

Il existe différents types d'alternance codique, notamment l'alternance intra-phrastique, pour laquelle l'alternance a lieu *au sein* d'une même phrase, comme dans les exemples (14) et (15).

**Alternance intra-phrastique :**

(14)	<i>No podemos hacer nada <b>because we don't have the power.</b></i> (Nous ne pouvons rien faire <b>because we don't have the power.</b> )
(15)	<b>I hope</b> no llueva mañana. ( <b>I hope</b> qu'il ne pleuvra pas demain.)

L'alternance inter-phrastique existe également. Dans ce cas, l'alternance se crée entre des phrases ou des énoncés à la fin d'une proposition. Elle peut se produire dans le discours d'une personne comme dans l'exemple (16), mais aussi au sein d'une conversation, lorsqu'un interlocuteur prononce une phrase ou pose une question dans une langue et l'autre personne lui répond dans l'autre langue, comme dans l'exemple (17).

**Alternance inter-phrastique :**

(16)	<i>He was responsible for my knowledge of music. <b>Carlitos da para la música.</b></i> ( <i>He was responsible for my knowledge of music. <b>Carlitos est fait pour la musique.</b></i> )
(17)	A : <i>Llamó María.</i> (J'appelle María.)
	B : <i><b>What does she want?</b></i>

Pour terminer, il existe également une alternance de marqueurs discursifs, comme dans les exemples (18) et (19), appelée *tag-switching*. Un « tag » est un marqueur de discours tel que *you know, I mean, well* ou *OK*.

**Tag-switching :**

(18)	<i><b>Well</b>, no sé si lo que dice es cierto. <b>I mean</b>, siempre dice mentiras.</i> ( <i><b>Well</b>, je ne sais pas s'il dit la vérité. <b>I mean</b>, il ment toujours.</i> )
(19)	<i><b>So</b>, vino y se quedó unos días, <b>you know.</b></i> ( <i><b>So</b>, il est venu et il est resté quelques jours, <b>you know.</b></i> )

Estas tres clases de alternancias, intra-oracional, inter-oracional y de frases discursivas pueden ocurrir dentro de un mismo enunciado o en una conversación. La alternancia de códigos es muy común en los bilingües de los Estados Unidos. Mucha gente piensa, sobre todo los monolingües, que la alternancia de códigos dentro de una oración es una conducta lingüística anormal y prueba de no saber hablar bien ni una lengua ni la otra. Sin embargo, los estudios clásicos de este fenómeno, como el de Poplack (1980), revelan que son precisamente los bilingües con mayor competencia lingüística en ambas lenguas los que alternan códigos dentro de una oración. Como veremos, es más riesgoso para el bilingüe alternar dentro de una oración que entre oraciones porque hay reglas sintácticas y morfológicas específicas que rigen la alternancia dentro de una oración (alternancia intra-oracional).

Los estudios de la alternancia de códigos se concentran en distintos aspectos del fenómeno. Algunos se enfocan en las características gramaticales (Poplack, 1980; Myers-Scotton, 1997; Belazi, Rubin y Toribio, 1994) y otros investigan el fenómeno desde un punto de vista social, pragmático y funcional (Gumperz y Hernández Chávez, 1975; Myers-Scotton, 1993; Silva-Corvalán, 1983; Zentella, 1997).

El enfoque gramatical o estructural examina la estructura de las oraciones con alternancia de código para entender en qué parte de la estructura específicamente es posible alternar las lenguas. Esto se debe a que hay alternancias de códigos que están gramaticalmente bien formadas y otras que no lo están. Examinemos los siguientes ejemplos. (Las asteriscos indican que son agramaticales):

(20)	a. Con quién Peter <i>come</i> ? b. *¿Cuándo <i>is Mary coming</i> ?
(21)	a. La maestra compró los <i>books for the children</i> . b. La maestra compró <i>the books for the children</i> .
(22)	a. *Mira <i>him</i> . b. *Look <i>lo</i> .
(23)	a. *Estoy <i>eatiendo</i> . b. *I am <i>escuching</i> you.

Ces trois types d'alternance (intra-phrastique, inter-phrastique et *tag-switching*) peuvent coexister au sein d'un même énoncé ou d'une même conversation. L'alternance codique est très fréquente chez les bilingues des États-Unis. De nombreuses personnes – notamment les monolingues – estiment que l'alternance codique dans une phrase constitue un phénomène linguistique anormal et une preuve d'une mauvaise maîtrise des deux langues. Toutefois, des travaux de recherche classiques sur le sujet, tels que celui de Poplack (1980) ont révélé que ceux qui procèdent à une alternance intra-phrastique sont en réalité les bilingues présentant les meilleures capacités linguistiques dans les deux langues. Comme nous le verrons, l'alternance intra-phrastique est plus risquée que l'inter-phrastique pour le bilingue en raison des règles syntaxiques et morphologiques spécifiques qui régissent cette alternance au sein d'une même phrase.

Les travaux de recherche portant sur l'alternance codique se concentrent sur divers aspects du phénomène. Certains s'intéressent aux caractéristiques grammaticales (Poplack, 1980; Myers-Scotton, 1997; Belazi, Rubin et Toribio, 1994), et d'autres étudient le sujet selon une perspective sociale, pragmatique et fonctionnelle (Gumperz et Hernández Chávez, 1975; Myers-Scotton, 1993; Silva-Corvalán, 1983; Zentella, 1997).

L'approche grammaticale ou structurelle examine la structure des phrases à alternance codique afin d'identifier précisément la partie de la structure qui permet l'alternance entre les deux langues. Cette analyse est motivée par le fait que certaines alternances codiques sont grammaticalement bien formulées, et d'autres ne le sont pas. Voici quelques exemples (les astérisques indiquent les phrases agrammaticales) :

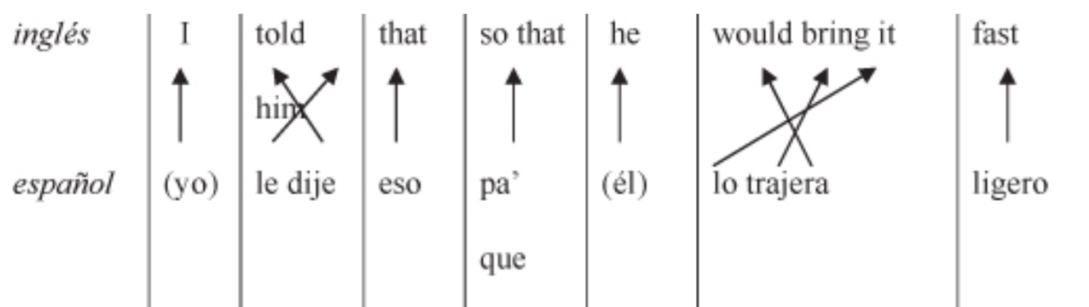
(20)	a. <i>Con quién Peter come?</i> b. *¿Cuándo <i>is Mary coming?</i>	a. Avec qui Peter <i>come?</i> b. *Quand <i>is Mary coming?</i>
(21)	a. <i>La maestra compró los books for the children.</i> b. <i>La maestra compró the books for the children.</i>	a. L'institutrice achète les <i>books for the children.</i> b. L'institutrice achète <i>the books for the children.</i>
(22)	a. *Mira <i>him.</i> b. *Looklo.	a. *Regarde <i>him.</i> b. *Lookle.
(23)	a. *Estoy <i>eatiendo.</i> b. *I am <i>escuching you.</i>	a. *Je suis en train d' <i>eater.</i> b. *I am <i>écouting you.</i>

Si les pidiéramos a unos hablantes bilingües competentes que juzgaran si estas oraciones suenan bien o mal es muy probable que digan que las oraciones en (21) suenan mucho mejor que las oraciones en (20), (22) y (23), y la pregunta natural es: ¿Por qué? ¿Cómo explicarían su intuición?

En un clásico estudio de la alternancia de códigos en los puertorriqueños de East Harlem en la ciudad de Nueva York, Poplack (1980) formuló dos reglas lingüísticas que explican, al menos hasta cierto punto, la diferencia entre las oraciones presentadas en (20), (21), (22) y (23): *la restricción del morfema libre y la restricción de la equivalencia estructural*.

Recordemos primero que las palabras se componen de pequeñas unidades con significado llamadas morfemas. Los morfemas pueden ser libres, como la preposición *de*, o ligados, como la terminación de un verbo en infinitivo *-ar*. La *restricción del morfema libre* dice que un morfema ligado no puede expresarse en una lengua diferente a la lengua de la base a la cual está ligado. Esta regla explicaría por qué las oraciones (23) son gramaticalmente incorrectas, mientras que las oraciones (21) son correctas.

La segunda restricción formulada por Poplack (1980) es la *restricción de la equivalencia*, según la cual el orden de palabras en las dos lenguas tiene que coincidir para que se pueda hacer una alternancia. Veamos el ejemplo original de Poplack (p. 235).



Vemos que en esta oración hay dos frases, *le dije* y *lo trajera*, donde se cruzan flechas porque el orden del pronombre y del verbo es distinto en inglés y en español: en inglés los pronombres fuertes se ubican detrás del verbo, mientras que en español los pronombres clíticos de objeto se adjuntan antes del verbo cuando el verbo está conjugado. Entonces, la estructura de las dos lenguas no coincide en estos segmentos de la oración. Esta restricción explicaría por qué las oraciones en (20a) y en (22) no son alternancias posibles.

Si l'on demandait leur avis à des locuteurs bilingues compétents sur la qualité de ces phrases, ils diraient probablement que les exemples (21) sont bien plus naturels que les (20), (22), et (23). Évidemment, on leur poserait les questions suivantes : Pourquoi ? Comment expliquez-vous cette intuition ?

Dans un ouvrage de référence sur l'étude de l'alternance codique chez les Portoricains de East Harlem (quartier de New York), Poplack (1980) décrit deux règles linguistiques qui expliquent, dans une certaine mesure, la différence entre les phrases des exemples (20), (21), (22) et (23). Il s'agit de la *restriction du morphème libre* et de la *restriction de l'équivalence structurelle*.

Pour rappel, les mots sont composés de petites unités de sens appelées morphèmes. Les morphèmes peuvent être libres, comme la préposition *de*, ou liés, comme la terminaison *-er* d'un verbe à l'infinitif. La *restriction du morphème libre* implique qu'un morphème lié ne peut pas être exprimé dans une langue différente de la langue de la base à laquelle il est joint. Cette règle permettrait d'expliquer que les phrases (21) sont grammaticalement correctes, alors que celles de l'exemple (23) ne le sont pas.

Poplack (1980) a également formulé la *restriction d'équivalence*, selon laquelle l'ordre des mots dans les deux langues doit coïncider pour que l'alternance puisse exister. Voici l'exemple original de Poplack (p.235).

Anglais	I	told	that	so that	he	would bring it	fast
	↑	↙ ↘	↑	↑	↑	↙ ↘	↑
Espagnol	(yo)	le dije	eso	pa'	(él)	lo trajera	ligero
	Je	lui ai dit	ça	que pour qu'	il	l'apporte	vite

Cette phrase contient deux propositions, *le dije* (lui ai dit) et *lo trajera* (l'apporte), où des flèches se croisent car l'ordre du pronom et du verbe est différent en anglais et en espagnol. En anglais, les pronoms toniques se placent après le verbe, alors qu'en espagnol, les pronoms clitiques d'objet sont situés avant le verbe lorsqu'il est conjugué. Dès lors, la structure des deux langues ne coïncide pas dans ces deux segments de la phrase. Cette restriction permettrait d'expliquer que les phrases (20a) et (22) représentent des alternances impossibles.

Veamos otro ejemplo:

(24) I am going with her *a la esquina*  
Espagnol : S V SP SP  
Anglais : S V SP SP  
Change ment : S V SP SP

Esta oración, tanto en inglés como en español, se conforma de un sujeto (S), un verbo (V) y dos sintagmas preposicionales (SP). El cambio o alternancia de código se efectuó en el segundo sintagma preposicional. Como la estructura de las dos lenguas coincide, la alternancia de códigos es gramatical en este sector de la oración.

En síntesis, para hacer alternancias gramaticales, hay que conocer muy bien la estructura de las dos lenguas, lo cual va en contra de lo que muchos han dicho o piensan de la alternancia de códigos: que la alternancia de códigos es una mezcla irregular de dos sistemas, o que los bilingües no saben hablar ninguna de las dos lenguas bien y por eso las mezclan. Todo lo contrario.

Poplack (1980) entrevistó a 20 bilingües de forma individual y también los observó en interacciones con otros bilingües de su comunidad. De las 66 horas de grabaciones obtenidas, Poplack analizó 1.853 ocurrencias de alternancias de códigos. Lo que observó Poplack en su estudio es que la alternancia de códigos, además de ser un comportamiento lingüístico normal en los bilingües, también demuestra un conocimiento lingüístico sofisticado de las dos lenguas. No todos los bilingües pueden hacer una alternancia gramatical. Solo aquellos con alta competencia lingüística en las dos lenguas pueden alternar dentro de una oración de forma fluida, rápida, natural y gramatical. Los bilingües con bajo nivel de conocimiento de una de las lenguas no pueden hacer lo mismo. Nadie le enseña a un bilingüe cómo hacer una alternancia gramatical: lo hacen intuitiva, natural y “correctamente”, siguiendo los patrones más comunes. La alternancia de códigos revela la complejidad del conocimiento lingüístico y la eficiencia en la coordinación rápida de dos sistemas gramaticales en la mente, como veremos en el capítulo siguiente.

Voici un autre exemple :

(24) I am going with her *a la esquina*  
Espagnol : S V SP SP  
Anglais : S V SP SP  
Changement : S V SP SP  
I am going with her *au coin de la rue*

Cette phrase se compose d'un sujet (S), d'un verbe (V), et de deux syntagmes prépositionnels (SP), tant en anglais qu'en espagnol. Le changement ou l'alternance codique se produit dans le second syntagme prépositionnel. Étant donné que la structure des deux langues coïncide, l'alternance codique est grammaticale dans cette partie de la phrase.

En résumé, pour procéder à des alternances grammaticales, il faut une connaissance fine de la structure de chaque langue, ce qui contredit l'idée souvent répandue selon laquelle l'alternance codique ne serait qu'un mélange aléatoire de deux systèmes, ou la preuve que les bilingues ne maîtrisent réellement aucune des deux langues, raison pour laquelle ils les mélangent. C'est tout le contraire.

Poplack (1980) a interrogé 20 bilingues individuellement, et les a également observés lors d'interactions avec d'autres bilingues de leur communauté. Sur 66 heures d'enregistrements, Poplack a recensé 1853 occurrences de *code-switching*. Il a observé que l'alternance codique était non seulement un phénomène linguistique normal chez les bilingues, mais qu'elle témoignait de connaissances accrues des deux langues. Tous les bilingues ne sont pas capables d'utiliser l'alternance grammaticale. Seuls ceux qui possèdent des compétences linguistiques élevées dans les deux langues sont capables de passer de l'une à l'autre au sein d'une même phrase de façon fluide, rapide, naturelle et grammaticale. Les bilingues au moindre niveau de connaissances d'une des deux langues en sont incapables. L'alternance grammaticale ne s'apprend pas, elle est intuitive, naturelle, et « correcte », selon les schémas les plus communs. L'alternance codique démontre la complexité de la connaissance linguistique et l'efficacité dans la coordination rapide de deux systèmes grammaticaux dans le cerveau, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

Además de estas cuestiones gramaticales, la alternancia de códigos en comunidades bilingües está regida por factores sociales, pragmáticos y de identidad grupal. Por ejemplo, el enfoque pragmático supone que la motivación principal de la alternancia de códigos es básicamente estilística y que la alternancia es un fenómeno del discurso que no puede estudiarse desde el punto de vista de la estructura de la oración. Según este enfoque, para que haya alternancia de códigos en un discurso u oración, todos los participantes deben ser bilingües funcionales en las lenguas que se intercambian (se supone comprensión por parte de todos los interlocutores).

En el plano social, la alternancia de códigos es un signo de identidad que afianza la solidaridad grupal. Por lo general, los bilingües alternan códigos en conversaciones con otros bilingües. A veces, si el interlocutor no es parte de la comunidad bilingüe, se evita la alternancia de códigos por adaptación al interlocutor. Este sería el caso de un chicano o un cubano de Miami hablando con un americano angloparlante, aunque el angloparlante sepa algo de español. Un bilingüe también suele cambiar a un discurso monolingüe en presencia de una persona monolingüe o de una persona cuyo grado de bilingüismo se desconoce. Ello quiere decir que el uso de alternancia de códigos depende del contexto y de los interlocutores. Muchas veces, la alternancia de códigos se puede usar para excluir a alguien, como, por ejemplo, el caso de los padres que hablan en otra lengua para que sus hijos no entiendan lo que están diciendo, si los hijos tienen poco conocimiento de la otra lengua. El cambio de códigos entre oraciones de un discurso conlleva a un cambio de foco pragmático que puede usarse para suavizar pedidos, insinuar solidaridad, cambiar de un tono formal o informal, etc. El contexto sociolingüístico y los parámetros afectivos deben proveer un contexto adecuado para que ocurra la alternancia. A veces el bilingüe no puede encontrar la palabra o expresión que necesita con suficiente rapidez, o encuentra que la palabra de una lengua es más expresiva o tiene otras connotaciones que la palabra equivalente en la otra lengua. En el caso del ejemplo en (25) el hablante cambia de código para expresar emoción.

(25)	Una cosa que yo quise hacer cuando fui a Acapulco ... me subí a este <i>parachute ride</i> , arriba del agua. Me subí en eso. <i>Oh I loved that!</i> (Silva Corvalán, 2001: 316).
------	--

Outre ces questions grammaticales, l'alternance codique dans les communautés bilingues est régie par des facteurs sociaux et pragmatiques, mais aussi par l'identité du groupe. Par exemple, l'approche pragmatique suppose que la motivation principale du *code-switching* est purement stylistique et qu'il s'agit d'un phénomène discursif qui ne peut être étudié selon un point de vue structurel. Cette perspective implique que tous les participants soient des bilingues fonctionnels dans les langues du discours pour qu'il y ait une alternance codique dans un discours ou dans une phrase (on suppose une compréhension de la part de tous les locuteurs).

Sur le plan social, l'alternance codique constitue un signe identitaire qui renforce la solidarité du groupe. En général, les bilingues alternent les langues uniquement dans des conversations avec d'autres bilingues. Parfois, face à une personne n'appartenant pas à la communauté bilingue, le locuteur évite l'alternance codique afin de s'adapter à elle. Par exemple, un Chicano\* ou un Cubain de Miami discutant avec un États-Unien anglophone pourrait se retrouver dans cette situation, même si l'anglophone connaît un peu l'espagnol. Un bilingue a également tendance à opter pour le discours dans une seule langue face à un monolingue ou à une personne dont il ignore le niveau de bilinguisme. En d'autres termes, l'usage du *code-switching* dépend du contexte et des interlocuteurs. Dans de nombreux cas, l'alternance peut s'employer pour exclure quelqu'un. Par exemple, deux parents parleraient dans une autre langue pour que leurs enfants ne les comprennent pas, si ces enfants ne maîtrisent pas cette langue. L'alternance codique au sein de phrases d'un même discours implique un changement de focalisation pragmatique, qui peut être utilisé pour adoucir des demandes, suggérer la solidarité, adopter un ton plus ou moins formel, etc. Le contexte sociolinguistique et les paramètres affectifs doivent offrir un contexte adapté propice à l'alternance codique. Le bilingue peut parfois éprouver des difficultés à trouver le terme adéquat rapidement, ou peut estimer qu'un mot dans une certaine langue est plus explicite ou possède des connotations différentes de son équivalent dans l'autre langue. Dans l'exemple (25), le locuteur procède à une alternance codique pour exprimer l'émotion.

(25)	<p><i>Una cosa que yo quise hacer cuando fui a Acapulco ... me subí a este <b>parachute ride</b>, arriba del agua. Me subí en eso. <b>Oh I loved that!</b></i> (Silva Corvalán, 2001: 316).</p> <p>Une chose que je voulais faire quand je suis allée à Acapulco... je suis montée sur ce <b>parachute ride</b>, au-dessus de l'eau. Je suis montée là-dessus. <b>Oh I loved that!</b></p>
------	--

Para resumir, hemos hablado de lenguas en contacto, de transferencia y de la alternancia de códigos. Tanto la interferencia estructural como la alternancia de códigos surgen en cualquier situación de lenguas en contacto. Sin embargo, no todas las palabras de la lengua X usadas en otra lengua Z son un ejemplo de alternancia de códigos. A pesar de que la alternancia de códigos ocurre en bilingües que hablan las dos lenguas, a veces es posible tomar palabras de la lengua Z sin tener un conocimiento avanzado y fluido de la misma. Sabemos que en el inglés, como en muchas otras lenguas, hay palabras prestadas de otros idiomas, como por ejemplo, *pork*, *genre*, *tour de force*. Esto no significa que un hablante de inglés sepa hablar francés, porque estos hablantes no conocen las reglas estructurales del francés. Los préstamos ocurren por necesidad o prestigio y a veces se relacionan con elementos específicos, como comida, ropa, actividades culturales, etc. Sin embargo, como en una comunidad bilingüe las lenguas están en contacto, es difícil a veces distinguir entre la alternancia de códigos y un simple préstamo, especialmente cuando la alternancia ocurre a nivel léxico o es de una sola palabra: por ejemplo, “me dio un *ride* a la biblioteca”.

Se ha dicho también que los bilingües usan palabras de una lengua para rellenar huecos léxicos en la otra, porque no saben una palabra. Sin embargo, se ha comprobado que cuando un bilingüe usa una palabra de la otra lengua el interlocutor también sabe la palabra y conoce los dos idiomas (Zentella, 1981).

Para determinar si una palabra de otra lengua incorporada en una oración es un préstamo o una instancia de alternancia de códigos hay que investigar el habla monolingüe y el grado de incorporación morfológica y fonológica de una palabra, como lo discute Poplack (1980) en más detalle, además de la frecuencia de uso de esa palabra en la comunidad.

También se ha dicho que la alternancia de códigos demuestra que un bilingüe está perdiendo conocimiento de la lengua y por eso alterna las lenguas en una misma oración o en una conversación. En estos casos, la alternancia puede ser una estrategia psicolingüística y comunicativa de discurso para compensar huecos léxicos y estructurales durante el procesamiento del lenguaje. Como veremos en más detalle en el capítulo 9, en estos casos, el bilingüe utiliza alternancias y préstamos léxicos sin tener en cuenta el conocimiento bilingüe del interlocutor, rompiendo las reglas pragmáticas y sociales de la alternancia, lo cual indicaría una competencia lingüística muy desigual en las dos lenguas.

En résumé, nous avons mentionné les langues de contact, le transfert, et l'alternance codique. Tant l'interférence structurelle que le *code-switching* apparaissent dans n'importe quelle situation où deux langues sont en contact. En revanche, tous les cas d'emplois de termes de la langue X dans la langue Z ne constituent pas un exemple d'alternance codique. Bien que cette alternance se produise chez des bilingues qui parlent les deux langues, il est parfois possible que des locuteurs emploient des termes de la langue Z sans pour autant en avoir une maîtrise avancée et fluide. En anglais, comme dans beaucoup d'autres langues, certains termes sont des emprunts, tels que *pork*, *genre*, ou *tour de force*, et pourtant, tous les anglophones ne parlent pas forcément le français, car ils ne connaissent pas ses règles structurelles. Les emprunts existent par nécessité ou pour une question de prestige et sont parfois liés à des éléments spécifiques comme la nourriture, les vêtements, la culture, etc. Néanmoins, étant donné que les langues sont en contact au sein de communautés bilingues, il n'est pas toujours simple de distinguer l'alternance codique du simple emprunt, notamment lorsque l'alternance se produit au niveau du lexique ou lorsqu'elle ne concerne qu'un seul terme, par exemple : *me dio un ride a la biblioteca* (Il m'a fait *un ride* jusqu'à la bibliothèque).

Nous avons vu également que les bilingues emploient les termes d'une langue pour combler des lacunes lexicales dans l'autre langue, faute de connaissance du mot en question. Toutefois, des études ont établi que lorsque qu'un bilingue emploie un terme de l'autre langue, l'interlocuteur connaît également ce mot et maîtrise les deux langues (Zentella, 1981).

Afin de déterminer si un terme d'une autre langue incorporé dans la phrase est un emprunt ou un cas de *code-switching*, il est nécessaire d'examiner le parler monolingue et le degré d'incorporation morphologique et phonologique d'un terme – comme Poplack (1980) l'a développé en détails – en plus de la fréquence d'usage du terme au sein de la communauté.

Certaines personnes estiment également que l'alternance codique témoigne d'une perte de connaissance de la langue de la part du bilingue, qui alterne ainsi entre deux langues dans une même phrase ou dans une conversation. Dans ce cas, l'alternance peut servir de stratégie psycholinguistique et communicative afin de compenser des lacunes lexicales et structurelles durant l'apprentissage du langage. Comme nous le verrons en détails dans le chapitre neuf, le bilingue utilise l'alternance et les emprunts lexicaux sans prendre les connaissances bilingues de son interlocuteur en compte, et enfreint alors les règles pragmatiques et sociales de l'alternance, ce qui témoignerait d'une maîtrise inégale des deux langues.

Finalmente, otra perspectiva es que el cambio de códigos es muestra de un intento de conservar el español. Es decir, en vez de cambiar totalmente al inglés, se retiene algo del español al alternar de código.

## 5.7 Síntesis

Para resumir, en este capítulo hemos leído sobre la situación sociopolítica e histórica del español en los Estados Unidos. A diferencia de España y de Hispanoamérica donde es lengua mayoritaria, el español no goza del mismo prestigio social y político en los Estados Unidos. Sin embargo, la vitalidad del español en los Estados Unidos se ve potenciada por el continuo flujo de inmigrantes de países de habla hispana, que hacen que el español cuente con más de 50 millones de hablantes y se oiga en las calles de casi todas las ciudades del país.

Al mismo tiempo, la presencia hispana causa sentimientos nacionalistas y antiinmigratorios entre los ciudadanos políticamente conservadores. El miedo para muchos es que el español reemplace al inglés. Dadas las características del bilingüismo en los Estados Unidos, hay muchos hispanohablantes sin conocimiento activo del español o con un conocimiento parcial del español. La situación de bilingüismo asimétrico y de lenguas en contacto afecta el tipo de español que se habla y que refleja diferencias estructurales, en todo los niveles, del español monolingüe hablado en distintas regiones del mundo hispanohablante. La incorporación de préstamos, la interferencia estructural del inglés y la alternancia de códigos hacen que el español de los Estados Unidos se perciba como una variedad de español llamada *Spanglish*, una mezcla indiscriminada de inglés y de español. Pero como hemos visto, la alternancia de códigos es una conducta normal y sofisticada en bilingües regida por reglas pragmáticas, sociales y gramaticales. No siempre es un indicio de problemas de aprendizaje de la lengua en niños o de falta de conocimiento de las lenguas en adultos.

Pour terminer, d'aucuns estiment que l'alternance constitue une preuve d'une volonté de conserver le castillan. En d'autres mots, au lieu d'opter complètement pour l'anglais, les bilingues gardent quelques termes espagnols en réalisant une alternance codique.

## 5.7 Synthèse

En résumé, ce chapitre a abordé la situation sociopolitique et historique de l'espagnol aux États-Unis. Contrairement à l'Espagne ou à l'Amérique hispanique, où il est la langue majoritaire, le castillan ne bénéficie pas du même prestige social et politique aux États-Unis. En revanche, l'espagnol gagne en vitalité grâce au flux continu d'immigrants issus de pays hispanophones. Ainsi le castillan compte-t-il quelque 50 millions de locuteurs, et se fait-il entendre dans les rues de presque toutes les villes du pays.

Parallèlement, la présence hispanophone sous-tend un sentiment nationaliste et anti-immigration chez les citoyens conservateurs. Ils craignent que l'espagnol ne remplace l'anglais. Compte tenu des spécificités du bilinguisme aux États-Unis, de nombreux hispanophones présentent une maîtrise partielle ou passive de l'espagnol. La situation de bilinguisme asymétrique et de langues de contact entraîne des répercussions sur l'espagnol oral. Effectivement, il présente des différences structurelles par rapport à l'espagnol monolingue parlé dans différentes régions du monde hispanophone et ce, à tous les niveaux. L'incorporation d'emprunts, l'interférence de l'anglais et l'alternance codique font que l'espagnol des États-Unis est perçu comme une variante appelée spanglish, forme hybride d'anglais et d'espagnol. Toutefois, comme nous l'avons vu, l'alternance codique est un comportement normal et sophistiqué chez les bilingues régi par des règles pragmatiques, sociales, et grammaticales. Il ne constitue pas toujours un indicateur de problèmes d'apprentissage de la langue chez l'enfant ou de manque de connaissance des langues chez l'adulte.

### 3. Capítulo 7: La Adquisición de la Lengua en la Infancia

#### 7.1 Contexto monolingüe

¿Cuándo y cómo aprende a hablar un niño? A pesar de que un bebé emite su primera palabra a los 12 meses de edad aproximadamente, numerosos estudios han demostrado que el desarrollo del lenguaje humano se inicia mucho antes, quizás en el útero materno. Desde la década de 1970, se han acumulado datos empíricos sobre las capacidades perceptivas del lenguaje humano del bebé (Jusczyk, 1977). Hoy sabemos que desde que nace, el bebé prefiere la voz humana ante otros sonidos ambientales. El bebé también prefiere el lenguaje parental, el cual se caracteriza por patrones rítmicos y una entonación distinta del lenguaje dirigido a un adulto. Más importante aún, el bebé reconoce y prefiere la voz de la madre frente a otras voces femeninas.

La percepción de sonidos del habla comienza *in utero*. Desde el nacimiento, los bebés no solo tienen la habilidad de reconocer sonidos de cualquier lengua humana, sino que también pueden diferenciar su propia lengua (la que escuchan) de otras lenguas basándose en características prosódicas del input o sistema receptor (acentuación, ritmo y entonación). Los bebés de 2 a 4 meses de edad son capaces de discriminar distintos rasgos fonéticos y contrastes de sonidos no nativos que no son propios de su lengua materna. Sin embargo, a los 6 meses de edad aproximadamente, pierden esta capacidad de discriminación perceptual y muestran una predisposición a solo discriminar y reconocer los sonidos relevantes y contrastivos de la lengua que escuchan en su entorno inmediato (la lengua materna). Este ajuste perceptual hacia la lengua materna hace que, a partir de entonces, la lengua materna comience a operar como un filtro perceptivo. Recordemos el efecto imán de los estudios de percepción acústica discutidos en el capítulo anterior. Se cree que este paso es fundamental para la adquisición de las palabras de la lengua.

### 3. Chapitre sept : L'acquisition du langage durant l'enfance

#### 7.1 Contexte monolingue

Quand l'enfant apprend-t-il à parler ? Comment ? Bien que le bébé prononce ses premiers mots à environ douze mois, de nombreuses études ont démontré que le développement du langage débutait bien plus tôt, et peut-être même dans l'utérus. Depuis les années 1970, des travaux de recherche ont rassemblé des données empiriques sur les capacités du nourrisson à percevoir le langage humain (Jusczyk, 1977). À l'heure actuelle, nous savons que, dès sa naissance, le bébé se montre plus sensible à la voix humaine qu'à d'autres sons de son environnement. En outre, il réagit davantage au langage parental, caractérisé par des schémas rythmiques et une intonation distincte de ceux employés pour s'adresser à un adulte. Mais, surtout, le bébé reconnaît et préfère la voix de sa mère à celle d'autres femmes.

La perception de sons de la parole commence *in utero*. Dès la naissance, les nourrissons ne sont pas seulement capables de reconnaître les phonèmes de n'importe quelle langue, mais également de distinguer leur propre langue (celle qu'ils entendent) d'autres langues étrangères. Effectivement, ils se fondent sur les propriétés prosodiques de l'input\* linguistique ou du système réceptif (accentuation, rythme et intonation). Les bébés de deux à quatre mois sont en mesure de différencier les caractéristiques phonétiques et les contrastes de sons étrangers qui n'appartiennent pas à leur langue maternelle. À environ six mois, ils perdent toutefois cette capacité de distinction perceptuelle et témoignent d'une prédisposition à différencier et à reconnaître uniquement les sons utiles et contrastifs de la langue à laquelle ils sont confrontés dans leur entourage direct (la langue maternelle). Le recentrement de cette capacité vers la langue maternelle fait que, à partir de ce moment, celle-ci commence à fonctionner comme un filtre perceptif. Rappelons l'effet « aimant » mis en évidence dans le cadre d'études sur la perception acoustique abordées dans le chapitre précédent. Ce phénomène est considéré comme un mécanisme fondamental pour le processus d'acquisition du lexique.

Guiados por la acentuación, la entonación y otras características fonológicas de la lengua, los niños tienden a extraer las sílabas perceptivamente salientes y las almacenan como base lingüística para el reconocimiento y la eventual producción de las primeras palabras y enunciados. Esta producción comienza una vez que el sistema perceptivo está formado. Las primeras etapas de producción de palabras o enunciados se resumen en la [Tabla 7.1](#).

**Tabla 7.1:** Etapas del desarrollo del lenguaje infantil.

Etapa	Edad	Ejemplos de enunciados infantiles
Arrullo	2 a 5 meses	<i>sonidos vegetativos y guturales</i>
Balbuceo	6 a 8 meses	<i>ba ba ga ga ta ta</i>
Primeras palabras	12 a 18 meses	<i>mamá, cheche (leche)</i>
Etapa de dos palabras	18 a 24 meses	<i>mamá quita, nene toma</i>
Frases de tres o más palabras	24 a 30 meses	<i>papá tiene plumas</i>
Oraciones más complejas	Más de 30 meses	<i>¿Por qué no quieres esto poco?</i>

Las primeras vocalizaciones del bebé, conocidas como arrullo, consisten en sonidos guturales y vegetativos, articulados en la zona velar y faríngea del aparato fonador (g, k, x, ?): son sonidos consonánticos aislados. A los seis meses de edad aproximadamente comienza el balbuceo, un estadio muy importante en el desarrollo lingüístico, considerado un precursor del lenguaje. Es durante este estadio que el bebé comienza a producir secuencias silábicas que consisten en una consonante (C) y una vocal (V): *ba ba ba ta ta ta ka ka ka ma ma ma pa pa pa*. Es importante destacar que el balbuceo no está asociado a un significado. Es decir, estas sílabas no significan nada, ni se refieren a objetos o eventos concretos del entorno infantil.

El repertorio fonético del balbuceo consiste en una serie de rasgos universales que no son específicos de ninguna lengua. El esquema de sílaba consonante-vocal CV que producen los bebés en esta etapa es la sílaba universal canónica que se encuentra en muchas lenguas humanas. Los sonidos más frecuentes en estas sílabas son consonantes obstruyentes [p, t, k] y nasales [m, n]. Dentro de las vocales, las vocales medias [a] y [æ] son más frecuentes que las vocales altas [i] y [u] en el balbuceo.

Les enfants sont guidés par l'accentuation, l'intonation et d'autres propriétés phonologiques de la langue, et ont ainsi tendance à extraire les syllabes perçues comme les plus saillantes et à les accumuler dans leur mémoire comme base linguistique pour la reconnaissance, et pour la production éventuelle des premières unités lexicales et énoncés. Les premières étapes de production de mots ou d'énoncés sont reprises dans le [Tableau 7.1](#).

**Tableau 7.1 :** Étapes du développement du langage chez l'enfant.

Étape	Âge	Exemples d'énoncés chez l'enfant
Gazouillis*	2 à 5 mois	Sons végétatifs et gutturaux
Babillage*	6 à 8 mois	<i>Ba ba ga ga ta ta</i>
Premiers mots	12 à 18 mois	<i>Mamá</i> (maman), <i>cheche</i> (pour <i>leche</i> , lait)
Productions de deux mots	18 à 24 mois	<i>Mamá quita</i> (Maman enlève), <i>nene toma</i> (bébé boit)
Phrases de trois mots ou plus	24 à 30 mois	<i>Papá tiene plumas</i> (Papa a des plumes)
Phrases plus complètes	Plus de 30 mois	<i>¿Por qué no quieres esto poco?</i> (Pourquoi tu ne veux pas ça peu ?)

Les premières vocalisations du nourrisson, les gazouillis, consistent en la production de sons gutturaux et végétatifs, articulés dans les zones vélares et pharyngales de l'appareil phonatoire (g, k, x, ʔ). Il s'agit de sons consonantiques isolés. Le babillage commence à environ six mois et constitue une étape très importante du développement linguistique en tant que précurseur du langage. Durant ce processus, le nourrisson se met à produire des séquences de syllabes composées d'une consonne (C) et d'une voyelle (V) ; *ba ba ba ta ta ta ka ka ka ma ma ma pa pa pa*. Toutefois, les babillages ne sont associés à aucun sens particulier. En d'autres termes, ces syllabes n'ont pas de sens, et ne se réfèrent ni à des objets ni à des concepts concrets de l'environnement de l'enfant.

Le répertoire phonétique du babillage présente une série de caractéristiques universelles qui ne sont propres à aucune langue. Le schéma syllabique consonne-voyelle CV qu'émettent les bébés lors de cette étape est la syllabe universelle canonique retrouvée dans de nombreuses langues. Les sons les plus fréquents dans ces syllabes sont les consonnes occlusives [p, t, k] et nasales [m, n]. En ce qui concerne les voyelles, les voyelles ouvertes [a] et [æ] sont plus fréquentes que les voyelles fermées [i] et [u] dans le babillage.

### 7.1.1 Las Primeras Palabras

A la edad de 10 a 12 meses, aunque el bebé continúa balbuceando, también comienza a producir las primeras palabras identificables: el niño puede ahora conectar un sonido con un significado. Cuando el niño dice “mamá” se refiere a su madre y dice “agua” en presencia de agua. Al mismo tiempo, el niño inventa palabras que usa en varios contextos con distintos significados. En esta etapa también se observan extensiones de significado. Por ejemplo, *tutu* (auto) puede extenderse a todos los vehículos u objetos inanimados que se mueven; *babau* (perro) puede referirse a todos los animales de cuatro patas; *tota* (o pelota) a todos los objetos redondos o circulares.

Los niños en la etapa de una palabra no pronuncian las palabras igual que un adulto. Las primeras palabras son por lo general de una o de dos sílabas. Las palabras de tres sílabas son acortadas a dos, pero retienen el acento. A los 12 meses, mi hija Olivia producía las siguientes palabras en español:

1)	<i>no, mama, nana</i> (banana), <i>balá</i> (palabra inventada por <i>chupete</i> )
----	---

Los sonidos y sílabas que aparecen en estas primeras palabras son los sonidos más fáciles de producir desde el punto de vista articulatorio. Estas palabras se caracterizan por acortamiento, reduplicación, y la armonía entre punto de articulación y sonoridad entre vocales y consonantes. Por ejemplo, las mismas vocales y consonantes se repiten en las dos sílabas de *mama* y *nana*, y “banana” ha sido acortada a *nana*, reteniendo el acento. Otros ejemplos de palabras acortadas muy comunes en el habla infantil aparecen en (2), donde las palabras de tres o más sílabas se acortan a dos sílabas y retienen la sílaba tónica.

(2)	a. <i>tati</i> [tá.ti] por “chocolate” b. <i>papo</i> [pá.po] por “zapato”
-----	---

Otro proceso fonológico común en el lenguaje infantil es el adelantamiento, en el cual los sonidos que se articulan en la parte posterior del aparato fonador son reemplazados por sonidos articulados en la zona anterior:

### 7.1.1 Les premiers mots

Entre le dixième et le douzième mois de vie, le bébé continue de babiller, et commence également à prononcer ses premiers mots identifiables. Il peut désormais associer un son à un signifié. Lorsqu'il dit *mamá*, il se réfère à sa mère, et il dit *agua* en présence d'eau. Parallèlement, l'enfant invente des mots qu'il utilise dans divers contextes avec des sens différents. Au cours de cette étape, on observe des extensions de sens. Par exemple, l'emploi de *tutu* (pour *auto*, « voiture ») peut s'étendre à tous les véhicules ou objets inanimés qui se déplacent ; *babau* (pour *perro*, « chien ») peut se référer à tous les animaux à quatre pattes, et *tota* (pour *pelota*, « balle ») à tous les objets ronds ou circulaires.

Durant cette même étape, les enfants ne prononcent pas les mots de la même façon qu'un adulte. En général, les premiers mots ne comptent qu'une ou deux syllabes. Les mots de trois syllabes sont réduits à deux seulement, mais conservent l'accent tonique d'origine. À douze mois, ma fille Olivia produit les mots suivants en espagnol :

(1)	<i>no, mama, nana (banana), balá</i> (mot inventé pour la tétine)
-----	---

Les sons et les syllabes qui apparaissent dans ces premiers mots sont les sons les plus faciles à prononcer d'un point de vue articulaire. Ces termes se distinguent par une troncation\*, un redoublement\*, et une harmonie entre les points articulatoires et la sonorité des voyelles et des consonnes. Par exemple, les mêmes voyelles et consonnes se répètent dans les deux syllabes de *mama* et *nana*, et *banana* a été raccourci en *nana*, tout en conservant l'accent tonique. D'autres exemples de mots raccourcis communs dans le langage de l'enfant apparaissent en (2), où les mots de trois syllabes ou plus sont réduits à deux syllabes et conservent la syllabe tonique.

(2)	a. <i>tati</i> [tá.ti] pour <i>chocolate</i> , « chocolat » b. <i>papo</i> [pá.po] pour <i>zapato</i> , « chaussure »
-----	--

Un autre procédé phonologique commun chez l'enfant est l'antériorisation\*, qui implique que les sons qui sont produits dans la partie postérieure de l'appareil phonatoire sont remplacés par des sons produits dans la zone antérieure :

(3)	a. <i>vapa</i> [bapa].	por “vaca”	[p] reemplaza [β]
	b. <i>lete</i> [lete]	por “leche”	[t] reemplaza [č]

La reducción de sílaba es también muy común. En este proceso, las sílabas complejas como CCVV o CCV se reducen a CV:

(4)	a. <i>fio</i> [fio]	por “frío”.	CVV en vez de CCVV
	b. <i>cuato</i> [kuato]	por “cuatro”	CVVCV en vez de CVVCCV

Con respecto a la categoría sintáctica, las primeras palabras infantiles son nombres de objetos y personas, es decir sustantivos o nombres. Más tarde aparecen los verbos, los adjetivos, las preposiciones y los adverbios. El significado de los sustantivos se aprende uniendo una forma lingüística con un concepto concreto de la experiencia del niño. La madre dice “perro” en la presencia de un perro y el niño aprende a conectar el sonido /péro/ con el concepto de un animal de cuatro patas 🐕. Pero aprender verbos es más difícil porque es un proceso más complejo: si uno dice “el niño lee”, no es fácil deducir a qué se refiere la actividad de *leer* (¿mirar un libro? ¿mover los ojos? ¿fijar la mirada en un papel o una pantalla?) porque no se puede observar directamente. En síntesis, para el aprendizaje de sustantivos concretos existe una relación más directa entre lo que se ve en el mundo y el concepto. El aprendizaje de verbos, en cambio, requiere conocimiento de semántica (significado) y de sintaxis (estructura de la oración).


### 7.1.2 La Explosión de Vocabulario (20–24 Meses)

Entre los 20 y 24 meses de edad, ocurre lo que se denomina una explosión de vocabulario: los niños ahora aprenden y producen de 5 a 9 palabras nuevas, ¡todos los días hasta la edad de 6 años! Cuando los niños alcanzan un vocabulario productivo de 50 a 200 palabras, empiezan a ponerlas en frases. Cuando alcanzan las 400 palabras, ya existe una correlación entre el tamaño del vocabulario y la complejidad sintáctica de las oraciones: cuantas más palabras hay en el vocabulario infantil, más largas y complejas son las oraciones que producen los niños.

(3)	a. <i>vapa</i> [bapa]	pour « vaca » (vache)	[p] remplace [β]
	b. <i>lete</i> [lete]	pour « leche » (lait)	[t] remplace [č]

La réduction de syllabes est tout aussi fréquente. Au cours de ce processus, les syllabes complexes suivant le modèle CCVV ou CCV sont réduites à CV :

(4)	a. <i>fio</i> [fio]	pour « frío » (froid)	CVV à la place de CCVV
	b. <i>cuato</i> [kuato]	pour « cuatro » (quatre)	CVVCV à la place de CVVCCV

En termes de catégorie syntaxique, les premiers mots de l'enfant désignent des objets ou des personnes, c'est-à-dire des substantifs ou des noms propres. Les verbes viennent plus tard, en même temps que les adjectifs, les prépositions et les adverbes. Les enfants apprennent le sens des mots en liant une forme linguistique à un concept concret issu de leur expérience. La maman dit *perro* en présence d'un chien et l'enfant est ainsi capable d'établir le lien entre le son /péro/ et le concept d'un animal à quatre pattes . Toutefois, le processus d'acquisition des verbes est plus complexe. Si l'on dit « l'enfant lit », il n'est pas si simple de déduire à quoi correspond exactement l'activité de lire (s'agit-il de regarder un livre ? de bouger les yeux ? de fixer une feuille ou un écran ?), car cette action n'est pas directement observable. En somme, l'apprentissage de substantifs est rendu plus aisé grâce à la relation directe entre ce que l'enfant perçoit autour de lui et le concept associé. En revanche, l'acquisition de verbes requiert une certaine connaissance de la sémantique (du sens) et de la syntaxe (la structure de la phrase).

### 7.1.2 L'explosion du vocabulaire (20 à 24 mois)

Entre 20 et 24 mois, on observe ce que l'on appelle une explosion du vocabulaire : désormais, les enfants apprennent et produisent cinq à neuf nouveaux mots par jour jusqu'à l'âge de six ans ! Lorsque leur vocabulaire productif atteint 50 à 200 mots, ils commencent à formuler des phrases. Au seuil des 400 mots, on constate une corrélation entre l'étendue du vocabulaire et la complexité syntaxique des phrases. Plus l'enfant connaît de mots, plus ses phrases seront longues et complexes.

Los primeros enunciados de dos o más palabras tienen un carácter telegráfico porque carecen de morfología flexiva. Esto se observa especialmente en inglés, una lengua que no es tan rica morfológicamente como el español. Sin embargo, los niños respetan el orden de palabras en las frases con respecto al núcleo de la frase.

<b>Español</b>	
<i>Dos huevo</i>	(Manuela 1;6)
<i>Mamá bajar</i>	(Manuela 1;7)
<i>Ete maia no</i> (esta media no)	(María 1;9)
<i>María tita</i> (triste)	(María 1;9)
<i>Qutes o supatos</i> (quítate los zapatos)	(María 1;11)
<i>No shushta</i> (no me gusta)	(María 1;11)
<b>Inglés</b>	
<i>Papa have it</i>	(Eve 1;6)
<i>Marie go</i>	(Sarah 2;3)
<i>You nice</i>	(Sarah 2;7)
<i>He no bite ya</i>	(Adam 2;3)

Para muchos investigadores, el hecho de que los niños hablen de forma telegráfica y no utilicen la morfología de manera productiva significa que lo poco que producen a esta edad ha sido aprendido de memoria y no tienen un concepto cognitivo de gramática (López Ornat, 1997). Sin embargo, otros investigadores interpretan los mismos datos de otra manera. En primer lugar, hay una diferencia entre la comprensión y la producción oral: el hecho de que un niño no produzca una oración completa, o que no siga el modelo adulto, no quiere decir que no comprenda la oración. De hecho, existe una serie de estudios experimentales con niños menores de 2 años que demuestran que los niños en la etapa de una palabra son capaces de entender oraciones de más de una palabra. En una serie de experimentos, Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996) han demostrado que los niños se fijan visualmente en la escena correcta cuando escuchan oralmente lo que se describe. A los niños se les muestran dos videos simultáneamente: en uno Cookie Monster está lavando a Big Bird y en el otro Big Bird están lavando a Cookie Monster.

Les premiers énoncés de deux mots ou plus présentent un caractère télégraphique puisqu'ils sont dépourvus de morphologie flexionnelle. Ce phénomène est observable notamment en anglais, une langue morphologiquement moins riche que l'espagnol. Toutefois, les enfants respectent l'ordre des mots dans les phrases, en particulier en ce qui concerne la position du noyau syntaxique.

<b>Espagnol</b>	<b>Sujet et âge</b>	<b>Traduction</b>
<i>Dos huevo</i>	(Manuela, 18 mois)	Deux oeuf [œf]
<i>Mamá bajar</i>	(Manuela, 19 mois)	Maman descendre
<i>Ete maia no (esta media no)</i>	(María, 21 mois)	Tette chaussette non (cette chaussette non)
<i>María tita (triste)</i>	(María, 21 mois)	María tite (María triste)
<i>Quites o supatos (quítate los zapatos)</i>	(María, 23 mois)	Enève tes saussures (enlève tes chaussures)
<i>No shushta (no me gusta)</i>	(María, 23 mois)	Maime pas (je n'aime pas)
<b>Anglais</b>	<b>Sujet et âge</b>	<b>Traduction</b>
<i>Papa have it</i>	(Eve, 18 mois)	Papa avoir
<i>Marie go</i>	(Sarah, 27 mois)	Marie aller
<i>You nice</i>	(Sarah, 31 mois)	Toi gentil
<i>He no bite ya</i>	(Adam, 27 mois)	Il pas mordre toi

De nombreux chercheurs estiment que le fait que les enfants s'expriment de manière télégraphique et n'utilisent pas la morphologie activement suggère que les rares éléments linguistiques qu'ils produisent à cet âge ont été appris par cœur, sans qu'ils ne possèdent encore une représentation cognitive de la grammaire (López Ornat, 1997). Néanmoins, d'autres spécialistes interprètent les mêmes données différemment. Premièrement, il faut distinguer la compréhension de la production orale. Le fait qu'un enfant ne produise pas de phrase complète ou qu'il ne suive pas le modèle de l'adulte ne signifie pas qu'il ne comprend pas la phrase. De fait, des travaux de recherche effectués sur des enfants de moins de deux ans ont démontré que, lorsqu'ils prononcent leurs premiers mots, ils sont capables de comprendre des phrases qui en contiennent davantage. Dans une série d'expériences, Hirsh-Pasek et Golinkoff (1996) ont également observé que les enfants regardaient la scène appropriée lorsqu'ils en entendaient une description orale. Deux vidéos leur sont présentées simultanément : dans l'une, Macaron le glouton lave Big Bird ; dans l'autre, c'est Big Bird qui lavent [sic] Macaron le glouton.

Cuando los niños escuchan *Cookie Monster está lavando a Big Bird* o *Big Bird está lavando a Cookie Monster*, los niños miran la escena que describe la oración que escuchan. Estos estudios demuestran que a pesar de que su lengua productiva aún no lo revele, los niños tienen un conocimiento lingüístico abstracto y sofisticado de la estructura de la lengua a una edad muy temprana.

Otro ejemplo que revela el conocimiento y la sensibilidad de los niños al entorno lingüístico en el que se desarrollan es el hecho de que ellos también descubren muy temprano si su lengua materna requiere sujetos pronominales o no. Por ejemplo, es muy común que los niños monolingües en inglés produzcan oraciones sin sujetos (*want cookie, no go, tickles me*), cuando esta no es una posibilidad gramatical en la lengua adulta (excepto en contextos pragmáticos restringidos). Los sujetos nulos, en cambio, son gramaticalmente aceptables y frecuentes en español, catalán e italiano — por ejemplo, *voy de paseo, tengo frío y sabe bailar*—. A pesar de que los niños que aprenden inglés producen entre un 30%–40% de sujetos nulos en inglés entre los 2 y 4 años, los niños que aprenden español, italiano y catalán producen cerca de un 70% de sujetos nulos a la misma edad. Esta diferencia en porcentajes de sujetos nulos indica que los niños conocen las características estructurales de su lengua.

### 7.1.3 Diferencias Específicas de Cada Lengua

El español tiene una morfología flexiva más rica que el inglés. En el español, los sustantivos tienen marca nominal de género y de número, y concuerdan con los determinantes y los adjetivos en las frases nominales (*las sábanas blancas, los perros negros*). Los verbos llevan flexión de concordancia (persona y número), tiempo, aspecto y modo (*tuviéramos, salimos*). El inglés no tiene morfología flexiva de género (*the car, the flower*) y en el sistema verbal solo la tercera persona del singular lleva morfología distinta a las otras personas (*I/you/we/they sing, he/she sings*). El inglés no tiene morfología flexiva específica de modo (el equivalente al subjuntivo), aunque tiene verbos auxiliares modales (*will, may, might*). Estas características formales de cada lengua, al igual que las características prosódicas (cómo se acentúan las palabras), también desempeñan un papel importante en el desarrollo lingüístico del niño.

Lorsqu'ils entendent « Macaron le glouton lave Big Bird » ou « Big Bird lave Macaron le glouton » les enfants portent leur attention sur la scène correspondant à l'énoncé entendu. Ces études montrent que, bien que leurs productions ne le reflètent pas encore, les enfants possèdent très tôt des connaissances linguistiques abstraites et sophistiquées de la structure de leur langue.

Un autre exemple révélateur des connaissances des enfants et de leur sensibilité à leur environnement linguistique réside dans leur capacité précoce à comprendre si leur langue maternelle emploie le pronom sujet ou non. Par exemple, les enfants monolingues en anglais produisent fréquemment des phrases sans sujet (*want cookie, no go, tickles me*). Les adultes ne commettraient jamais cette erreur, sauf dans des contextes pragmatiques restreints. En revanche, l'absence de sujet est grammaticalement correcte et commune en espagnol, en catalan et en italien. Par exemple, en espagnol, on dit *voy de paseo* (**je** vais me promener), *tengo frío* (**j'**ai froid), *sabe bailar* (**il** peut danser). Tandis que les enfants qui apprennent l'anglais produisent 30 à 40% de phrases sans sujet entre deux et quatre ans, ceux qui parlent espagnol, italien, et catalan en produisent presque 70% au même âge. Cet écart de pourcentage indique que les enfants connaissent les caractéristiques structurelles de leur langue maternelle.

### 7.1.3 Différences spécifiques de chaque langue

L'espagnol possède une morphologie flexionnelle plus riche que celle de l'anglais. En espagnol, les substantifs marquent le genre et le nombre, et s'accordent avec les déterminants et les adjectifs dans les phrases nominales (*las sábanas blancas*, « des couvertures blanches » ; *los perros negros*, « les chiens noirs »). Les verbes ont des terminaisons indiquant la personne, le nombre, le temps, l'aspect, et le mode (*tuviéramos*, « nous eussions » ; *salimos*, « nous sortons »). L'anglais ne présente aucune marque de morphologie flexionnelle pour le genre (*the car, the flower*), et le système de conjugaison ne fait la distinction que pour la troisième personne du singulier (*I/you/we/they sing, he/she sings*). L'anglais ne possède pas de morphologie flexionnelle spécifique pour le mode (aucun équivalent au subjonctif, par exemple), bien qu'il possède des auxiliaires modaux (*will, may, might*). Ces caractéristiques formelles propres à chaque langue, de même que les caractéristiques prosodiques (l'accent tonique) jouent également un rôle important dans le développement linguistique de l'enfant.

Por ejemplo, los niños que aprenden español producen artículos en la etapa de una palabra: esto es aproximadamente 6 meses antes que la producción de artículos en los niños que aprenden inglés. Los ejemplos en (5) son de María alrededor del año y medio, la niña estudiada por López Ornat (1994, 1997). Cada palabra aparece precedida por una vocal (a, u, e) que ocupa el lugar del artículo.

(5)	a. a mano	(forma adulta <i>la mano</i> )
	b. ua queca	(forma adulta <i>una muñeca</i> )
	c. e pié	(forma adulta <i>el pie</i> )
	d. u camión	(forma adulta <i>un camión</i> )

Desde el momento en que aparecen en la producción del niño, la mayoría de los verbos en español tiene morfología flexiva de persona, número, tiempo y modo, como lo ilustran los ejemplos de Torrens (2001) en (6).

(6)	a. Tengo pupa.	(Josep 1;11)
	b. Yo salto.	(Josep 2;6)
	c. Tú (te) quedas.	(Josep 2;4)
	d. Se ha caído el osito.	(Josep 2;4)

Aunque también ocurren algunos verbos en infinitivo en español, estos son menos frecuentes que en inglés. Los niños que aprenden inglés producen verbos sin flexión (e infinitivos) por mucho tiempo, como en los ejemplos (7) (Brown, 1973).

(7)	a. Papa have it.	(Eve 1;6)
	b. Mumma ride horsie.	(Sarah 2;6)
	c. Kitty hiding.	(Sarah 2;10)
	d. He no bite you.	(Sarah 3 ;0)

Par exemple, les enfants exposés à l'espagnol produisent des déterminants articles dès l'étape du mot, soit environ six mois plus tôt que les enfants qui apprennent l'anglais. Les exemples en (5) sont extraits des productions de María, âgée d'environ 18 mois, objet de l'étude de López Ornat (1994, 1997). Chaque mot est précédé d'une voyelle (a, u, e) qui occupe la place de l'article.

(5)	a. <i>a mano</i> (a main)	(forme adulte <i>la mano</i> , « la main »)
	b. <i>ua queca</i> (u pée)	(forme adulte <i>una muñeca</i> , « une poupée »)
	c. <i>e pié</i> (e pied)	(forme adulte <i>el pie</i> , « le pied »)
	d. <i>u camión</i> (e camion)	(forme adulte <i>un camión</i> , « un camion »)

Dès que les enfants commencent à produire des verbes en espagnol, la majorité possède déjà des marques de personne, de nombre, de temps, et de mode, comme on peut le voir dans les exemples de Torrens (2001) en (6).

(6)	a. <i>Tengo pupa</i> . (J'ai bobo.)	(Josep, 23 mois)
	b. <i>Yo salto</i> . (Je saute.)	(Josep, 30 mois)
	c. <i>Tú (te) quedas</i> . (Toi (tu) restes.)	(Josep, 28 mois)
	d. <i>Se ha caído el osito</i> . (Nounours est tombé.)	(Josep, 28 mois)

Bien que certains verbes à l'infinitif apparaissent parfois en espagnol, leur fréquence est nettement inférieure à celle observée en anglais. Les enfants anglophones produisent des verbes sans accord avec le sujet (et des formes infinitives) pendant une période relativement longue, comme le montrent les exemples en (7) (Brown, 1973).

(7)	a. <i>Papa have it</i> . (Papa l'avoir.)	(Eve 18 mois)
	b. <i>Mumma ride horsie</i> . (Maman monter dada.)	(Sarah 30 mois)
	c. <i>Kitty hiding</i> . (Minou caché.)	(Sarah 34 mois)
	d. <i>He no bite you</i> . (Il pas te mordre.)	(Sarah 36 mois)

#### 7.1.4 Los Errores de Sobregeneralización Morfológica

En todas las lenguas los niños cometen errores de regularización de formas irregulares. Los lingüistas consideran que estos errores sugieren que los niños poseen conocimiento implícito de reglas gramaticales, que una vez aprendidas e integradas son aplicadas de forma intuitiva y generalizada a formas nuevas. Por ejemplo, a partir de los 24 meses, los niños que aprenden inglés comienzan a sobrerregularizar la forma del pasado *-ed* a los verbos irregulares. Ello quiere decir que han aprendido que el pasado en inglés se forma agregando el morfema *-ed* a la base verbal: *\*breaed o\*broked, \*eated o \*ated, \*ponked, \*lightninged, \*spidered, \*sweepened, \*presseded, \*pukeded*. El mismo tipo de error ocurre con la tercera persona del singular *\*He just haves a cold*, con plurales irregulares *\*childrens, \*foots*, y con otros morfemas *\*bestest friend*. Aunque los niños dejan de cometer estos errores con el paso del tiempo, algunos persisten hasta la edad escolar.

La evolución de dichos errores de sobregeneralización ocurre en tres etapas. Primero, el niño aprende la forma del pasado irregular o del plural irregular de memoria. Los pocos verbos irregulares que sabe los conjuga bien. En una segunda etapa, el niño se da cuenta de que el pasado se forma agregando un morfema a la base verbal y el plural agregando /s/ a una base nominal y, desde entonces, aplica la regla de forma espontánea y generalizada a todas las instancias de plurales y a los verbos irregulares. Aunque en la primera etapa no había errores, ahora sí los hay en las formas irregulares. En la tercera etapa, los errores desaparecen y el niño ahora conjuga formas regulares e irregulares correctamente. Este tipo de desarrollo se denomina forma de U (se empieza bien, se empeora y luego se vuelve a la forma correcta).

Aunque algunos padres corrigen a sus hijos cuando cometen errores de este tipo, no todos los padres lo hacen. Además, varias anécdotas, como la que se presenta a continuación en inglés, demuestran que los niños no prestan atención a la forma, sino al significado de lo que dicen, y no entienden las correcciones formales:

CHILD: Bobby **hitted** me today

ADULT: Did you say Bobby hit you?

#### 7.1.4 Les erreurs de surgénéralisation\* morphologique

Les enfants commettent des erreurs de régularisation de formes irrégulières dans toutes les langues. Les linguistes estiment que ces erreurs suggèrent que les enfants possèdent une connaissance implicite de règles grammaticales qui, une fois acquises et retenues, sont appliquées de manière intuitive et généralisée à de nouvelles formes. Par exemple, à partir de 24 mois, les enfants qui apprennent l'anglais commencent à surgénéraliser la forme du passé – *-ed* et à l'appliquer aux verbes irréguliers. Une telle production indique qu'ils ont appris que le passé en anglais se formait par l'ajout du morphème *-ed* au radical : *\*brea~~k~~ed o \*bro~~k~~ed, \*eate~~d~~ o \*ate~~d~~, \*pon~~k~~ed, \*light~~n~~inged, \*spide~~r~~ed, \*swee~~p~~ened, \*press~~e~~ded, \*puk~~e~~ded. On observe le même type d'erreur avec la troisième personne du singulier (*\*He just hav~~e~~s a cold*), avec des pluriels irréguliers comme *\*childre~~n~~s, \*foote~~s~~*, ou encore avec d'autres morphèmes *\*bestest friend*. Bien que la majorité des enfants cesse de commettre ces erreurs au fil du temps, certains persistent jusqu'à ce qu'ils soient en âge scolaire.*

L'évolution des erreurs en question se produit en trois temps. En premier lieu, l'enfant apprend la forme irrégulière du passé ou du pluriel par cœur. Il conjugue correctement les quelques verbes irréguliers qu'il maîtrise. En deuxième lieu, l'enfant se rend compte que le passé se forme par l'ajout d'un morphème au radical du verbe, et le pluriel en rattachant un /s/ à la racine nominale. Dès lors, il applique ces règles de façon spontanée et généralisée à toutes les occurrences de pluriel et aux verbes irréguliers. Bien que l'on ne remarque aucune erreur au cours de la première étape, la deuxième en présente pour les formes irrégulières. En troisième lieu, les erreurs disparaissent pour laisser place à une conjugaison correcte de formes régulières et irrégulières. Ce type de développement est décrit comme ayant une forme en « U » : la production commence bien, elle se détériore ensuite pour enfin redevenir correcte.

Bien que certains parents corrigent leurs enfants lorsqu'ils commettent des erreurs de ce type, ce n'est pas toujours le cas. En outre, de nombreuses anecdotes (telles que celle présentée ci-dessous) démontrent que les enfants ne prêtent pas attention à la forme mais bien au sens de leur phrase, et qu'ils ne comprennent pas les corrections formelles :

*CHILD: Bobby **hitted** me today*

*ADULT: Did you say Bobby hit you?*

CHILD: Yes.

ADULT: What do you say he did?

CHILD: He **hitted** me

ADULT: He **HIT** me

CHILD: He **hitted** you too? Boy! He's in trouble!

Otro ejemplo anecdótico de que los niños muchas veces no prestan atención a las correcciones de sus padres se demuestra con el comentario que esta madre hace en la revista *Ser Padres* (14 de octubre de 2010):

Tengo un niño de 4 años. Hay algunas palabras que las pronuncia bien y otras no. Le consulté al especialista que cuál era el problema y me dijo que no tenía nada, que le repitiera las palabras, pero cuando le repito no me pone cuidado y se distrae con otras cosas. Será que eso es malo.

Volviendo a los errores morfológicos, se cree que las formas regulares se almacenan en forma de reglas (agregar el morfema *x* a la base *y*) en una memoria procedural o específicamente lingüística (Pinker, 1999), mientras que las formas irregulares son parte del léxico mental y se almacenan en la memoria episódica, donde se almacenan otro tipo de experiencias.

Los niños que aprenden español también cometen estos errores, especialmente errores con las conjugaciones de verbos irregulares. Johnson (1995) investigó grabaciones de una hora de duración de 42 niños monolingües de entre 2 y 4 años y encontró un total de 100 errores de conjugaciones verbales. En algunos casos los niños usaban la conjugación del verbo en terminación de infinitivo *-ar* en vez de la conjugación en terminación de infinitivo en *-er* o en *-ir*: *\*rompó* en vez de *rompió*, *\*caíba* en vez de *caía*. Otros errores eran de regularización de verbos irregulares de la primera (*-ar*), segunda (*-er*) y tercera (*-ir*) conjugación: *\*poní* en vez de *puse*, *\*jugo* en vez de *juego*, *\*sabo* en vez de *sé*. Radford y Ploennig-Pacheco (1995) encontraron errores similares en la producción de un niño aprendiendo español mexicano entre las edades de 2;2 y 2;8 años.

*CHILD: Yes.*

*ADULT: What do you say he did?*

*CHILD: He **hitted** me*

*ADULT: He **HIT** me*

*CHILD: He **hitted** you too? Boy! He's in trouble!*

Une autre anecdote montrant le manque d'attention des enfants envers les corrections de leurs parents figure dans la revue espagnole *Ser Padres* (Être parents), dans son numéro du 14 octobre 2010. Une maman explique :

« J'ai un fils de quatre ans. Il ne prononce pas tous les mots correctement. Nous avons vu un spécialiste qui nous a affirmé qu'il n'avait aucun problème et qu'il suffisait que je lui répète les mots. Mais, quand je le fais, il ne m'écoute pas et est rapidement déconcentré. Devrais-je m'inquiéter ? ».

Pour en revenir aux erreurs morphologiques, on considère que les formes régulières sont stockées sous forme de règles (ajout du morphème *x* à la racine *y*) dans la mémoire procédurale ou spécifiquement linguistique (Pinker, 1999), tandis que les formes irrégulières font partie du lexique mental et sont enregistrées dans la mémoire épisodique, avec d'autres types d'expériences.

Les enfants hispanophones commettent également ces erreurs, en particulier dans la conjugaison de verbes irréguliers. Johnson (1995) a étudié des enregistrements d'une heure impliquant 42 enfants monolingues âgés de deux à quatre ans et a comptabilisé 100 erreurs de conjugaison. Dans certains cas, ils employaient les terminaisons propres aux verbes en - *ar* pour conjuguer des verbes dont l'infinitif se terminait en - *er* ou en - *ir*. Par exemple, ils disaient \**rompó* à la place de *rompió* (il cassa) ou \**caíba* pour *caía* (il tombait). D'autres erreurs relevaient de la régularisation de verbes irréguliers de la première (- *ar*), deuxième (- *er*) et troisième (- *ir*) conjugaison : \**poní* à la place de *puse* (je mis), \**jugo* à la place de *juego* (je joue), et \**sabo* pour *sé* (je sais). Radford et Ploenning-Pacheco (1995) ont retrouvé des erreurs similaires dans les productions d'un enfant apprenant l'espagnol mexicain entre 26 mois et 32 mois.

A partir de los 3 años también comienzan a aparecer estructuras sintácticas más complejas como el uso de la negación y de verbos auxiliares en inglés (8), distintos tipos de preguntas (9), cláusulas subordinadas (relativas) (10) y la voz pasiva (11). En español surgen las construcciones con objetos antepuestos (12), las cláusulas subordinadas (13), la voz pasiva (14) y el subjuntivo (15), entre otras cosas.

<b>Inglés</b>	
(8)	Negación con auxiliares: <i>I don't like it.</i>
(9)	Preguntas: <i>What does he need? Do you want to go out?</i>
(10)	Cláusulas relativas: <i>The dog that is sniffing the flower is lost.</i>
(11)	Voz pasiva: <i>Mary was called by the principal.</i>
(12)	Topicalización: <i>Los juguetes los levantó mamá.</i>
<b>Español</b>	
(13)	Cláusula subordinada: <i>No quiero comer porque no tengo hambre.</i>
(14)	Voz pasiva: <i>El niño fue revisado por la enfermera.</i>
(15)	Subjuntivo: <i>Voy a jugar afuera aunque no me dejes.</i>

En español, el subjuntivo aparece a los 2 años en contextos imperativos y con algunos verbos. María, la niña estudiada por López Ornat (1994) ya producía formas correctas del subjuntivo a los 25 meses de edad. En esta niña, el subjuntivo apareció entre los 1;7–1;8 años, aunque la niña también cometía errores de sobrerregularización del indicativo a contextos del subjuntivo, como en (16):

(16)	a. *No supa guauguau. No supa.	(adulto: no chupes)
	b. *No toca la carita.	(adulto: no toques)

À partir de trois ans, on constate l'émergence de structures syntaxiques plus complexes telles que l'usage de la négation et d'auxiliaires en anglais (8), de différents types de questions (9), de propositions subordonnées (relatives) (10), et de la voix passive (11). En espagnol, les enfants emploient des constructions avec des objets antéposés (12), les propositions subordonnées (13), la voix passive (14) et le subjonctif (15), entre autres.

<b>Anglais</b>	
(8)	Négation avec auxiliaires : <i>I don't like it.</i>
(9)	Questions : <i>What does he need? Do you want to go out?</i>
(10)	Propositions relatives : <i>The dog that is sniffing the flower is lost.</i>
(11)	Voix passive : <i>Mary was called by the principal.</i>
<b>Espagnol</b>	
(12)	Thématisation* : <i>Los juguetes los levantó mamá.</i> (Les jouets, maman les a ramassés.)
(13)	Proposition subordonnée : <i>No quiero comer porque no tengo hambre.</i> (Je ne veux pas manger parce que je n'ai pas faim.)
(14)	Voix passive : <i>El niño fue revisado por la enfermera.</i> (L'enfant a été examiné par l'infirmière.)
(15)	Subjonctif : <i>Voy a jugar afuera aunque no me dejes.</i> (Je vais jouer dehors même si tu ne me laisses pas).

En espagnol, le subjonctif commence à être employé vers deux ans dans des contextes impératifs et avec certains verbes. María, l'enfant qui a fait l'objet de l'étude de López Ornat (1994) produit déjà des formes correctes du subjonctif à 25 mois. Elle a commencé à employer le subjonctif à 19 ou 20 mois, bien qu'elle commît également des erreurs de surgénéralisation de l'indicatif, comme dans l'exemple (16) :

(16)	a. *No <i>supa</i> guauguau. No <i>supa</i> . (Tu sucés pas, toutou. Tu sucés pas.)	(Adulte : <i>no chupes</i> , « ne suce pas »)
	b. *No <i>toca</i> la carita. (Tu touches pas la tête.)	(Adulte : <i>no toques</i> , « ne touche pas »)

Ya a los 2 años, María utilizaba el subjuntivo correctamente con mandatos afirmativos y negativos, como en (17):

(17)	a. Toma una pelota, cógela.
	b. No me los cosas.
	c. Que no te bañes tú.

Y luego, después de los 2;6 años el presente del subjuntivo comienza a aparecer en las cláusulas adverbiales y con los verbos que subcategorizan el subjuntivo, como en (18):

(18)	a. Esta noche me lo voy a comer todo cuando me levante de mi cama. (2;05)
	b. Mira, esto es para ti, para que te lo echas. (2;06)
	c. Voy a dejar a la gente que entre. (2;11)

A pesar de que los niños producen el subjuntivo relativamente temprano la adquisición completa de esta forma verbal en todos sus contextos sintácticos, semánticos y pragmáticos no ocurre hasta mucho más tarde en el desarrollo. Por ejemplo, Blake (1983) administró unas pruebas de producción a 136 niños mexicanos de entre 4 y 12 años y a 39 adultos, en las cuales debían usar el subjuntivo o el indicativo.

Dès deux ans, María utilisait correctement le subjonctif pour des injonctions positives ou négatives, comme en (17)<sup>9</sup>:

(17)	a. <i>Toma una pelota, <b>cógela</b>.</i> (Prend une balle, <b>attrape-la</b> .)
	b. <i>No me los <b>cosas</b>.</i> (Ne me les <b>couds</b> pas.)
	c. <i>Que no te <b>bañes</b> tú.</i> (Toi, ne te <b>lave</b> pas.)

Ensuite, au-delà des 30 mois, le subjonctif présent commence à émerger dans les propositions adverbiales, ainsi qu’avec les verbes qui exigent ce mode, comme dans l’exemple (18)<sup>10</sup> :

(18)	a. <i>Esta noche me lo voy a comer todo cuando me <b>levante</b> de mi cama.</i> (29 mois) (Ce soir je vais tout manger quand je <b>sortirai</b> du lit.)
	b. <i>Mira, esto es para ti, para que te lo <b>eches</b>.</i> (30 mois) (Regarde, c’est pour toi, pour que tu le <b>mettes</b> .)
	c. <i>Voy a dejar a la gente que <b>entre</b>.</i> (35 mois) (Je vais permettre que les gens <b>entrent</b> .)

Bien que les enfants produisent le subjonctif relativement tôt, l’acquisition complète de cette forme verbale dans tous ses contextes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques ne se produit que bien plus tard dans le développement. Par exemple, Blake (1983) a mené une étude sur les productions de subjonctif et d’indicatif de 39 adultes et 136 enfants mexicains âgés de quatre à douze ans.

<sup>9</sup> En espagnol, les injonctions se construisent différemment selon qu’elles soient positives ou négatives. Pour les ordres positifs, on utilise l’impératif avec « tú » et « vosotros », mais le subjonctif présent avec toutes les autres personnes. Pour les injonctions négatives ou les interdictions, la règle est différente, mais simple. On emploie toujours le subjonctif présent, quelle que soit la personne. Dès lors, dans l’exemple (17a), *toma* est un impératif positif, tandis que dans les exemples (17b) et (17c), *cosas* et *bañes* sont des subjonctifs utilisés pour marquer l’injonction négative.

<sup>10</sup> Une subordonnée de temps au futur en français sera exprimée au subjonctif en espagnol : l’action ne s’est pas encore réalisée et se trouve être subordonnée à un verbe principal. « Quand il viendra, nous sortirons. Cuando **llegue**, saldremos. » (2019 : 139-140).

Una de las pruebas consistía en contestar preguntas descriptivas basadas en ilustraciones. La investigación se enfocó en seis estructuras: mandatos, cláusulas adverbiales, cláusulas relativas, expresiones de duda, expresiones de actitud y expresiones de aserción. La [Tabla 7.2](#) muestra el porcentaje de error que cometieron los niños según los contextos estudiados.

**Tabla 7.2:** Porcentaje de errores en el uso del subjuntivo/indicativo en niños mexicanos monolingües de 4 a 12 años

(Adaptado de Blake, 1983).

Estructura	Ejemplo	% de error
Mandatos	<i>quiero que lo sepa</i>	6%
Cláusulas adverbiales	<i>cuando te vayas</i>	5%
Cláusulas relativas	<i>el niño que tenga miedo</i>	10%
Expresiones de duda	<i>dudo que lo sepa</i>	24%
Expresiones de actitud	<i>no me gusta que lo toque</i>	24%
Expresiones de aserción	<i>es verdad que sabe</i>	30%

Blake concluyó que entre las edades de 5 a 8 años el subjuntivo está en un período de fluctuación. El uso del subjuntivo con expresiones de duda y de aserción alcanza el nivel adulto a los 10 años. Tanto para Blake (1983) como para Pérez-Leroux (1998), la adquisición del subjuntivo en español está ligada al desarrollo cognitivo del niño, como, por ejemplo, la capacidad de entender relaciones entre causa y efecto, y creencias falsas.

En síntesis, durante la adquisición de su lengua materna, el niño pasa por etapas lingüísticas bien delineadas. Estas etapas están relacionadas con la edad cronológica y cognitiva del niño y con la lengua del entorno lingüístico. Es normal que los niños cometan errores de articulación fonológica, de palabras, de falta de morfología o de morfología errónea. Sin embargo, en niños con un desarrollo normal, dichos errores desaparecen poco a poco y generalmente no persisten cuando el niño comienza la escuela a los 5 o 6 años.

L'une des épreuves consistait à répondre à des questions descriptives à partir d'illustrations. La recherche portait sur six types de structures : les injonctions, les propositions adverbiales, les propositions relatives, les expressions de doute, les expressions d'attitude et celles d'assertion. Le [Tableau 7.2](#) illustre le pourcentage d'erreurs commises par les enfants selon les contextes étudiés.

**Tableau 7.2** : Pourcentage d'erreurs dans l'emploi du subjonctif ou de l'indicatif chez des enfants mexicains monolingues âgés de quatre à douze ans.

(Adapté de Blake, 1983).

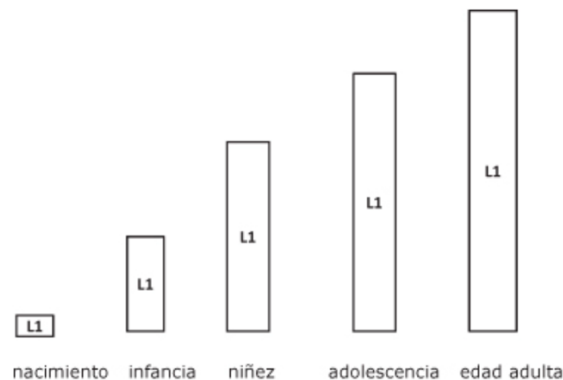
Structure	Exemple	% d'erreur
Ordres	<i>quiero que lo sepa</i> (je veux qu'il le <b>sache</b> )	6%
Propositions adverbiales	<i>cuando te <b>vayas</b></i> (quand tu t'en <b>iras</b> – subjonctif en espagnol)	5%
Propositions relatives	<i>el niño que <b>tenga</b> miedo</i> (l'enfant qui <b>aurait</b> peur – subjonctif en espagnol)	10%
Expressions de doute	<i>dudo que lo sepa</i> (je doute qu'il le <b>sache</b> )	24%
Expressions de sentiment	<i>no me gusta que lo <b>toque</b></i> (je n'aime pas qu'il le <b>touche</b> )	24%
Expressions d'assertion	<i>es verdad que <b>sabe</b></i> (c'est vrai qu'il le <b>sait</b> )	30%

À l'issue de cette étude, Blake conclut qu'entre cinq et huit ans, le subjonctif connaît des fluctuations. L'emploi de ce mode pour l'expression du doute et de l'assertion atteint un niveau adulte à dix ans. Tant Blake (1983) que Pérez-Leroux (1998) estiment que l'acquisition du subjonctif en espagnol est liée au développement cognitif de l'enfant, et notamment à sa capacité à comprendre les relations de cause à effet, et les fausses croyances.

Pour résumer, durant l'acquisition de sa langue maternelle, l'enfant passe par des étapes linguistiques bien définies. Ces étapes sont en lien avec son âge, ses capacités cognitives et la langue de son entourage. Il est normal que les enfants commettent des erreurs de prononciation, de lexique ou encore des fautes liées à l'absence de morphologie ou à sa mauvaise utilisation. Toutefois, chez les enfants qui suivent un développement typique, ces erreurs disparaissent petit à petit, et ne se reproduisent généralement plus lorsqu'ils commencent l'école primaire, vers cinq ou six ans.

Aunque no sabemos cuándo una lengua materna se considera adquirida, sabemos que para cuando un niño llega a la edad adulta es considerado un hablante nativo de su lengua primera o materna (L1) con un conocimiento estable de la misma, como se ilustra en la [Figura 7.1](#).

**Figura 7.1:** Adquisición y desarrollo de la primera lengua desde el nacimiento hasta la edad adulta.



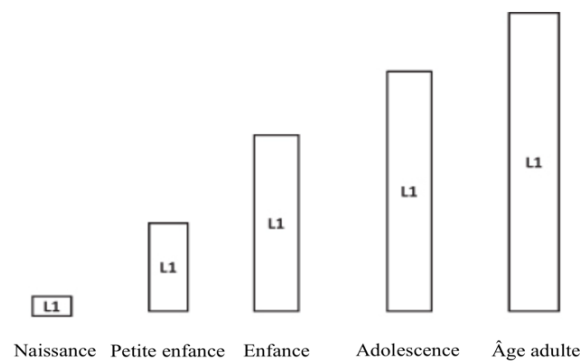
## 7.2 La Adquisición Bilingüe en la Infancia

Un hecho claro es que todo niño que crece en una comunidad de hablantes específica aprende la lengua de su comunidad: los niños que viven en países de habla hispana aprenden español y los que viven en un país de habla inglesa aprenden inglés. Los niños que viven en ambientes bilingües o multilingües tienen la capacidad de adquirir bien las dos o tres lenguas de su entorno, siempre y cuando tengan oportunidad de escuchar y de usar las lenguas. En el caso de familias de inmigrantes, y dependiendo del contexto sociopolítico como hemos visto en los capítulos anteriores, muchos niños aprenden mejor la lengua de la comunidad y no necesariamente la lengua que se habla en el hogar.

Hemos dicho que los niños bilingües que nacen en una familia en la que se hablan dos lenguas son considerados bilingües simultáneos porque escuchan las dos lenguas desde el momento del nacimiento. En estos casos hablamos de la lengua A (LA) y la lengua B (LB) porque las dos lenguas se desarrollan al mismo tiempo, en vez de hablar de la lengua 1 o primera (L1) y la lengua 2 o segunda (L2) como cuando hablamos de los niños bilingües secuenciales. En este capítulo hablaremos solo de los niños bilingües simultáneos. En el próximo capítulo, cuando hablemos de la adquisición de una segunda lengua, hablaremos de los niños bilingües secuenciales.

Bien que nous ignorions quand une langue peut être considérée comme acquise, nous savons qu'à l'âge adulte, l'individu est perçu comme un locuteur natif de sa langue première ou maternelle (L1), et possède une compétence linguistique stable, comme on peut le voir dans le [Graphique 7. 1.](#)

[Graphique 7.1](#) : Acquisition et développement de la langue première depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte.



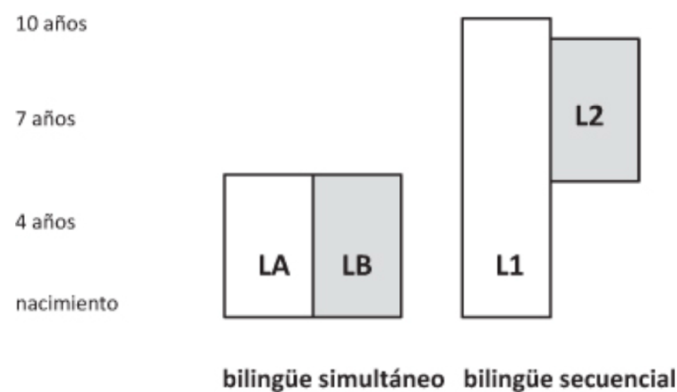
## 7.2 L'acquisition bilingue durant la petite enfance

Une chose est sûre : tout enfant qui grandit dans une communauté linguistique spécifique apprend la langue de son entourage. Les enfants qui vivent dans des pays hispanophones apprennent l'espagnol, et ceux qui vivent dans un contexte anglophone acquièrent l'anglais. Les enfants qui sont élevés dans des environnements bilingues ou multilingues sont capables d'apprendre les deux ou trois langues en question, à condition qu'ils y soient exposés et qu'ils puissent les pratiquer. En ce qui concerne les familles d'immigrés, de nombreux jeunes apprennent plutôt la langue de la communauté, et pas nécessairement celle parlée à la maison, en fonction du contexte sociopolitique, comme nous l'avons mentionné précédemment.

Les enfants qui naissent dans une famille qui parle deux langues sont qualifiés de bilingues simultanés\* parce qu'ils entendent ces deux langues dès la naissance. Dans ce cas, on parle généralement de langue A et de langue B car les deux langues se développent en même temps. À l'inverse, dans le contexte du bilinguisme séquentiel\*, on les qualifie de langue 1 ou première (L1) et de langue 2 ou seconde (L2). Ce chapitre ne traitera que des bilingues simultanés. Le chapitre suivant se concentrera sur l'acquisition d'une langue seconde et ainsi des bilingues séquentiels.

La [Figura 7.2](#) muestra que en los bilingües simultáneos la LA y la LB se empiezan a aprender al mismo tiempo desde el nacimiento, o desde algún momento entre el nacimiento y la edad de dos años. En los bilingües secuenciales la L2 se adquiere después de que la base de la L1 está establecida, después de los 4 años. La [Figura 7.2](#) también ilustra que mientras en el bilingüe simultáneo el conocimiento de las dos lenguas puede ser casi equitativo, en el bilingüe secuencial la L1 es dominante con respecto a la L2, representada con una barra más corta que la barra de la L1 en la [Figura 7.2](#).

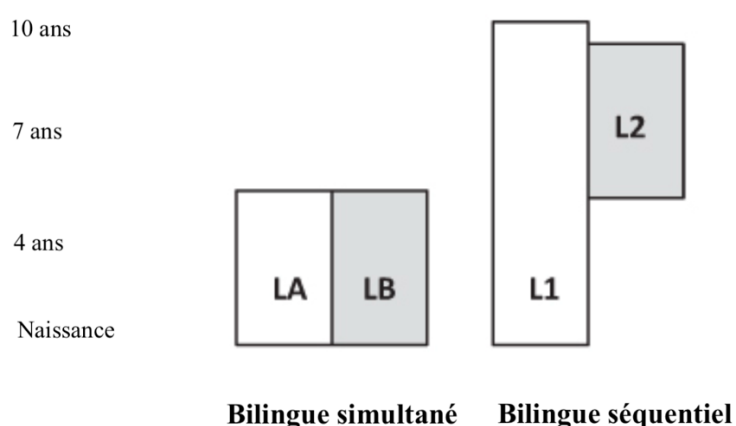
[Figura 7.2](#): Tipos de bilingües según la edad de adquisición de las dos lenguas.



Los niños bilingües simultáneos son generalmente hijos de padres que hablan distintas lenguas o de padres inmigrantes que hablan la misma lengua, pero no es la lengua de la comunidad mayoritaria. Estos niños nacen en una situación bilingüe. En el caso de un matrimonio donde los padres hablan lenguas distintas, es común que cada padre le hable su lengua materna al niño. Por ejemplo, si la madre habla español, le hablará español al niño, y si el padre habla inglés, le hablará inglés. Esta modalidad de comunicación se llama “un padre-una lengua” y generalmente fomenta el bilingüismo desde muy temprano. En el caso de algunas familias de inmigrantes en las que los dos padres hablan la misma lengua minoritaria, aunque los padres le hablen al niño en la lengua de la familia, puede que el niño reciba cuidado en un contexto en el que se habla la lengua mayoritaria desde el nacimiento, como en una guardería o con una niñera que hable otra lengua. Entonces, a pesar de que los padres hablan una lengua con el niño, el niño pasa gran parte del día inmerso en la lengua mayoritaria y entonces aprende la lengua de la familia y la de la comunidad de manera simultánea.

Le [Graphique 7.2](#) montre que les bilingues simultanés acquièrent la LA et la LB dès la naissance, ou entre la naissance et l'âge de deux ans. Les bilingues séquentiels n'apprennent une L2 qu'une fois que les fondements de la L1 sont établis, après quatre ans. Le [Graphique 7.2](#) illustre également que, dans le cas du bilinguisme simultané, le niveau de compétence dans les deux langues peut être relativement équivalent, tandis que dans le bilinguisme séquentiel, la langue première reste dominante, comme l'indique la représentation graphique par une barre plus longue que celle de la L2.

**Graphique 7.2 :** Types de bilingues selon l'âge d'acquisition des deux langues.



En général, les situations de bilinguisme simultané sont de deux types : soit l'enfant a deux parents parlant deux langues distinctes, soit ses parents partagent la même langue minoritaire, différente de celle de la société. Ces enfants naissent dans un environnement bilingue. Dans la majorité des cas de couple bilingue, chaque parent parle dans sa langue maternelle à l'enfant. Par exemple, si la mère parle espagnol, elle communiquera dans cette langue avec son enfant, et le père anglophone fera de même en anglais. Cette méthode est communément appelée « un parent – une langue »\*, et elle permet de favoriser le bilinguisme dès le plus jeune âge. Dans certaines familles immigrées, les deux parents parlent la même langue minoritaire et la transmettent à leur enfant. Toutefois, il est possible qu'il soit pris en charge dès la naissance dans un environnement où l'on parle la langue majoritaire, comme dans une crèche, ou avec une nourrice qui parle une autre langue. Par conséquent, même si ses parents lui parlent dans une certaine langue, l'enfant passe une grande partie de la journée en immersion dans la langue majoritaire. Il apprend alors la langue familiale et celle de la communauté simultanément.

El estudio del bilingüismo infantil es muy importante, ya que ofrece una perspectiva diferente a la de la perspectiva monolingüe para el estudio del desarrollo del lenguaje. El niño bilingüe es un sujeto ideal para estudiar la adquisición de varias lenguas al mismo tiempo. Por ejemplo, el estudio de los niños bilingües permite investigar la adquisición de aspectos formales (gramaticales) de diferentes lenguas, como las formas verbales del español que son más complejas que las del inglés, o la estructura sintáctica del euskera que es muy diferente a la del castellano. Las variables individuales como la personalidad y la maduración cognitiva están controladas en un niño bilingüe porque se estudian dos lenguas en un mismo individuo. El estudio del bilingüismo infantil también nos permite investigar el papel que desempeña el input o el medio ambiente en la adquisición de la lengua en los niños monolingües y bilingües, porque la cantidad y la calidad del input pueden variar de forma significativa en cada lengua según la rutina diaria del niño. El niño monolingüe está expuesto constantemente a una sola lengua.

Los resultados más recientes de muchos estudios psicolingüísticos indican que el bilingüismo es beneficioso para los niños, aunque esta no era la perspectiva que se tenía entre las décadas de 1920 y 1980, según Huguet Canalís y Madariaga Orbea (2005). Por ejemplo, los niños bilingües tienen una capacidad metalingüística superior a la de los niños monolingües, ya que prestan más atención que los niños monolingües a los aspectos formales de la lengua. Esta capacidad les permite adquirir la lectoescritura más fácilmente cuando empiezan la escuela. Pero la ventaja cognitiva más importante, según Bialystok (2001), es el control ejecutivo de procesos de atención, memoria y renovación a nivel cognitivo. Sin embargo, lograr que las familias bilingües se sientan más apoyadas en la educación bilingüe de sus niños es en definitiva uno de los beneficios más importantes que conlleva el estudio del bilingüismo infantil, a la vez que se contribuye a promover el bilingüismo como algo positivo y valioso para la sociedad en general.

### **7.2.1 El Papel del Input en El Desarrollo Bilingüe Infantil**

El input lingüístico consiste en las lenguas que escucha el niño en su entorno familiar y social día a día, las cuales son generalmente las lenguas que hablan los padres con el niño y las lenguas nativas (maternas) de los padres. Sin embargo, es común que las familias valoren sus lenguas y la lengua de la comunidad de forma diferente. Por ejemplo, hay padres que hacen un esfuerzo por hablar su lengua nativa con el niño, a pesar de que esta no sea la lengua de la comunidad.

L'étude du bilinguisme précoce est essentielle car elle offre une perspective complémentaire à l'approche monolingue dans l'analyse du développement langagier. L'enfant bilingue représente un cas idéal pour étudier l'acquisition simultanée de plusieurs langues. Ce type de recherche permet, par exemple, de comparer les processus d'acquisition d'aspects grammaticaux de différentes langues, tels que la plus grande complexité des formes verbales de l'espagnol en comparaison à l'anglais, ou la structure syntaxique de la langue basque, bien différente de celle du castillan. Les variables individuelles comme la personnalité ou la maturité cognitive sont constantes chez l'enfant bilingue, puisqu'on étudie deux langues chez un même individu. L'étude du bilinguisme précoce permet également de rendre compte du rôle de l'input linguistique ou de l'environnement lors de l'acquisition du langage chez l'enfant monolingue ou bilingue, la quantité et la qualité de l'input variant selon le quotidien de l'enfant. Le monolingue est constamment exposé à une seule langue.

Les recherches psycholinguistiques les plus récentes tendent à confirmer les bénéfices du bilinguisme chez l'enfant, bien que l'idée inverse ait longtemps dominé, notamment entre 1920 et 1980, selon Huguet Canalís et Madariaga Orbea (2005). Par exemple, les enfants bilingues possèdent une conscience métalinguistique supérieure à celles de leurs pairs monolingues, puisqu'ils sont plus sensibles aux aspects formels de la langue. Cette aptitude facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école. L'avantage cognitif le plus important reste cependant le contrôle exécutif des procédés d'attention, de mémorisation et de rénovation cognitives, selon Bialystok (2001). Enfin, les études sur le bilinguisme précoce permettent à la fois d'apporter un meilleur soutien aux familles bilingues tout au long de l'éducation de leurs enfants, et de promouvoir le bilinguisme comme une véritable richesse pour la société en général.

### **7.2.1 Le rôle de l'input dans le développement bilingue précoce**

L'input linguistique correspond aux langues auxquelles l'enfant est exposé dans son environnement familial et social quotidien. En général, ces langues sont parlées par les parents et sont leurs langues maternelles. Toutefois, les familles n'accordent pas toujours la même valeur à leur langue et à celle de la communauté. Par exemple, certains parents font l'effort de parler dans leur langue natale à leur enfant, bien qu'elle ne soit pas la langue communautaire.

Otros padres eligen no hablar su propia lengua con los hijos porque consideran que esa lengua no va a ser tan útil como la lengua mayoritaria que se habla en la comunidad. Es decir, todas las familias bilingües toman decisiones conscientes, y a veces inconscientes, de la lengua en la que van a criar a sus hijos basadas en actitudes, autoestima lingüística y utilidad social.

En las familias en las que un padre habla una lengua y el otro padre habla otra, es posible que los padres adopten una estrategia de comunicación con el niño para que el input en las dos lenguas se mantenga separado. Si un padre habla euskera, le hablará euskera todo el tiempo al niño; y si el otro padre habla castellano, le hablará solamente en castellano. Se cree que el grado de separación de las dos lenguas por contexto e interlocutor es un factor importante que determina el grado de desarrollo independiente de cada lengua en la adquisición bilingüe infantil. Es decir, la situación de input que se genera con la estrategia comunicativa “un padre-una lengua” parece prevenir que se mezclen las lenguas desde muy temprano. Sin embargo, también se ha demostrado que incluso si los padres no se adhieren a esta regla, los niños igual aprenden a separar los dos sistemas desde temprano (Meisel, 1994). En general, las investigaciones sobre el papel del input en el bilingüismo no son muy claras ni concluyentes porque, entre otras cosas, metodológicamente hay que tener en cuenta el grado de separación de las dos lenguas en el input.

La cantidad y calidad del input que reciben los niños bilingües puede variar durante el desarrollo, puesto que es posible que haya cambios y fluctuaciones en el uso de una lengua o de la otra en distintos momentos. Si un niño pasa más horas con la madre, quien habla una lengua, que con el padre, quien habla la otra, será más dominante en la lengua de la madre que en la del padre. Sin embargo, si durante el verano o al año siguiente la madre empieza a pasar menos tiempo cuidando al niño y, como consecuencia, el niño escucha la lengua de la madre menos, se puede afectar el nivel de desarrollo del niño en la lengua que habla la madre. En casos más extremos de inmigración o cambios abruptos en la vida, si un niño deja de escuchar una de las dos lenguas en cierta etapa de su vida, puede llegar a olvidar esa lengua completamente. En fin, el tipo de interacción (cantidad y calidad) entre los padres y el niño bilingüe puede afectar de manera significativa el desarrollo bilingüe del niño.

Además de las lenguas que se hablen en la casa, las estrategias discursivas que emplean los padres también cumplen una función importante en el desarrollo bilingüe. A veces ocurre que el padre le habla su lengua al niño pero el niño contesta en la otra, alternando códigos.

D'autres préfèrent ne pas la transmettre aux enfants car ils estiment qu'elle ne leur sera pas aussi utile que la langue dominante de la communauté. En d'autres termes, toutes les familles bilingues prennent des décisions, de façon consciente ou non, concernant la langue d'éducation de leurs enfants. Ces choix sont souvent fondés sur les attitudes, sur l'estime ressentie pour la langue ainsi que sur son utilité sociale.

Dans les couples bilingues, certains parents adoptent une stratégie de communication spécifique avec l'enfant afin de maintenir l'input séparé dans les deux langues. Si un parent parle basque, il communiquera toujours dans cette langue avec son enfant, et si l'autre parent est hispanophone, il emploiera seulement le castillan. On considère que le degré de séparation des deux langues selon le contexte et l'interlocuteur constitue un facteur important pour déterminer le degré de développement indépendant de chaque langue lors de l'acquisition bilingue précoce. Ainsi la situation d'input générée par la stratégie communicative « un parent – une langue » semble-t-elle empêcher l'enfant de mélanger les deux langues dès son plus jeune âge. En revanche, d'après Meisel (1994), même dans les familles où les parents n'appliquent pas cette méthode, les enfants sont également en mesure de séparer les deux systèmes très tôt. En général, les recherches sur le rôle de l'input en contexte bilingue sont assez imprécises et peu concluantes car, d'un point de vue méthodologique, le degré de séparation des deux langues doit être pris en compte, entre autres, et ce dernier est difficile à mesurer.

La quantité et la qualité de l'input peuvent varier durant le développement, car l'emploi de l'une ou l'autre langue peut présenter des changements ou des fluctuations à certains moments. Si l'enfant passe plus de temps avec sa mère, il maîtrisera davantage sa langue que celle de son père. Toutefois, si lors de l'été ou de l'année suivants, la mère réduit son temps de garde et parle moins avec son enfant, la progression de leur langue de communication peut être ralentie. Dans des cas extrêmes d'immigration ou de changement de mode de vie abrupts, l'enfant qui n'est plus exposé à une des deux langues peut finir par l'oublier complètement. Pour terminer, la fréquence et la qualité des interactions entre les parents et l'enfant bilingue peuvent considérablement influencer le développement de chacune des langues.

Outre les langues parlées à la maison, les stratégies discursives choisies par les parents interviennent également dans le développement bilingue. Il peut arriver que l'enfant réponde dans une langue différente de celle employée par le parent, et pratique ainsi l'alternance codique.

Algunos padres son muy estrictos y corrigen al niño cuando el niño alterna códigos, o incluso insisten en que el niño conteste en la lengua en la que se les habla. Otros padres son más sutiles y repiten lo que dice el niño pero lo traducen a la otra lengua, indicando indirectamente que el niño debería usar la otra lengua. Si un padre corrige a un niño que mezcla las lenguas, el niño puede intuir que la alternancia de códigos no es una conducta aceptable. Pero en otros casos los padres pueden alternar códigos para llamar la atención del niño de alguna manera en particular, como por ejemplo por disciplina para llamar la atención a la conducta.

En síntesis, tanto la actitud de los padres hacia el bilingüismo así como las expectativas que ellos tienen de sus niños, desempeñan un papel fundamental en la adquisición de dos lenguas en un contexto bilingüe y en el grado de desarrollo de cada una de ellas. Es fundamental que los padres les hablen las dos lenguas a los niños e insistan en que ellos las hablen también para promover el desarrollo bilingüe óptimo.

### **7.2.2 El Desarrollo de Las Dos Lenguas**

Uno de los desafíos más interesantes para el niño bilingüe es que al escuchar dos lenguas, debe crear un sistema lingüístico mental para ambas basándose en las claves acústicas que escucha. Hemos visto anteriormente que los niños desde que nacen tienen la capacidad de reconocer y de discriminar sonidos del lenguaje humano y que a partir de los seis meses van ajustando la percepción acústica para ya solo reconocer los sonidos relevantes en la lengua que escuchan en su entorno. Los niños bilingües que escuchan dos lenguas son capaces de reconocer los sonidos de las dos lenguas. Una de las grandes cuestiones en el desarrollo del lenguaje infantil bilingüe es si el niño percibe las dos lenguas como una o si aprende a distinguirlas desde muy temprana edad. ¿Cómo sabe el niño que el fonema /ñ/ es parte del inventario fonológico del español mientras que el sonido /æ/ no lo es? ¿Hasta qué punto el niño bilingüe mantiene las dos lenguas como dos sistemas lingüísticos separados desde el momento que comienza a producir una palabra? ¿Tienen los niños bilingües un sistema lingüístico único para las dos lenguas o tienen dos sistemas, uno para cada lengua y por eso las mezclan con frecuencia?

Estas preguntas se han investigado en lo que respecta al vocabulario infantil y al desarrollo de la morfosintaxis en niños bilingües simultáneos. En la [Tabla 7.3](#) se muestra un ejemplo del vocabulario infantil de dos niñas bilingües de aproximadamente un año y medio de edad.

Certains parents sont très rigoureux et corrigent l'enfant ou insistent pour qu'il réponde dans la même langue. D'autres parents optent pour une approche plus subtile et traduisent les paroles de l'enfant dans l'autre langue, pour lui faire comprendre qu'il doit l'utiliser. Si l'on corrige l'enfant qui procède au *code-switching*, il peut tendre à penser qu'il est inapproprié. En revanche, dans d'autres cas, les parents peuvent alterner les langues pour attirer l'attention de l'enfant, comme pour des questions de discipline ou s'ils souhaitent le rappeler à l'ordre.

Pour résumer, tant l'attitude des parents envers le bilinguisme que leurs attentes pour leurs enfants influencent considérablement les processus d'acquisition des deux langues ainsi que leur degré de développement. Il est essentiel que les parents communiquent dans les deux langues et qu'ils insistent pour que leurs enfants en fassent de même afin de favoriser une progression bilingue optimale.

### 7.2.2 Le développement des deux langues

L'un des défis les plus intéressants pour l'enfant bilingue est la véritable élaboration d'un système linguistique mental à laquelle il doit procéder en se fondant sur les éléments clés acoustiques qu'il perçoit pour chacune des deux langues. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les enfants sont capables de reconnaître et de distinguer les sons du langage humain dès la naissance. À partir de six mois, ils adaptent leur perception pour ne retenir que les sons appartenant à la langue de leur environnement. Les enfants bilingues confrontés quotidiennement à deux langues sont capables de reconnaître les sons de chacune d'entre elles. Une des grandes interrogations de la recherche sur le développement bilingue concerne la perception : l'enfant appréhende-t-il les deux langues comme un ensemble ou est-il capable de les distinguer dès le départ ? Comment sait-il que le phonème /ñ/ appartient à l'inventaire espagnol mais que le son /æ/ n'en fait pas partie ? Lorsqu'il commence à prononcer ses premiers mots, dans quelle mesure est-il capable de distinguer les deux systèmes linguistiques ? Dispose-t-il d'un système linguistique unique pour les deux langues ou plutôt de deux systèmes, ce qui expliquerait les mélanges fréquents ?

Ces questions ont été étudiées notamment au travers du vocabulaire de l'enfant et du développement morphosyntaxique chez le bilingue simultané. Le [Tableau 7.3](#) contient un exemple de vocabulaire de deux fillettes bilingues âgées d'environ un an et demi.

Lea es hija de madre de habla española y de un padre de habla inglesa, y se crió en los Estados Unidos (hija de la autora de este libro). Manuela es hija de un padre de habla española y de una madre de habla inglesa, y se crió en el Reino Unido (Deuchar y Quay, 2000). Los datos de Lea y de Manuela son de la etapa de una palabra.

**Tabla 7.3:** Vocabulario productivo de dos niñas bilingües español (e)-inglés (i) durante la etapa de una palabra.

Lea (1;5)	Manuela (1;5)
<i>apple</i> (i)	<i>box</i> (a)
<i>shoe</i> (i)	canguro- <i>kangaroo</i> (e,i)
agua (e)	<i>that</i> (i)
<i>ball</i> (i)	manzana (e)
pato (e)	<i>snack</i> (i)
media (e)	<i>daddy</i> (i)
lengua (e)	abuelo (e)
a comer (e)	agua (e)
a dormir (e)	pan (e)
	cabeza (e)
	<i>push</i> (i)

Si observamos con detenimiento los datos de Lea y de Manuela en las [Tablas 7.3](#) y [7.4](#), vemos que las niñas saben unas palabras en una lengua y otras palabras en otra lengua (con la excepción de *canguro-kangaroo* en Manuela). También observamos en la [Tabla 7.4](#) que Manuela mezcla palabras de una lengua y de la otra en las frases de dos palabras (*more galleta, I tengo*), aunque también produce frases exclusivamente en español (*dos olla*) y frases exclusivamente en inglés (*more juice*). Datos de este tipo, de niños entre 1;6 y 1;10 años de edad, llevaron a Volterra y Taeschner (1978) a postular la hipótesis de un sistema lingüístico unitario.

**Tabla 7.4:** Ejemplos de alternancia de códigos en frases de dos palabras de Manuela (1;7), una niña bilingüe español-inglés (Deuchar y Quay, 2000).

Lea est la fille d'une mère hispanophone (auteure de ce livre) et d'un père anglophone, et a été élevée aux États-Unis. Manuela est née au Royaume-Uni, d'un père hispanophone et d'une mère anglophone (Deuchar et Quay, 2000). Les données ont été prélevées durant l'étape des premiers mots.

**Tableau 7.3 :** Vocabulaire de deux enfants bilingues en espagnol (e) et en anglais (a) durant l'étape des premiers mots.

Lea (17 mois)	Manuela (17 mois)
<i>apple</i> (a)	<i>box</i> (a)
<i>shoe</i> (a)	<i>canguro-kangaroo</i> (e,a) ; « kangourou »
<i>agua</i> (e) ; « eau »	<i>that</i> (a)
<i>ball</i> (a)	<i>manzana</i> (e) ; « pomme »
<i>pato</i> (e) ; « canard »	<i>snack</i> (a)
<i>media</i> (e) ; « chaussette »	<i>daddy</i> (a)
<i>lengua</i> (e) ; « langue »	<i>abuelo</i> (e) ; « grand-père »
<i>a comer</i> (e) ; « à table »	<i>agua</i> (e) ; « eau »
<i>a dormir</i> (e) ; « au dodo »	<i>pan</i> (e) ; « pain »
	<i>cabeza</i> (e) ; « tête »
	<i>push</i> (a)

Si l'on observe attentivement les données de Lea et de Manuela dans les [Tableaux 7.3](#) et [7.4](#), on remarque que les petites filles connaissent chacune des mots différents dans les deux langues (à l'exception de *canguro-kangaroo* chez Manuela). En outre, le [Tableau 7.4](#) montre que Manuela mélange les termes d'une langue et de l'autre dans des phrases à deux mots comme *More galleta* ou *I tengo*. Par ailleurs, elle est capable de produire des phrases exclusivement en espagnol (*dos olla*) ou en anglais (*more juice*). Dès lors, ce type de données, prélevées sur des enfants entre 18 et 22 mois, ont conduit Volterra et Taeschner (1978) à défendre l'hypothèse du système linguistique unique.

**Tableau 7.4 :** Exemples d'alternance codique dans des phrases de deux mots, prélevés chez Manuela (19 mois), une enfant bilingue en espagnol et en anglais (Deuchar et Quay, 2000).

Exclusivamente en inglés	Exclusivamente en español	Alternancias
<b>woof eye</b> <b>more juice</b> <b>tummy off</b>	<i>dos olla</i> <i>dos bolsa</i> <i>más pasa</i>	<b>more leche</b> <b>more galleta</b> <b>I tengo</b> <b>woof cama</b> <i>babero off</i> <i>más paper</i> <i>dos frog</i>

### 7.2.3 La Hipótesis de Un Sistema único

La *hipótesis de un sistema único* establece que los niños bilingües comienzan con un solo sistema lingüístico y luego pasan a dos etapas marcadas. La primera etapa coincide con el estadio de una palabra. Este sistema contiene palabras de los dos idiomas: unos conceptos aparecen en una lengua y otros aparecen en la otra. Las palabras que los niños producen en una lengua durante esta etapa temprana no tienen equivalentes (traducciones) en la otra lengua porque los niños se guían por el principio del contraste, formulado por Eve Clark en 1987. El principio del contraste indica que cada forma lingüística tiene un solo significado y cada forma diferente marca una diferencia de significado. Un niño monolingüe en esta etapa no tiene el concepto de sinónimo (dos palabras distintas que tienen el mismo significado, como *perro* y *guagau*). Cuando un niño bilingüe aprende que un concepto tiene una forma en una lengua y otra en la otra lengua (*kangaroo-canguro*), estas traducciones funcionan como si fueran sinónimos. El contraste de palabras dura hasta que el niño adquiere aproximadamente 150 palabras, según Clark (1987).

La segunda etapa coincide con el estadio de dos palabras o frases. La hipótesis del sistema único postula que los niños bilingües aplican las mismas reglas sintácticas en las dos lenguas. Por ejemplo, los niños que aprenden inglés y español pueden decir *red car*, *red auto* o *rojo auto*, utilizando el orden adjetivo-sustantivo propio del inglés tanto en frases con alternancia de códigos en inglés-español como en frases exclusivamente en español.

Exclusivement en anglais	Exclusivement en espagnol	Alternances
<i>woof eye</i> <i>more juice</i> <i>tummy off</i>	<i>dos olla</i> (« deux casserole ») <i>dos bolsa</i> (« deux sac ») <i>más pasa</i> (« plus de raisin sec »)	<i>more leche</i> (« <b>more</b> lait ») <i>more galleta</i> (« <b>more</b> biscuit ») <i>I tengo</i> (« I ai ») <i>woof cama</i> (dog bed, « <b>woof</b> lit ») <i>babero off</i> (« bavoir <b>off</b> ») <i>más paper</i> (« plus de <b>paper</b> ») <i>dos frog</i> (« deux <b>frog</b> »)

### 7.2.3 L'hypothèse du système unique\*

L'hypothèse du système unique suppose l'existence d'un seul système linguistique passant par deux étapes bien distinctes lors du développement bilingue. La première étape coïncide avec celle des premiers mots. Ce système contient des termes différents dans les deux langues : certains concepts existent dans une langue, d'autres dans l'autre. À ce stade du développement, les mots produits dans une langue ne possèdent aucun équivalent ou traduction dans l'autre langue. Les enfants suivent ainsi le principe du contraste\*, proposé par Ève Clark en 1987. Ce principe implique que chaque forme linguistique ne corresponde qu'à un seul sens, et que chaque forme différente possède un sens distinct. Durant cette même étape, l'enfant monolingue ne perçoit pas encore le concept de synonymes (deux termes distincts qui ont le même sens, comme *perro*, « chien » et *guagau* « toutou »). Lorsque l'enfant bilingue apprend qu'un concept peut être exprimé sous deux formes différentes selon la langue (*kangaroo-canguro*), il les emploie comme des synonymes. D'après Clark (1987), cette perception contrastive perdure jusqu'à ce qu'il acquière environ 150 mots.

La deuxième étape correspond à la production de deux mots ou de phrases courtes. L'hypothèse du système unique suggère que les enfants appliquent les mêmes règles de syntaxe aux deux langues. Par exemple, les enfants qui apprennent l'anglais et l'espagnol peuvent dire *red car*, *red auto* ou *rojo auto*, et emploient donc l'ordre adjectif-substantif de l'anglais tant dans des phrases à alternance codique que dans des phrases exclusivement en espagnol.

Finalmente en la tercera etapa, alrededor de los 3 años, el niño bilingüe aprende a separar las dos lenguas y crea dos sistemas lingüísticos propios e independientes, cada uno con el vocabulario y las reglas sintácticas de cada lengua. Entonces, un niño que habla español e inglés sabrá decir *red car* y *auto rojo* con el orden de adjetivo y sustantivo correspondiente en inglés y en español.

La hipótesis de Volterra y Taeschner generó mucha polémica e investigación. Al decir que los niños no distinguen cognitivamente entre los dos sistemas lingüísticos que están desarrollando, muchos educadores, especialistas del habla y padres han interpretado esta postura como que el bilingüismo confunde a los niños a esta edad y es cognitivamente perjudicial, perpetuando las ideas negativas del bilingüismo infantil que se han propagado desde la década de 1920. Por otro lado, otros investigadores como Jürgen Meisel, Fred Genesee, Johanne Paradis y Anick de Houwer se han dedicado desde la década de 1990 a investigar esta teoría en profundidad con niños bilingües en Europa y en Canadá. Estos investigadores sostienen que hay problemas metodológicos en la investigación que llevó a Volterra y Taeschner a formular la teoría, dado que solo contaba con una base de datos de 136 palabras.

Por una parte, la evidencia para la etapa I se basaba en la ausencia de ciertas formas en la producción de los niños. La ausencia de algo no niega su existencia: el hecho de que un niño no haya producido una palabra no indica que el niño no la sepa, solo que quizás no la usó. Tampoco quiere decir que si un niño no produce una palabra es porque no la comprende. Por otra parte, la teoría tampoco hace referencia al contexto sociolingüístico ni toma en cuenta si el niño está interactuando con un interlocutor que habla una de las lenguas que sabe el niño o las dos. Este punto es importante cuando el niño alterna de códigos. Además, el vocabulario no es el mejor indicador de sistemas lingüísticos independientes porque las palabras que aprende el niño están íntimamente ligadas al contexto. Si el niño juega con otros niños que hablan inglés, pero cuando come siempre está con su madre que habla español, es posible que en cierto momento sepa el nombre de algunos juguetes solo en inglés y de unas comidas solo en español. Con respecto al principio del contraste, otros investigadores han demostrado que muchos niños en la etapa de una palabra saben decir una misma palabra en las dos lenguas (*canguro-kangaroo*) (Deuchar y Quay, 2000; Pearson, 1998).

Finally, lors de la troisième étape, à environ trois ans, l'enfant apprend à distinguer les deux langues et à créer deux systèmes linguistiques indépendants, alimentés du vocabulaire et des règles de syntaxe propres à chaque langue. Dès lors, l'enfant exposé à l'anglais et à l'espagnol sera capable de dire *red car* et *auto rojo*, en respectant l'ordre grammatical de chaque langue.

L'hypothèse de Volterra et Taeschner a suscité de nombreuses polémiques et de nouvelles recherches. En apprenant que les enfants ne distinguaient pas, sur le plan cognitif, les deux systèmes linguistiques en développement, de nombreux éducateurs, spécialistes du langage et parents ont interprété ce postulat comme un danger, dans le sens où le bilinguisme déconcerterait les enfants et nuirait à leur développement cognitif. Conséquemment, cette hypothèse a contribué à la perception négative du bilinguisme précoce répandue depuis les années 1920. Depuis les années 1990, d'autres chercheurs tels que Jürgen Meisel, Fred Genesee, Johanne Paradis et Anick de Houwer ont entrepris d'étudier cette théorie en profondeur chez des enfants bilingues en Europe et au Canada. Ces scientifiques maintiennent que la recherche de Volterra et Taeschner présente des problèmes méthodologiques, puisque leur base de données ne reposait que sur 136 mots.

D'une part, les preuves employées pour l'étape I se fondaient sur l'absence de certaines formes dans les productions des enfants. Toutefois, l'absence n'exclut pas l'existence, et si l'enfant ne prononce pas un mot, ce n'est pas forcément parce qu'il ne le connaît ou ne le comprend pas, mais peut-être simplement car il ne l'utilise pas. D'autre part, la théorie ne mentionne pas non plus le contexte sociolinguistique ni les caractéristiques de l'interlocuteur, qui pourrait parler les deux langues de l'enfant ou seulement l'une d'entre elles. Ce point est important lorsque l'enfant procède à une alternance codique. En outre, le vocabulaire n'est pas le meilleur indicateur de systèmes linguistiques indépendants puisque les mots que l'enfant apprend sont intimement liés au contexte. S'il joue avec des camarades qui parlent anglais, mais qu'il a l'habitude de manger avec sa mère hispanophone, il est probable que, à un certain moment, il connaisse le nom de certains jouets uniquement en anglais et celui d'aliments seulement en espagnol. D'autres chercheurs se sont intéressés au principe du contraste et ont démontré que durant l'étape des premiers mots, de nombreux enfants connaissaient le même terme dans les deux langues (*canguro-kangaroo*) (Deuchar y Quay, 2000; Pearson, 1998).

#### 7.2.4 La Hipótesis del Desarrollo Independiente

Contrario a lo que establece la *hipótesis de un sistema único* de Volterra y Taeschner (1978), la *hipótesis del desarrollo independiente* (De Houwer, 1990; 2009; Meisel, 1994) aunque basada específicamente en el desarrollo morfosintáctico, establece que el desarrollo de la morfosintaxis de un niño de edad preescolar que está expuesto a dos lenguas de forma separada desde el nacimiento, procede de forma separada en las dos lenguas.

Los resultados de un proyecto de investigación de gran escala llevado a cabo en Alemania (proyecto DUFDE, Meisel 1994) han demostrado que desde el momento que aparece la morfosintaxis (morfología verbal, concordancia de sujeto y verbo, artículos y sustantivos, tiempo y aspecto verbal y pronombres clíticos), los niños bilingües la usan correctamente en las dos lenguas. Todos los niños en el estudio fueron criados en un ambiente familiar en el que se seguía la regla de “un padre-una lengua”. Si los tipos de errores de desarrollo en las dos lenguas que los niños bilingües cometen son los mismos que cometen los niños monolingües que aprenden esas mismas lenguas, entonces esto es prueba de que los niños bilingües adquieren dos sistemas separados e independientes.

Un ejemplo del desarrollo bilingüe simultáneo en lenguas muy diferentes son los casos estudiados por Barreña (1997) e Idiazábal (1996), de niños aprendiendo euskera (dialecto vizcaíno) y castellano desde el nacimiento.

El orden de las frases en euskera y en español es diferente. Al no estar relacionadas tipológicamente, estas dos lenguas también difieren en otros aspectos, como la morfología flexiva (18). Por ejemplo, no hay género ni número en la frase nominal del euskera pero sí los hay en español, como lo muestra el ejemplo (19). Además, el euskera tiene morfemas de caso que no existen en español:

#### 7.2.4 L'hypothèse du développement séparé\*

Contrairement à l'*hypothèse du système unique* de Volterra et Taeschner (1978), l'*hypothèse du développement séparé*, fondée spécifiquement sur le développement morphosyntaxique (De Houwer, 1990; 2009; Meisel, 1994) suggère que, chez l'enfant en âge préscolaire exposé à deux langues de façon distincte depuis la naissance, la morphosyntaxe évolue séparément dans chaque langue.

Un projet de recherche à grande échelle portant sur le développement de la morphosyntaxe a été mené en Allemagne. Connu sous le nom de « projet DUFDE »\* (Meisel, 1994), il a conduit à des résultats qui ont démontré que les enfants sont capables d'employer la morphosyntaxe (morphologie verbale, accord sujet et verbe, articles et substantifs, temps et aspect verbal, et pronoms clitiques) correctement dans les deux langues dès son entrée dans le langage. Tous les enfants étudiés ont été élevés dans un environnement familial suivant la règle « un parent – une langue ». Les types d'erreurs de développement commises dans les deux langues par les enfants bilingues sont les mêmes que celles des enfants monolingues qui apprennent les mêmes langues, ce qui prouve que les bilingues acquièrent deux systèmes séparés et indépendants l'un de l'autre.

Les cas étudiés par Barreña (1997) et Idiazábal (1996) d'enfants apprenant le basque (dialecte biscaïen) et le castillan depuis la naissance constituent de bons exemples de développement bilingue simultané dans deux langues très différentes qui ne suivent pas le même ordre syntaxique.

Ces deux langues se distinguent également sur d'autres aspects tels que la morphologie flexionnelle (18), étant donné qu'elles ne sont pas liées typologiquement. Par exemple, le groupe nominal ne possède ni genre ni nombre en basque (b), au contraire de l'espagnol (e), comme l'exemple (19) le montre. Par ailleurs, le basque emploie des morphèmes de cas qui n'existent pas en espagnol :

(18)	a. gizon bat (b) hombre un (e) (un hombre) b. gizon-a (b) hombre el (e) (el hombre) c. gizon-ak (b) hombre los (e) (los hombres) d. gizon-a-ren (b) hombre el de (e) (del hombre)
(19)	Kolore ori eta gorri-ak Color amarillo y rojo-los (Los colores amarillos y rojos)

Si el desarrollo bilingüe es independiente en las dos lenguas, estos niños producirían artículos delante del sustantivo en español y detrás del sustantivo en euskera, y producirían concordancia de género y número en español pero no en euskera, por ejemplo.

Idiazábal (1996) presenta los datos de producción espontánea de un niño P entre las edades de 1;11 y 3;2 que fue grabado media hora cada dos semanas en cada lengua. La familia se comunicaba en euskera en la casa, aunque el castellano era la lengua materna de los padres. La niñera del niño era de habla castellana y le hablaba castellano al niño durante el día. Los datos fueron transcritos, codificados y analizados para el análisis.

Cuando el niño comenzó a producir palabras en euskera, si la palabra era un sustantivo tenía pospuesto el artículo “a”, indicando que el niño ya sabía la estructura de la frase nominal en euskera, y que incluso la usaba tomando prestadas palabras del castellano como en (20):

(18)	<p>a. <i>gizon bat</i> (b)  <i>hombre un</i> (e)  (un homme)</p> <p>b. <i>gizon-a</i> (b)  <i>hombre el</i> (e)  (l'homme)</p> <p>c. <i>gizon-ak</i> (b)  <i>hombre los</i> (e)  (les hommes)</p> <p>d. <i>gizon-a-ren</i> (b)  <i>hombre el de</i> (e)  (de l'homme)</p>
(19)	<p>Kolore ori        eta gorri-ak  Color amarillo    y rojo-los  (Les couleurs jaune et rouge)</p>

Si le développement bilingue évoluait indépendamment dans chacune des langues, ces enfants devraient placer l'article devant le substantif en espagnol et derrière en basque, et les accorderaient en genre et en nombre en castillan, mais pas en basque, par exemple.

Idiazábal (1996) expose les données de production spontanée d'un enfant P entre 23 et 38 mois, enregistré toutes les deux semaines durant une demi-heure dans chaque langue. La famille parlait basque à la maison, bien que le castillan fût la langue maternelle des deux parents. La nounou de l'enfant était hispanophone et lui parlait ainsi espagnol toute la journée. Les données ont été transcrites, codifiées, et examinées pour l'analyse.

Lorsque l'enfant a commencé à produire des mots en basque, il plaçait l'article « a » derrière le substantif, indiquant ainsi qu'il connaissait déjà la structure du groupe nominal en basque, et l'appliquait même en utilisant des termes empruntés du castillan, comme dans l'exemple (20) :

(20)	a. pape-a
	(el papel) (1;1)
	b. hau mumu-a este monstruo el
	(este el monstruo)
	c. lobo-a
	(el globo)

A la misma edad de un año y un mes (1;1), el niño producía estructuras nominales con el artículo antepuesto al sustantivo en castellano, lo cual demuestra que el niño sabía la estructura de cada lengua.

(21)	a. un tota (una pelota)
	b. un cheche (un coche)

En cada lengua, Idiazábal observó una progresión normal similar a la observada en niños monolingües en castellano y niños monolingües en euskera: producción de sustantivos con artículos definidos primero, luego con numerales y luego con otros determinantes. Se observaron errores de género en el español del niño alrededor de los dos años, errores comunes en los niños monolingües también. El morfema plural no fue tan problemático en ninguna de las lenguas. En las dos lenguas se observaron también omisiones de preposiciones en estructuras de posesión.

Idiazábal concluyó con esta investigación que el niño tiene una representación mental de cada lengua independiente, como lo propone la *hipótesis del desarrollo independiente* (De Houwer, 1990, 2009; Meisel, 1994), aunque a veces pueda haber interferencias o alternancias de códigos. A pesar de que los niños bilingües desarrollan dos sistemas lingüísticos paralelos e independientes, muestran errores de transferencia de un sistema al otro. Por ejemplo, Manuela (Deuchar y Quay 2000) producía frases como fruta lata por “fruit can” a los 1;7 años de edad. A veces estos errores desaparecen, pero a veces persisten, dependiendo de cómo procede el avance en cada lengua después de los 4 años y durante la etapa escolar, como veremos en el capítulo siguiente.

(20)	a. <i>pape-a</i>
	( <i>el papel</i> , « le papier ») (13 mois)
	b. <i>hau mumu-a este monstruo el</i>
	( <i>este el monstruo</i> , « c'est le monstre »)
	c. <i>lobo-a</i>
	( <i>el globo</i> , « le ballon »)

Au même âge (13 mois), l'enfant produisait des structures nominales avec l'article antéposé au substantif en espagnol, preuve qu'il connaissait bien la structure de chaque langue.

(21)	a. <i>un tota</i> (pour <i>una pelota</i> , « une balle »)
	b. <i>un cheche</i> (pour <i>un coche</i> , « une voiture »)

Dans chaque langue, Idiazábal a observé une progression normale semblable à celle d'enfants monolingues en castillan et en basque. Il remarque d'abord une production similaire de substantifs avec articles définis, puis avec déterminants numériques, et enfin avec d'autres types de déterminants. Il constate des erreurs de genre dans l'espagnol de l'enfant âgé d'environ deux ans, fréquentes chez les monolingues également. Le morphème du pluriel ne constitue pas une difficulté, ni en espagnol ni en basque. En outre, il observe des omissions de préposition dans des structures indiquant la possession.

En conclusion de ses recherches, Idiazábal avance que l'enfant possède une représentation mentale indépendante de chaque langue, comme l'*hypothèse du développement séparé* l'avait proposé (De Houwer, 1990, 2009; Meisel, 1994), même si les interférences et le *code-switching* restent possibles. Quoique les enfants bilingues développent deux systèmes linguistiques parallèles et indépendants, ils commettent des erreurs de transfert d'un système à l'autre. Par exemple, Manuela (Deuchar y Quay 2000) produit des propositions telles que *fruta lata* pour *fruit can* à 19 mois. Ces erreurs peuvent tant disparaître que persister selon l'évolution de chaque langue après quatre ans et durant la scolarité, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

### 7.3 Síntesis

Los niños monolingües de desarrollo normal pasan por una serie de etapas del desarrollo que son comunes a todos los niños. Las etapas pueden variar de lengua a lengua, según las características prosódicas y morfosintácticas específicas de cada lengua.

De manera similar, los niños bilingües simultáneos desarrollan dos sistemas lingüísticos paralelos. Estos niños pasan por las mismas etapas del desarrollo lingüístico en cada lengua que los niños monolingües en esas lenguas y tienden a cometer los mismos errores típicos del desarrollo en cada lengua (errores de articulación de sonidos, errores de omisión de preposiciones, errores con conjugaciones verbales u otra morfología flexiva). Sin embargo, los niños bilingües exhiben también procesos típicos del bilingüismo como alternancia de códigos (o mezcla de las dos lenguas en una misma frase) e interferencias estructurales de un sistema al otro. A medida que van ganando competencia en las dos lenguas estos fenómenos se hacen más sofisticados (por ejemplo, la alternancia de códigos gramaticales con frases más largas o más complejas) o desaparecen. En definitiva, y como veremos en más detalle en los capítulos 9 y 10, el grado de desarrollo y conocimiento de cada lengua en un niño bilingüe depende de su entorno lingüístico, la cantidad de input que escucha en cada lengua y las oportunidades diarias de usar la lengua en la casa y en otros ambientes sociales con sus pares.

### 7.3 Synthèse

Les enfants monolingues au développement normal passent par une série d'étapes de développement communes à tous les enfants. Ces étapes peuvent varier d'une langue à l'autre, et selon les caractéristiques prosodiques et morphosyntaxiques spécifiques de chaque langue.

Similairement, les enfants bilingues simultanés développent deux systèmes linguistiques parallèles. Ces enfants traversent les mêmes étapes du développement linguistique dans chaque langue que les enfants monolingues dans les mêmes langues, et ont tendance à commettre les mêmes erreurs typiques du développement dans chaque langue (erreurs d'articulation de sons, d'omission de prépositions, de conjugaison, ou de morphologie flexionnelle). Toutefois, les enfants bilingues présentent également des caractéristiques typiques du bilinguisme comme le *code-switching* (ou mélange de deux langues dans une même phrase) ou des interférences structurelles d'un système à l'autre. À mesure que l'enfant gagne en compétence dans les deux langues, ces phénomènes évoluent (par exemple, l'alternance de codes grammaticaux apparaît dans des phrases plus longues ou plus complexes) ou disparaissent. En somme, comme nous le verrons plus précisément dans les chapitres neuf et dix, le degré de développement et de connaissance de chaque langue de l'enfant bilingue dépend de l'environnement linguistique, de la quantité d'input qu'il reçoit dans chaque langue, et des occasions d'usage de la langue au quotidien, dans d'autres contextes sociaux, avec ses pairs.

### **III. Recherche et analyse**



## 1. Recherche associée au chapitre quatre

### Revitalisation et conservation des langues indigènes au moyen de l'IA

Dans la volonté d'aborder un sujet nouveau mais en lien avec l'objet du chapitre quatre, nous avons défini notre axe de recherche autour de la revitalisation des langues indigènes, notamment au travers d'une approche guidée par des logiciels d'intelligence artificielle (IA). Ces méthodes concernent aussi bien les langues indigènes disparues que celles en voie d'extinction, ou simplement menacées par la dominance de l'espagnol.

Selon la Banque mondiale (2023), des milliers de langues indigènes sont encore parlées par les peuples autochtones aujourd'hui, et elles représentent plus de la moitié des quelque 7000 langues de notre planète. Toutefois, environ 60% de ces parlers connaissent une situation critique et sont menacés de disparition d'ici les années 2100 (2025 : 104). L'Amérique latine et les Caraïbes abritent environ 42 millions d'indigènes parlant 560 langues. Pourtant, la disparition de ces langues continue d'inquiéter les spécialistes, puisqu'on estime que 20% des populations autochtones ont perdu leur langue natale au cours des dernières décennies. En outre, 26% de ces langues pourraient s'éteindre complètement très bientôt. Face à cette situation qui semble irrémédiable, l'apparition et le développement de logiciels d'intelligence artificielle permettent de laisser place à l'espoir en apportant une aide considérable à la traduction, à la documentation, et à la reconnaissance de schémas linguistiques pour des langues manquant cruellement de ressources (2025 : 105). Ces avancées diverses permettent notamment de générer des contenus éducatifs authentiques afin de donner une nouvelle vie aux traditions orales, de renforcer l'apprentissage interactif et de créer un lien entre la documentation et l'utilisation du langage (2025 : 105). À ces fins, l'*Archive des langues autochtones d'Amérique latine* constitue une ressource particulièrement intéressante. En effet, il s'agit d'un dépôt numérique hébergé par l'Université du Texas à Austin qui inclut des collections d'enregistrements et de textes originaux en langues indigènes traduits en anglais, en espagnol et en portugais, ainsi qu'une bibliographie générale de ressources intéressantes dans ce contexte (2025 : 108).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'introduction de modèles coloniaux occidentaux d'éducation a complètement perturbé les systèmes indigènes traditionnels, basés sur une transmission essentiellement orale des coutumes et des langues (2025 : 109). À l'inverse

des langues écrites qui reposent sur le transfert générationnel de textes de référence, les langues indigènes évoluaient grâce à la narration, au chant, aux rituels et à la cohésion culturelle au sein d'une même communauté (2025 : 109).

Ainsi l'IA joue-t-elle aujourd'hui un rôle capital dans l'étude et la conservation de ces langues sous-documentées, grâce à des technologies diversifiées, telles que le TAL, le ROC ou la synthèse vocale, méthodes qui ont fait leurs preuves en matière de numérisation, d'interprétation et de reconstruction de langues disparues ou menacées. Le traitement automatique des langues (TAL) ou *natural language processing* (NLP) est une pratique qui permet aux ordinateurs d'analyser et de comprendre le langage humain, notamment grâce à la linguistique computationnelle, au *machine learning*, et à la modélisation statistique. La reconnaissance optique de caractères (ROC) ou *optical character recognition* (OCR) offre la possibilité de convertir des textes historiques en fichiers numériques. Enfin, la synthèse vocale permet simplement de transformer tout texte en discours logique. Cette technique facilite notamment la création de dictionnaires sur la base d'enregistrements audios, mais aussi la mise en place de guides aidant à la prononciation, ainsi que d'enseignants virtuels (2025 : 109-110).

Pour pouvoir utiliser l'IA à bon escient dans la revitalisation et la conservation de ces langues, il est indispensable d'adopter une approche multidirectionnelle combinant recherche linguistique, analyse statistique, enseignement et participation de la communauté. Bernard et Benn (2025 : 119-120) ont développé un plan d'action en quatre phases pouvant servir de guide dans ce processus complexe. La première phase, « Collecte de données et préparation » consiste en la compilation et la numérisation de documents historiques pertinents pour la recherche. Une fois ce corpus créé, la phase deux « Analyse et reconstruction linguistique par l'IA » peut commencer. Le TAL joue un rôle clé à ce stade par sa capacité à identifier des structures grammaticales et des schémas morphologiques. Cette méthode est particulièrement intéressante dans le cas de langues très peu documentées car l'IA peut trouver les éléments linguistiques manquants et ainsi combler les espaces vides. La phase trois, « Apprentissage et diffusion des langues grâce à l'IA », incite à développer des outils accessibles fondés sur l'IA tels que des plateformes d'apprentissage et des chatbots afin de proposer une véritable immersion dans la langue et dans la culture et de renforcer la diffusion au sein des communautés autochtones, mais aussi des groupes d'enseignants et de chercheurs. Pour terminer, la phase 4 « Engagement communautaire et durabilité » met en avant l'importance d'une communication constante avec des membres de la communauté indigène afin d'assurer la création d'un contenu précis,

culturellement approprié et exploitable facilement. Dans tous les cas, ces outils doivent être développés dans une optique permettant aux communautés indigènes de garder le contrôle sur toutes les données linguistiques et éducatives.

Ainsi estimons-nous qu'il est indispensable de souligner que l'IA présente des ressources exceptionnelles pour la conservation des langues indigènes, mais que son utilisation doit rester éthique et doit être en accord avec les valeurs de la communauté. En outre, elle peut effectivement donner un second souffle aux langues indigènes, mais n'est pas capable de saisir toutes les nuances véhiculées par les traditions orales, le langage non verbal, et le contexte général. Par conséquent, comme l'ont expliqué Bernard et Benn (2025), l'approche se veut holistique en combinant des techniques d'IA avec une recherche linguistique traditionnelle, de la documentation orale, et de programmes d'éducation pensés par les communautés. Certes, l'intelligence artificielle est un outil qui laisse place à une infinité de nouvelles opportunités de recherches futures. Toutefois, il faut pouvoir l'utiliser avec esprit critique et être capable de comprendre ses limites.



## 2. Recherche associée au chapitre cinq

### Données actualisées pour les années 2013-2023

Il nous semble pertinent de présenter ici des données de recensement plus récentes que celles mentionnées dans l'ouvrage de Montrul, rédigé en 2013, afin d'actualiser le portrait sociolinguistique des États-Unis.

Pour rappel, les États-Unis comptaient environ 35 millions d'hispanophones en 2007, soit 11% de la population du pays. Selon les données du Bureau du recensement des États-Unis<sup>11</sup>, au 1<sup>er</sup> juillet 2023, la population hispanique avait atteint environ 65 millions de personnes, soit 19,5% de la population totale. Elle constitue ainsi le deuxième groupe ethnique ou racial le plus important, derrière les Américains Blancs et devant les Américains Noirs. Il s'agit également d'une des communautés à la croissance la plus accrue sur la dernière décennie. Entre 2010 et 2020, la population hispanique a augmenté de 23%<sup>12</sup>.

Conséquemment, cette croissance exceptionnellement rapide influence fortement la démographie états-unienne et se traduit par des évolutions territoriales notables. Effectivement, entre 2010 et 2020, les Hispaniques sont devenus le premier groupe ethnique en Californie, état recensant la population hispanique la plus importante avec le Nouveau-Mexique<sup>13</sup>.

En ce qui concerne les langues parlées à domicile, les tendances révèlent une progression du plurilinguisme. À nouveau, en 2007, 82% des États-Uniens parlaient uniquement anglais, 11% de la population utilisait l'espagnol, et les 7% restant étaient des locuteurs du chinois, du tagalog, du vietnamien, du coréen, du russe, du français, de l'allemand, de l'italien, du portugais, du polonais, et de l'arabe. En 2023, ces proportions ont évolué ; 77,5% de la population parlait exclusivement anglais, tandis que 13,7% parlait espagnol, et 8,8% utilisait

---

<sup>11</sup> US Census Bureau. (2024, 16 septembre). «Hispanic Heritage Month : 2024». Census.gov. <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2024/hispanic-heritage-month.html> (page consultée le 15 mai 2025).

<sup>12</sup> NADEEM, R., (2024, 19 juillet). «A brief statistical portrait of U.S. Hispanics». Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/science/2022/06/14/a-brief-statistical-portrait-of-u-s-hispanics/> (page consultée le 15 mai 2025).

<sup>13</sup> *Ibid.*

les langues minoritaires restantes, d'après le Bureau du recensement des États-Unis<sup>14</sup>. Par ailleurs, contrairement à certaines idées reçues, la maîtrise de l'anglais est très répandue chez les hispanophones. En 2021, 72% des Hispaniques âgés d'au moins cinq ans déclaraient parler l'anglais exclusivement ou le parler « très bien »<sup>15</sup>.

La population hispanique des États-Unis est loin d'être homogène : elle est issue d'une grande diversité nationale et culturelle. D'après le Bureau du recensement<sup>16</sup>, en 2021, les cinq plus grands groupes hispaniques étaient les Mexicains (37,2 millions), les Portoricains (5,8 millions), les Salvadoriens (2,5 millions), les Dominicains (2,4 millions) et les Cubains (2,4 millions). Entre 2010 et 2020, le groupe connaissant la croissance la plus rapide était celui des Vénézuéliens, avec une augmentation de 169 %, passant de 240 000 à 640 000 personnes. À l'inverse, la croissance des Mexicains a été plus modérée, avec un taux de 13 % sur la même période<sup>17</sup>.

Enfin, il est essentiel de souligner que la grande majorité des Hispaniques résidant aux États-Unis sont citoyens américains. En 2021, 81 % d'entre eux bénéficiaient de la citoyenneté, que ce soit par la naissance (sur le sol états-unien ou dans les territoires), par filiation ou par naturalisation<sup>18</sup>. Cette donnée est cruciale pour comprendre leur intégration politique, économique et sociale.

---

<sup>14</sup> U.S. Census Bureau, U.S. Department of Commerce. (2023.). « Language Spoken at Home ». *American Community Survey, ACS 1-Year Estimates Subject Tables, Table S1601*. <https://data.census.gov/table/ACSST1Y2023.S1601?text=Language&t=Language+Spoken+at+Home> (page consultée le 15 mai 2025).

<sup>15</sup> NADEEM, R., (2024, 19 juillet). « A brief statistical portrait of U.S. Hispanics ». Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/science/2022/06/14/a-brief-statistical-portrait-of-u-s-hispanics/> (page consultée le 15 mai 2025).

<sup>16</sup> KENT, D. (2025, 24 avril). « 11 facts about Hispanic origin groups in the U.S ». Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/08/16/11-facts-about-hispanic-origin-groups-in-the-us/> (page consultée le 15 mai 2025).

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.*

## **Le cas de Porto Rico, véritable colonie moderne**

Dans le prolongement des réflexions proposées par Silvina Montrul, cette section s'attarde sur un cas particulièrement intéressant, celui de Porto Rico. L'auteurice en fait une brève mention, mais sans en développer la richesse sociolinguistique. Or, ce territoire, marqué par une histoire coloniale complexe et une situation politique singulière, offre un terrain fertile pour explorer les tensions, les usages et les perceptions liés au bilinguisme espagnol-anglais. L'objectif de cette section est donc de comprendre les enjeux linguistiques contemporains de Porto Rico au travers d'une analyse croisée des politiques éducatives, des pratiques sociales et des représentations collectives.

L'histoire politique et linguistique de Porto Rico s'inscrit dans une dynamique coloniale complexe qui continue d'alimenter des débats identitaires contemporains. Ancienne colonie espagnole jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'archipel devient un territoire non incorporé des États-Unis à la suite de la guerre hispano-américaine et du traité de Paris en 1898. Depuis lors, bien que constitutionnellement subordonné au Congrès américain, Porto Rico conserve une culture, une langue et une identité nationale. Cette position d'entre-deux, entre autonomie culturelle et dépendance politique, façonne une réalité sociolinguistique singulière (2021b : 3).

En effet, malgré l'instauration du bilinguisme officiel en 1993, l'espagnol demeure la langue première de la vaste majorité des habitants, tandis que l'anglais ne s'est pas véritablement implanté comme langue seconde fonctionnelle, bien qu'il soit considéré comme langue de prestige et d'opportunité (2021b : 3-4). Historiquement, cette coexistence quelque peu conflictuelle s'est traduite par des lois contradictoires : la Loi de la Langue de 1902 imposait l'usage des deux langues dans l'administration, sans pour autant en officialiser l'une ou l'autre (2021b : 4). En revanche, en 1991, la Loi No. 4 affirmait que l'espagnol devait être la seule langue officielle, avant d'être à nouveau rapidement remplacée en 1993 par la Loi No. 1 rétablissant finalement le bilinguisme officiel. Toutefois, selon cette même loi, l'anglais doit tout de même être enseigné en tant que langue seconde, et l'école doit être dispensée en espagnol. Ces fluctuations législatives témoignent de la tension persistante entre l'identité culturelle hispanophone des Portoricains et leur statut de territoire associé aux États-Unis.

De ce fait, sur le plan éducatif, bien que l'anglais soit reconnu pour ses avantages économiques et sociaux, il demeure une langue seconde, voire étrangère, pour une grande partie de la

population. L'enseignement en anglais est perçu de manière ambivalente : s'il est valorisé comme outil de mobilité sociale, il n'est pas toujours maîtrisé au point d'être intégré comme langue d'usage quotidien. Dans les faits, l'espagnol demeure la langue première de la majorité des insulaires, notamment dans la sphère domestique, culturelle et affective. Effectivement, d'après le Bureau du recensement des États-Unis, 95,1% des personnes âgées de 5 ans et plus parlent une langue autre que l'anglais à la maison, cette langue étant principalement l'espagnol.

Les comportements linguistiques observés et mentionnés dans les travaux de recherche contemporains illustrent la complexité de la relation entre les Portoricains et ces deux langues. Dans son étude, Melvin González-Rivera (2021b : 8) démontre que la majorité des répondants reconnaissent l'importance croissante de l'anglais, mais continuent de percevoir l'espagnol comme un marqueur fort de leur identité. Environ deux tiers des interrogés estiment que la coexistence du castillan et de l'anglais est une source de conflits sociaux, souvent en lien avec des enjeux politiques, tels que le statut de l'île. Néanmoins, on remarque une large acceptation du bilinguisme, avec presque 90% des répondants affirmant qu'ils ne le perçoivent pas comme une menace mais plutôt comme une partie de leur identité, à présent.

Par ailleurs, l'article « Introduction to special issue: languages in modern day Puerto Rico » de Morales Lugo et al. (2024) met également en lumière différents travaux de recherche sur le sujet. Il mentionne notamment la chercheuse et professeure Alicia Pousada, qui a rassemblé et édité une collection d'études empiriques montrant que l'usage de l'anglais et de l'espagnol à Porto Rico varie selon les contextes sociaux, juridiques, numériques et éducatifs. Par exemple, il y a été prouvé que les cours fédérales fonctionnaient uniquement en anglais, malgré le fait que la majorité des juges, jurés et avocats soient hispanophones et en dépit de la Loi No. 1 qui impose le bilinguisme officiel (2024 : 11).

Dans une autre optique, les recherches de Brenda Domínguez-Rosado reprises dans ce même article mettent en évidence une évolution progressive des perspectives linguistiques à Porto Rico au fil des générations. Dans le cadre de son étude, elle a interrogé des individus issus de trois générations sur leur rapport à la langue et à l'identité portoricaine. Si l'attachement à l'espagnol, et en particulier au castillan portoricain, demeure généralement fort, les réponses révèlent une flexibilité croissante, surtout chez les générations plus jeunes. Par conséquent, une majorité de participants, toutes générations confondues, reconnaissent aujourd'hui qu'il est possible d'être portoricain sans parler espagnol, ou en ne parlant que l'anglais américain. Ce

changement témoigne d'un glissement idéologique : l'anglais n'est plus seulement perçu comme une langue de domination, mais aussi comme un atout cosmopolite (2024 : 5). Toutefois, cette revalorisation continue de coexister avec des perceptions contradictoires. En effet, certains perçoivent toujours l'anglais comme une langue totalement étrangère ou comme une menace pour l'identité culturelle portoricaine. Par ailleurs, l'article reprend également les résultats de Guzzardo Tamargo et al., qui ont remarqué que l'usage d'une ou de l'autre langue était souvent associé à des caractéristiques très particulières. Effectivement, parler l'anglais implique une personnalité plus aimable, plus « geek », ou moins authentique alors que l'espagnol est perçu comme une langue socialement plus valorisée à Porto Rico (2024 : 13).

De son côté, Morales Lugo a mené une étude centrée sur le thème de l'éducation et de l'accès à l'anglais qui est également reprise dans cet article. En effet, elle montre que, si les conditions matérielles influencent l'accès à l'anglais, elles n'expliquent pas tout ; il faut aussi tenir compte des usages quotidiens et des représentations sociales de la langue. Ainsi observe-t-elle que l'usage de l'anglais est habituel chez les élèves d'écoles privées, mais qu'il reste exceptionnel chez ceux scolarisés dans des écoles publiques. Elle met donc en lumière une forte disparité liée à la classe sociale et au type d'établissement. Elle observe également un essor des écoles privées, souvent motivé par la volonté des parents de favoriser l'apprentissage de l'anglais. Toutefois, elle nuance ses propos en expliquant que l'usage de l'anglais dépend aussi de l'identité, de l'expérience et des centres d'intérêt du jeune et non uniquement de sa position sociale ou de son établissement scolaire (2024 : 14).

En revanche, il convient de noter que les technologies et les dynamiques de mondialisation exercent aujourd'hui une forte influence sur l'apprentissage et la pratique de l'anglais à Porto Rico. L'accès aux diverses plateformes de streaming permet de visionner du contenu dans la langue de préférence, tandis que les réseaux sociaux constituent des espaces d'interactions où l'anglais est généralement de mise. Par ailleurs, l'industrie du jeu vidéo, très populaire chez les jeunes Portoricains, favorise la communication avec des joueurs du monde entier, et renforce l'emploi de l'anglais comme lingua franca (2024 : 13).

Malgré ces évolutions sociales, la politique linguistique dans l'éducation publique reste inchangée depuis 1949, avec un enseignement dispensé exclusivement en espagnol, accompagné d'une seule heure d'anglais au quotidien. Ce déséquilibre entraîne des difficultés pour de nombreux locaux qui n'ont pas accès à l'anglais en dehors du contexte scolaire.

Parallèlement, de nouvelles initiatives ayant pour objectif de favoriser l'enseignement bilingue émergent dans les écoles privées, rendant alors l'accès à l'anglais réservé à une élite et accentuant les inégalités sociales (2024 : 16).

En conclusion, l'analyse des dynamiques linguistiques à Porto Rico permet d'exposer une situation profondément marquée par l'héritage colonial et les tensions identitaires qui en découlent. Loin d'être un simple outil de communication, la langue est ici un enjeu politique, culturel et social majeur. Tandis que l'espagnol reste la langue du quotidien et de l'identité nationale, l'anglais continue d'incarner à la fois le pouvoir et l'inégalité sociale. Malgré une acceptation croissante du bilinguisme, notamment chez les nouvelles générations, l'accès réel à une compétence bilingue équilibrée continue d'être majoritairement réservé à une certaine classe sociale. Ce déséquilibre s'observe particulièrement dans le système éducatif, où les écoles publiques restent limitées à un enseignement essentiellement monolingue en espagnol, tandis que les établissements privés ou spécialisés disposent de moyens plus avancés. Dans ce contexte, il semble urgent de repenser la politique linguistique éducative afin que le bilinguisme ne soit plus un privilège réservé à une élite, mais un droit accessible à tous. Une démocratisation effective de l'apprentissage de l'anglais, sans nuire au statut de l'espagnol, pourrait permettre à Porto Rico de mieux concilier ses appartenances culturelles et ses aspirations sociales dans un monde toujours plus connecté.

## **IV. Commentaires traductologiques**



## 1. Choix des extraits

Le choix des extraits à conserver pour la traduction est une étape à la fois essentielle et minutieuse. Il ne s'agit pas seulement de refléter fidèlement la richesse de l'œuvre originale, mais aussi de proposer une traduction pertinente et représentative des enjeux soulevés tout au long du mémoire. L'ouvrage de Silvina Montrul, dense, rigoureux et pointu offre une multitude de passages susceptibles d'illustrer des phénomènes traductologiques, linguistiques ou culturels particulièrement intéressants dans notre cas.

Toutes les qualités qui rendent l'ouvrage de Montrul si enrichissant sont précisément ce qui a représenté un véritable défi au moment de sélectionner les extraits qui seraient utilisés pour la traduction dans ce mémoire. Il s'agissait là de choisir un petit dixième de son œuvre, en espérant retenir les passages les plus pertinents dans notre contexte (bien qu'ils le soient réellement tous), pour pouvoir ainsi présenter la traduction la plus captivante possible.

Le premier chapitre que nous avons retenu pour la traduction est le chapitre quatre, articulé autour de situations de bilinguisme en Amérique hispanique. En premier lieu, nous l'avons estimé plus pertinent que le chapitre trois axé sur le bilinguisme en Espagne pour notre lectorat francophone. En effet, il nous semble que notre public cible est plus susceptible de connaître le contexte de diglossie espagnol que celui de l'Amérique hispanique. Selon ce même raisonnement, nous avons également sélectionné le chapitre cinq, traitant de la place de l'espagnol aux États-Unis. Là encore, bien que ce sujet soit davantage couvert par les médias, nous avons estimé que, notamment par sa situation géographique, il serait moins connu du public francophone. En outre, compte tenu de l'actuel climat sociopolitique états-unien et du contexte migratoire compliqué et continuellement changeant, nous pensons que la présence de ce chapitre tombe sous le sens et permet de replacer toutes ces tensions dans leur contexte historique.

Par ailleurs, nous avons dû procéder à des choix au sein même de ces chapitres, à nouveau, par souci de longueur et de nombre de pages. Pour les deux chapitres susmentionnés, nous avons décidé de ne garder que les secondes parties des chapitres, davantage axées sur des situations et des contextes plus actuels que sur l'histoire coloniale du continent. Toutefois, les parties non traduites des deux chapitres sont résumées dans les annexes afin que le contexte historique soit tout de même introduit clairement.

Nos choix ont également été motivés par les enjeux traductologiques présents dans chaque chapitre. Effectivement, outre les difficultés principales déjà relevées (cf. *Enjeux traductologiques principaux*), chaque section présente des caractéristiques spécifiques et des défis particuliers. La première raison qui nous a conduite à sélectionner le chapitre quatre tient à son caractère d'altérité. La situation de diglossie hispanoaméricaine n'est pas nécessairement connue du lectorat francophone visé, et nous ne la maîtrisons pas davantage. L'objectif était donc de nous confronter à un sujet nouveau, et qui impliquait un travail de documentation en amont. Ce choix constituait en ce sens un défi exigeant mais stimulant, là où l'analyse d'un chapitre centré sur la situation espagnole aurait été plus aisée, mais sans doute moins enrichissante. Par ailleurs, les interférences linguistiques entre le castillan et le quechua ont également influencé notre décision. Ces passages imposent une traduction rigoureuse respectant la structure contrastive entre les deux langues, mais exigent aussi de ne pas neutraliser les particularités grammaticales et syntaxiques pour préserver la valeur illustrative et scientifique des exemples repris.

Le chapitre cinq nous a particulièrement intéressée en raison notamment de la présence récurrente de l'anglais et du spanglish, un enjeu traductologique majeur. La difficulté consistait alors à introduire ce mélange de langues étrangères en français sans en altérer le sens ni en perdre la charge explicative. Le spanglish, en particulier, ne se réduit pas à un simple emprunt lexical, car il traduit une réalité sociolinguistique et identitaire qu'il convient de préserver absolument dans la langue cible. En outre, ce chapitre se distingue par sa dimension très grammaticale. L'auteure propose de nombreuses analyses et introduit des concepts spécifiques de morphosyntaxe, notamment au moyen d'exemples bilingues. Ces questions grammaticales sont très spécifiques et précises et exigent donc une compréhension approfondie des phénomènes décrits afin de produire une traduction précise et intelligible. Le défi est multiple car le traducteur doit pouvoir restituer fidèlement des notions techniques, conserver la valeur didactique du chapitre, et rendre ces questions accessibles au lecteur qui ne connaît pas nécessairement la grammaire de l'espagnol.

Le dernier chapitre sur lequel nous avons choisi de travailler est le chapitre sept sur l'acquisition du langage chez l'enfant. Ce chapitre a particulièrement retenu notre attention notamment par sa comparaison entre le développement du langage chez l'enfant monolingue et chez l'enfant bilingue. Nous estimons que ce chapitre est tout à fait pertinent puisqu'il reprend parfaitement les différents points de l'essence même de notre travail en apportant une explication sur le

fonctionnement cérébral linguistique de l'enfant selon le contexte dans lequel il grandit. Ce chapitre a été traduit dans sa totalité.

C'est avant tout cette dimension véritablement scientifique qui nous a amenée à choisir ce dernier chapitre. Cette caractéristique particulière rend le travail de traduction sensiblement différent de celui effectué pour les deux premiers chapitres. D'une part, le texte contient de nombreux termes propres à la linguistique et à la psycholinguistique, qu'on ne peut connaître sans avoir préalablement étudié le sujet. Cette nécessité de recherche terminologique a constitué un défi de taille, d'autant plus que nous ne disposions pas d'une formation spécialisée en linguistique théorique. D'autre part, la valeur scientifique de ce chapitre nous a particulièrement marquée puisqu'il n'est plus question de témoignages personnels ou de concepts grammaticaux, mais bien d'analyses scientifiques précises portant sur le développement du langage chez l'enfant. Dans ce contexte, le traduction ne peut permettre aucun écart, aucune approximation. Chaque terme et chaque nuance lexicale sont minutieusement choisis, car même l'emploi d'un simple synonyme pourrait altérer le sens d'une phrase. Cette exigence a représenté une difficulté traductologique supplémentaire, mais, surtout, un exercice formateur.

Les chapitres qui n'ont pas été choisis pour la traduction ne sont pas moins riches ou moins intéressants, mais s'éloignent simplement plus du sujet initial du bilinguisme chez l'enfant, et abordent parfois des thématiques différentes de ce qui nous préoccupait au départ.

En conclusion, la sélection des extraits à traduire n'a pas été une tâche aisée. Elle a nécessité une réflexion approfondie sur l'ensemble des chapitres de l'ouvrage, afin de ne retenir que les passages les plus pertinents au regard des objectifs de ce mémoire. Qu'il s'agisse d'altérité culturelle, de phénomènes grammaticaux, ou de spécificités linguistiques, chaque chapitre a été soigneusement sélectionné en tenant compte des enjeux traductologiques qu'il soulève. Les choix opérés sont le fruit d'un équilibre entre des préférences personnelles et une volonté d'offrir au lectorat francophone un contenu à la fois informatif et accessible. Il s'agissait notamment de mettre en lumière des aspects du bilinguisme et du développement du langage souvent méconnus ou peu maîtrisés par le public.

## 2. Public cible et *Skopos*

La traduction traverse une série d'étapes avant même qu'elle ne soit concrètement rédigée. Dès lors, une des premières questions que le traducteur doit se poser avant d'entamer le travail est celle du public cible. À qui est destiné l'ouvrage source ? À qui notre traduction va-t-elle s'adresser ? Les deux lectorats sont-ils identiques ? Pour que la traduction soit stable et concluante, elle doit inévitablement reposer sur des fondements solides. Reiss et Vermeer (2013b : 91) expliquent que, si le public cible n'est pas défini au préalable, il sera impossible de déterminer si les fonctions du texte sont comprises et véhiculées correctement dans la langue cible ou non.

Dans son ouvrage *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*, Silvina Montrul s'adresse à un public averti, universitaire et professionnel. Ce lectorat comprend des étudiants en linguistique hispanique, y compris des non-natifs de l'espagnol, ainsi que des spécialistes du milieu, comme S. Montrul elle-même l'explique dans la préface de l'ouvrage :

*El presente libro es, entonces, una introducción en español al bilingüismo, que si bien no es exhaustiva debido a la complejidad del tema, presenta a los estudiantes universitarios de español y a los profesionales que trabajan con la población de habla hispana, una visión general de las cuestiones fundamentales en el estudio del bilingüismo como fenómeno individual, social, político y educativo* (2013a : 19).

Par conséquent, et c'est là un élément fondamental, le style de rédaction de Montrul est très académique et respecte les conventions universitaires en présentant un texte scientifique qui ne prétend à aucune élégance stylistique mais recherche plutôt une précision linguistique. L'objectif n'est pas la beauté de la langue ni le travail sur des phrases syntaxiquement esthétiques pour créer une harmonie générale agréable à la lecture. Au contraire, les répétitions fréquentes d'idées ou d'expressions spécifiques ne sont pas à exclure ou à condamner dans ce type de texte. Nous avons donc évidemment respecté le ton et le style de l'original, mais avons dû procéder à certaines modulations pour assurer une idiomaticité en français (cf. *Procédés traductologiques récurrents*).

En revanche, puisqu'il s'agit d'un ouvrage linguistique originellement adressé à des locuteurs de l'espagnol et de l'anglais, rédigé en espagnol, le public cible ne peut pas être parfaitement

identique. Vermeer et Reiss (2013b : 92-93) expliquent que « le *skopos* du *translatum* peut différer » et le justifient en plusieurs points. Premièrement, ils estiment que l'action de rédaction ou de production d'un texte source diffère de l'action de traduction et peut donc répondre à des objectifs différents. Par exemple, une traduction récente de *Don Quichotte* ne sera pas reçue de la même façon par un lectorat francophone contemporain que par celui d'époque en langue source. Deuxièmement, la traduction constitue une offre d'informations censées être pertinentes ou nouvelles pour un public cible. Ce caractère nouveau peut précisément résider dans le changement de fonction du texte, en étant adapté aux besoins ou aux attentes du destinataire. Finalement, ils expliquent que chaque langue représente un système autonome, avec ses propres valeurs et ses références. Lorsqu'un élément quelconque est transféré d'un système à un autre, son sens se modifie inévitablement. Il est donc impossible de préserver totalement les implications du texte source dans la traduction. Paradoxalement, le décalage potentiel entre les deux cultures peut être atténué par un changement de fonction qui permet ainsi une meilleure réception dans la langue cible.

Nous pensons que notre *skopos* diffère de celui de l'ouvrage source sur deux points. Le premier, et certes le plus évident, réside dans le fait que l'on ne peut pas préjuger de la connaissance qu'a le lecteur cible de l'espagnol ; il est peu probable qu'il n'en sache rien s'il s'intéresse à ce type d'ouvrage, mais il ne lit pas non plus le texte original, ce qui nous oblige à traduire tous les exemples donnés dans cette langue, en gardant tout de même l'original pour lui permettre de comparer. Conséquemment, là où le lecteur source est confronté à un énoncé bilingue (espagnol/anglais avec la première phrase uniquement), le lecteur cible est exposé à un trilinguisme (espagnol, anglais, français, avec les deux phrases présentes dans la traduction) (p.46) :

*He was responsible for my knowledge of music. Carlitos da para la música.*

*He was responsible for my knowledge of music. Carlitos est fait pour la musique.*

En ce sens, le lecteur cible doit fournir un effort de compréhension supplémentaire pour saisir pleinement l'explication, puisqu'on compare deux langues qui ne sont pas les siennes, ce qui n'est pas le cas pour le lecteur source.

Le même phénomène se produit par exemple lorsque l'accusatif prépositionnel est introduit dans le texte source au sein du chapitre cinq (p.39) :

*Les substantifs indiquent le genre et le nombre (el perro, la perra, los perros, las perras ; le chien, la chienne, les chiens, les chiennes), et certaines phrases nominales expriment l'accusatif (Juan vio a María ; Juan a vu Maria) ou le datif (A Juan le duelle la muela ; Juan a mal à la molaire).*

Dans ce cas également, le lecteur francophone qui ne connaît pas la grammaire espagnole ne peut pas comprendre, et est donc invité à lire la note du traducteur afin de saisir la nuance. Cette note est insérée après le terme « l'accusatif » dans la traduction. Elle ne figure évidemment pas dans le texte source puisque le lectorat dont c'est la langue maternelle n'en a pas besoin. Par conséquent, la perception varie d'un *skopos* à l'autre.

Deuxièmement, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'ouvrage source s'adresse notamment à des étudiants en espagnol, et pas forcément natifs de la langue. Si l'on transposait le public cible directement, on impliquerait un *skopos* de la traduction composé entre autres d'étudiants en linguistique dont le français ne serait pas la langue première. Or, puisque l'ouvrage n'évolue non pas autour de cette langue mais plutôt autour de la culture hispanophone et, éventuellement, de l'anglais, il nous semble qu'un étudiant non francophone n'irait pas forcément consulter la traduction, puisqu'elle ne s'intéresse pas à la langue qu'il apprend, en l'occurrence, le français.

En revanche, les *skopos* convergent sur un point important : l'anglais. Les extraits sélectionnés sont ponctués d'un certain nombre d'exemples d'alternances entre l'anglais et l'espagnol sous diverses formes et dans divers contextes. Dans l'ouvrage original, Silvina Montrul a décidé de ne traduire aucun exemple en anglais et de les garder tels quels, en partant donc du principe que le lectorat maîtrise cette langue. Nous avons appliqué ce même raisonnement dans la traduction, ce qui implique donc que le lecteur francophone ne connaît pas assez l'espagnol pour lire l'original, mais suffisamment l'anglais pour que la pertinence de l'exemple ne lui échappe pas.

En résumé, notre public cible est composé d'un lectorat averti, situé entre le grand public cultivé et le milieu universitaire, reprenant tant des étudiants en langues et linguistique que des

professionnels du domaine, qui possèdent une bonne compréhension et une maîtrise de l'anglais et, forcément, un intérêt pour l'espagnol et pour sa culture si diversifiée.

### 3. Note de la traductrice – « Preuve d'érudition ou aveu d'incapacité ? »<sup>19</sup>

Jean Delisle définit la note du traducteur (N.d.T.) comme étant « la note que le traducteur ajoute au texte traduit pour ajouter une information jugée utile » (2003 : 51). Le débat divise la communauté traductologique depuis l'émergence de la pratique de traduction et aujourd'hui encore, deux écoles s'opposent et ne sont pas encore parvenues à converger vers une seule méthode. Effectivement, d'aucuns défendent l'invisibilité presque totale du traducteur, qui ne peut intervenir sous aucun prétexte, et estiment que les notes sont ainsi à proscrire formellement, puisqu'elles sont jugées superflues et qu'elles rompent le rythme de lecture. L'autre tendance les accepte et ne les condamne pas, point de vue que nous aimerions défendre en ces quelques lignes.

Comme souvent dans des débats de traduction, il s'agit là de « l'inévitable opposition sourciers / ciblistes » (2007 : 2), avec d'un côté, les fervents défenseurs du texte source et de sa culture qui doivent rester intacts et ne montrer aucune trace de traduction, comme s'il avait été originellement rédigé dans la langue cible, et, de l'autre, les amateurs d'adaptation culturelle, davantage tournés vers le lectorat cible, et soucieux de s'assurer d'une bonne réception et de la meilleure compréhension possible dans la traduction. Selon J. Delisle, *sourcier* est un adjectif « relatif à la manière de rendre le texte de départ dans une forme qui en reproduit le plus possible la lettre et qui importe dans le texte traduit un nombre variable d'éléments linguistiques, culturels et civilisationnels propres au texte de départ » (2003 : 59). En revanche, il décrit l'adjectif *cibliste* comme étant « relatif à la manière de rendre le texte de départ dans une forme qui est la plus naturelle possible pour le lecteur du texte d'arrivée en fonction des usages et des conventions de la langue et de la culture d'arrivée » (2003 : 29).

---

<sup>19</sup> Andrei, C. (2011). La note du traducteur-preuve d'érudition ou aveu d'incapacité ?. *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, (04), 127-142.

Par conséquent, nous avons décidé d'opter pour une vision cibliste, pour une inclusion de ces notes qui nous ont semblé indispensables dans certains passages jugés difficilement compréhensibles pour le lecteur francophone qui ne connaît ni ne maîtrise l'espagnol. En revanche, avant toute chose, il convient de souligner que la note du traducteur peut répondre à deux fonctions de nature bien différente, comme expliqué par Sardin (2007 : 1). La note peut remplir une fonction d'« exégèse », ou une fonction « méta- ». La première permet de combler une lacune contextuelle ou culturelle, et permet de compléter le texte cible de façon complètement objective (2007 : 2). La seconde, loin du supplément de définition ou de sens, permet de justifier l'absence de traduction d'un terme ou d'une expression jugés « intraduisibles »<sup>20</sup>. En mettant les difficultés rencontrées lors du travail traductologique en lumière, le traducteur indique clairement ce qui lui échappe (2007 : 6). Sardin reprend divers avis et commentaires sur le sujet, sur lesquels il est intéressant de se pencher :

« “Là où s'arrête une traduction (et toute traduction connaît un point d'arrêt) commence le commentaire. [...] Le commentaire se déploie dans les marges de non-traductibilité”, confirme Antoine Berman, quand Marc de Launay renchérit : “l'intraduisible n'est jamais inintelligible – il fait souvent même la fortune de la note du traducteur, il en est la justification” » (2007 : 7).

Conséquemment, c'est selon la première fonction que nous avons choisi d'intégrer un nombre réduit de notes, en sélectionnant les remarques qui nous ont paru indispensables dans notre texte. Ces dernières ne servent principalement qu'à expliquer des concepts linguistiques et grammaticaux qui ne sont pas intraduisibles mais plutôt incompréhensibles et impossibles à transposer dans le texte cible sans y apposer une note. Il s'agit là notamment de l'absence de pronom sujet ou de l'emploi de l'accusatif prépositionnel en espagnol qui ne peuvent être compris que par le lecteur déjà familier avec la grammaire espagnole (ce qui, d'après notre supposition de potentiel public cible, n'est pas le cas), ou simplement grâce à une explication supplémentaire, soit une note du traducteur.

Par ailleurs, nous sommes tout à fait consciente que ces notes, longues bien que réduites au maximum, peuvent perturber le rythme de lecture, ce qui peut se révéler dérangeant pour le lectorat. En revanche, étant donné qu'il s'agit là d'un texte scientifique, et non pas littéraire,

---

<sup>20</sup> Jean Delisle décrit l'intraduisibilité comme le « caractère d'un énoncé auquel on ne peut faire correspondre aucun énoncé équivalent dans une autre langue » (2003 : 45).

par exemple, ces notes se justifient et sont introduites dans la continuité du texte. Effectivement, ces notes sont insérées dans des passages où il est déjà question de comparaisons et de développements grammaticaux et linguistiques, et nous estimons en conséquence qu'elles ont leur place et n'altèrent ni le sens du texte, ni le ressenti du lectorat cible en comparaison au lectorat d'origine. Sans elles, un lecteur n'ayant pas de connaissances approfondies en grammaire espagnole ne peut pas comprendre le texte de la même façon que le lecteur présumé de l'ouvrage source.

#### **4. Langage enfantin**

Le chapitre sept (*L'acquisition du langage durant l'enfance*) porte, comme son nom l'indique, sur l'analyse du développement du langage chez l'enfant monolingue et bilingue. De ce fait, il comprend un certain nombre d'exemples de langage de l'enfant en apprentissage, évidemment bien différent de celui de l'adulte. Ces exemples prennent la forme de citations directes, de paraphrases de productions orales ou d'onomatopées, et sont particulièrement intéressants car ils permettent de rendre compte de l'évolution de la parole selon l'environnement linguistique, bilingue ou non, de l'enfant.

Ce langage enfantin constitue un défi particulier pour la traduction, notamment en raison de son caractère phonétique spécifique. Effectivement, la prononciation du jeune enfant en développement peut être erronée, qu'elle soit influencée par l'anglais ou non. S. Montrul représente parfaitement ces difficultés et erreurs de prononciation, en les retranscrivant phonétiquement, sans pour autant employer systématiquement l'alphabet phonétique international, qui exigerait une graphie particulière et, par conséquent, une connaissance de ces symboles afin de pouvoir les lire correctement. La prononciation de l'enfant est représentée comme suit dans l'original (p.57) :

*Ete maia no (esta media no).*

*María tita (triste).*

*Quitte o supatos (quitate los zapatos).*

Ces extraits témoignent du niveau de maîtrise et de compétence de l'enfant à un moment précis et produisent un effet particulier sur le lecteur du texte source. D'abord, ces exemples renforcent la crédibilité du discours, puisqu'ils sont authentiques et ont été relevés sur le terrain, certains par l'auteure elle-même. Ensuite, ces erreurs ne permettent pas simplement de signaler la faute commise par l'enfant, mais bien d'illustrer les différentes étapes du développement du langage. Par ailleurs, ces exemples peuvent provoquer une réaction émotionnelle, quelle qu'elle soit, chez le lecteur ; ces erreurs font sourire ou peuvent susciter un sentiment de tendresse ou d'attendrissement envers l'enfant, bien que ce ne soit pas l'objectif premier de l'ouvrage. Pour terminer, l'effet de l'étrangeté peut interpeller le lecteur qui est confronté à une forme inhabituelle de discours. De fait, les erreurs attirent son attention, et il est alors poussé à s'interroger sur les mécanismes d'acquisition linguistique ou sur le stade de développement de l'enfant. Ce questionnement crée un effet pédagogique, qui est placé au cœur de l'approche de de S. Montrul dans la rédaction de cet ouvrage.

Ainsi est-il indispensable que tous ces effets soient reproduits, et que ce discours soit transmis fidèlement, sans trahir l'original ni lisser les erreurs, sous peine de perdre les nuances importantes pour une analyse linguistique équivalente dans la langue cible. La difficulté réside alors dans la recherche d'un équilibre entre fidélité et clarté, qualités fondamentales d'une traduction. Jean Delisle décrit la fidélité comme la « qualité d'une traduction qui, en fonction de sa finalité, respecte le plus possible le sens attribué au texte de départ par le traducteur et dont la formulation en langue d'arrivée est conforme à l'usage » (2003 : 42). Pour espérer y parvenir, le traducteur doit s'interroger, et doit être capable de délimiter la mesure dans laquelle il peut se permettre ou non d'inventer une ou plusieurs erreurs de langage, sans pour autant dénaturer l'intention originale, tout en produisant un effet identique sur le lectorat cible. Nous avons suivi cette démarche pour imaginer les traductions des extraits proposés plus haut (ces exemples sont non exhaustifs et simplement représentatifs du procédé traductologique entrepris) :

*Tette chaussette non (cette chaussette non).*

*María tite (María triste).*

*Enève tes saussures (enlève tes chaussures).*

En somme, la traduction de ce chapitre est particulièrement intéressante non seulement par la richesse terminologique et linguistique du texte, mais également par les passages reprenant le langage enfantin, qui nous permettent de faire preuve de créativité dans la traduction, dans une certaine mesure, et de réfléchir au rôle crucial de la forme dans la construction du sens. Là où les chapitres précédents présentaient une approche descriptive, théorique, ou statistique, celui-ci engage le traducteur dans un travail d'interprétation<sup>21</sup> et de réflexion différent, et c'est là tout l'intérêt que détient cet ouvrage. L'objectif dans la traduction d'un tel discours ne revient pas à corriger simplement un langage « fautif », mais bien à en restituer le sens propre et la valeur pédagogique tout en faisant preuve de créativité et de logique.

## **5. Procédés traductologiques récurrents**

Pour traduire cet ouvrage en bonne et due forme et selon les conventions traductologiques, nous avons dû recourir à un certain nombre de procédés, tels que décrits par Jean Delisle dans son ouvrage *La traduction raisonnée* (2003). En tant que texte de vulgarisation scientifique, l'ouvrage est rédigé selon un style universitaire et académique, ce qui implique notamment un nombre important de répétitions et de phrases longues nuisant parfois à l'intelligibilité ou l'esthétique générale. Ainsi avons-nous dû procéder à des reformulations fréquentes de tous types et avons parfois eu à repenser la structure de certaines phrases afin de rendre une équivalence optimale en français.

Le concept d'équivalence est défini par J. Delisle comme étant « la relation d'identité établie dans le discours entre deux unités de traduction de langues différentes, dont la fonction discursive est identique ou presque identique » (2003 : 39). Une autre étape indispensable préalable à la pratique de la traduction est la déverbalisation, soit « l'étape du processus de la traduction qui intervient entre la compréhension du texte de départ et sa réexpression dans une autre langue, et qui consiste en un affranchissement des signes linguistiques préalable et nécessaire à la synthèse du sens » (2003 : 36). Par conséquent, il a été indispensable que nous

---

<sup>21</sup> Selon Jean Delisle, l'interprétation est une « opération du processus de la traduction qui consiste à donner une signification pertinente aux mots et aux énoncés du texte de départ auxquels le traducteur associe des compléments cognitifs et émotifs en vue de dégager le sens » (2003 : 44).

prenions du recul sur le texte, que nous le décomposions et l'assemblions à nouveau afin de garantir une bonne compréhension et, *in fine*, une traduction exhaustive et rigoureuse.

Dans son ouvrage *Toward a science of translating*, Eugène Albert Nida développe et défend l'existence de deux types d'équivalences en traduction : formelle et dynamique (1964 : 159-160). La première est définie comme devant respecter la forme et le contenu de l'original à la lettre, ce qui signifie que le message dans la langue cible doit être reproduit le plus fidèlement possible à celui de la langue source. Une traduction de ce type suppose que le lecteur puisse s'identifier à la langue et à la culture source pour en comprendre pleinement les implications. *A contrario*, l'équivalence dynamique laisse plus de libertés au traducteur, qui peut davantage centrer son travail sur le lectorat cible et qui n'est pas tenu de respecter les schémas de la culture source à la lettre. Par conséquent, en termes de stylistique et de syntaxe, nous estimons que notre traduction suit le modèle de l'équivalence dynamique proposé par Nida. Effectivement, pour assurer la bonne compréhension du lecteur, certaines phrases indigestes sont passées par une restructuration totale, une « opération qui relève des techniques de rédaction et qui consiste à modifier l'ordre des unités d'un énoncé afin de respecter les contraintes syntaxiques ou idiomatiques de la langue d'arrivée » (2003 : 56), comme dans l'exemple suivant (p.67) :

*Sin embargo, lograr que las familias bilingües se sientan más apoyadas en la educación bilingüe de sus niños es en definitiva uno de los beneficios más importantes que conlleva el estudio del bilingüismo infantil, a la vez que se contribuye a promover el bilingüismo como algo positivo y valioso para la sociedad en general.*

*Enfin, les études sur le bilinguisme précoce permettent à la fois d'apporter un meilleur soutien aux familles bilingues tout au long de l'éducation de leurs enfants, et de promouvoir le bilinguisme comme une véritable richesse pour la société en général.*

La traduction illustre un cas d'équivalence dynamique, car la structure de la phrase a été entièrement modifiée pour atteindre un résultat idiomatique en langue cible au moyen de différents procédés traductologiques. On peut notamment mentionner la présence d'une modulation, définie comme suit : « procédé de traduction qui consiste à restructurer un énoncé du texte d'arrivée en faisant intervenir un changement de point de vue ou d'éclairage par rapport à la formulation originale, ce qui se produit, notamment quand on emploie la partie pour le tout, l'abstrait pour le concret, l'actif pour le passif » (2003 : 49). En espagnol, le sujet est

complètement abstrait et se retrouve dans la proposition focalisée sur la finalité *lograr que*. En français, grâce à un changement de point de vue syntaxique, le sujet a été rendu concret (*les études sur le bilinguisme précoce*) afin de recentrer la phrase sur l'agent de l'action plutôt que sur l'objectif et de lui donner un caractère plus idiomatique<sup>22</sup>. Cette décision a notamment été motivée par le fait que, dans la langue française, l'usage de l'infinitif comme sujet en début de phrase est généralement considéré comme stylistiquement lourd et inhabituel. Dès lors, nous privilégions les phrases construites autour d'un verbe conjugué, avec un sujet explicite, pour assurer la clarté et la fluidité du texte. Par ailleurs, nous avons eu recours à une recatégorisation, soit un « procédé de traduction qui consiste à établir une équivalence par un changement de catégorie grammaticale » (2003 : 54). Effectivement, le groupe adjectival *más apoyadas* est devenu le groupe nominal *un meilleur soutien* à la suite d'un changement de catégorie grammaticale et de point de vue syntaxique expliqué ci-avant.

Nous vous proposons ensuite un autre cas représentatif de notre application de procédés de restructuration et de modulation (p.38) :

*El préstamo de palabras y la incorporación de calcos por los hablantes de español en los Estados Unidos ocurren en casi todos los hablantes de todas las generaciones, independientemente, en la mayoría de los casos, de su grado de dominio del español.*

*Aux États-Unis, presque tous les hispanophones issus de toutes générations procèdent à des emprunts de termes et à l'incorporation de calques de l'anglais, le plus souvent indépendamment de leur niveau de maîtrise de l'espagnol.*

Le cas de traduction présenté relève également de l'équivalence dynamique de Nida. À nouveau, nous avons modifié la structure pour que le sujet inanimé en espagnol (*El préstamo de palabras y la incorporación de calcos por los hablantes de español en los Estados Unidos*) devienne un sujet animé en français (*tous les hispanophones issus de toutes générations*). Cette modulation syntaxique permet de clarifier l'agent de l'action et de rendre une structure inhabituelle davantage naturelle en langue cible. En outre, cette modulation implique un changement parallèle de fonction grammaticale, le sujet en espagnol (*El préstamo de palabras*

---

<sup>22</sup> Selon Jean Delisle, la traduction idiomatique est une « stratégie de traduction qui consiste à produire un texte d'arrivée conforme aux usages établis d'une langue et aux habitudes d'expression spontanée de ses locuteurs natifs » (2003 : 65).

*y la incorporación de calcos por los hablantes de español en los Estados Unidos*) étant devenu un complément du verbe en français (*des emprunts de termes et à l'incorporation de calques de l'anglais*), tandis que le complément du verbe en espagnol (*casi todos los hablantes de todas las generaciones*) est désormais le sujet en français (*presque tous les hispanophones issus de toutes générations*). On peut également mentionner la présence d'une petite explicitation, soit le « résultat d'un étoffement qui consiste à introduire dans le texte d'arrivée, pour plus de clarté ou en raison de contraintes imposées par la langue d'arrivée, des précisions sémantiques non formulées dans le texte de départ, mais qui se dégagent du contexte cognitif ou de la situation décrite » (2003 : 40), dans la traduction de *calcos* en *calques de l'anglais*, précision supplémentaire qui nous a semblé nécessaire dans un contexte où plusieurs langues sont en jeu, et dans lequel il est facile de perdre le fil.

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, une caractéristique propre à l'espagnol ainsi qu'au style de rédaction académique est la longueur des phrases. Le français, par sa densité lexicale naturelle de base, ne peut pas toujours se permettre ces élocutions à rallonges, qui risqueraient d'ailleurs de fatiguer le lecteur. Par conséquent, nous avons parfois eu à scinder certaines phrases en des propositions plus courtes pour éviter la perte de l'attention et pour assurer une fois de plus une fluidité optimale et un confort de lecture, comme dans le cas suivant (p.26) :

*Si los niños vuelven a la comunidad indígena después de cumplir esos pocos años de escolarización elemental primaria, su lengua indígena nativa se va a desarrollar normalmente y es posible que mantengan el nivel de rendimiento en castellano adquirido en la escuela, lo mínimo para las interacciones básicas con los hispanohablantes: comprar, vender, hacer trámites civiles, solicitar servicios médicos y asistenciales, etc.*

*Si les enfants renouent avec la communauté indigène après ces quelques années de scolarisation primaire, leur langue natale indigène se développera normalement. En outre, il est possible qu'ils maintiennent le niveau de rendement en castillan acquis à l'école. Ils seront ainsi dotés du vocabulaire minimum pour permettre des interactions de base avec les hispanophones : acheter, vendre, effectuer des démarches administratives, consulter un médecin ou une aide sociale, etc.*

Ainsi avons-nous opté pour une division en trois parties lors de la traduction, en procédant à nouveau à une modulation syntaxique. Nous avons également décidé d'ajouter des connecteurs logiques pour améliorer la transition d'une idée à l'autre et renforcer leur cohésion. En appliquant le principe de l'équivalence dynamique, la phrase a été révisée pour s'adapter au public cible, mais n'en perd pas moins le message central et le développement exprimé par l'auteur.

Si dans certains cas l'objectif peut être de simplifier la structure ou de la réduire, dans d'autres, le schéma inverse peut s'imposer. À plusieurs reprises, le contenu du texte source ne peut pas être directement transposé dans la langue cible sans précisions supplémentaires. Ces précisions peuvent prendre la forme d'appels de note, de renvoi au glossaire, et, dans le cas qui nous intéresse, d'additions directes dans le corps du texte. Ce phénomène se produit notamment lorsqu'est mentionnée une expression en espagnol, directement comprise par le lectorat source, mais évidemment pas par le lecteur francophone, comme dans l'exemple suivant (p.36) :

*En el español hablado por muchos mexicanos en el sureste, también es común escuchar, te llamo para atrás, traducción de call back, por te llamo luego o te devuelvo la llamada. Ejemplos de palabras incluyen troca por camión (de truck), lonche por almuerzo (de lunch), marqueta por mercado (de market), obertaim, por horas extra (de overtime) y so por entonces.*

*Dans l'espagnol parlé par de nombreux Mexicains dans le sud-est des États-Unis, on entend fréquemment le calque te llamo para atrás [je te rappelle derrière], traduction littérale de call back, à la place de te llamo luego ou te devuelvo la llamada [je t'appelle plus tard] ou [je te rappelle]. Des exemples de termes empruntés seraient troca pour camion (de truck en anglais), lonche pour le repas de midi (de lunch), marqueta pour le marché (de market), obertaim pour des heures supplémentaires (de overtime) et so pour donc (qui se dit entonces en espagnol).*

Cet exemple d'étoffement est représentatif d'un phénomène récurrent dans l'ouvrage. Effectivement, nous avons décidé de garder toutes les occurrences d'expressions en espagnol et de les accompagner de leur traduction en français. Ce choix est motivé par un désir de ne pas effacer la langue source, puisque l'essence même de cet ouvrage réside dans le bilinguisme dans le monde hispanophone, et qu'il aurait été illogique de supprimer toutes traces de cette

langue. Toutefois, cette conservation de l'espagnol implique l'introduction de traductions et d'explications supplémentaires (cf. *Note de la traductrice*) pour le lectorat francophone qui ne parle pas couramment l'espagnol.

Jean Delisle décrit l'étoffement comme un « procédé de traduction qui consiste à utiliser dans le texte d'arrivée un plus grand nombre de mots que n'en compte le texte de départ pour réexprimer une idée ou renforcer le sens d'un mot du texte de départ dont la correspondance en langue d'arrivée n'a pas la même autonomie » (2003 : 40). En ce sens, l'introduction des traductions entre crochets dans l'extrait ci-dessus constitue un exemple d'étoffement indispensable afin d'assurer une bonne compréhension du lectorat cible. Cet étoffement entraîne inévitablement un foisonnement, soit une « augmentation de la longueur du texte d'arrivée par rapport à celle du texte de départ » (2003 : 42), puisqu'on passe de 60 mots dans le paragraphe original à 94 dans la traduction.

S. Montrul introduit un certain nombre de tableaux afin d'illustrer ses propos par des exemples concrets relevés directement sur le terrain. Ces tableaux, souvent comparatifs de l'anglais et de l'espagnol, requièrent eux aussi des précisions supplémentaires pour le lecteur cible. Dans certains cas, cet étoffement prend la forme de l'ajout d'une colonne reprenant la traduction des termes étrangers au lecteur (p.37) :

<b>Español de los Estados Unidos</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español estándar</b>
<i>Aplicación</i>	<i>Application</i>	<i>Solicitud</i>
<i>Aplicar por un trabajo</i>	<i>Apply for a job</i>	<i>Solicitar un trabajo</i>
<i>Atender a clase</i>	<i>Attend class</i>	<i>Asistir a clase</i>
<i>Librería</i>	<i>Library</i>	<i>Biblioteca</i>

<b>Espagnol états-unien</b>	<b>Anglais</b>	<b>Espagnol standard</b>	<b>Traduction en français</b>
<i>Aplicación</i>	<i>Application</i>	<i>Solicitud</i>	Demande
<i>Aplicar por un trabajo</i>	<i>Apply for a job</i>	<i>Solicitar un trabajo</i>	Postuler un emploi
<i>Atender a clase</i>	<i>Attend class</i>	<i>Asistir a clase</i>	Assister à un cours
<i>Librería</i>	<i>Library</i>	<i>Biblioteca</i>	Bibliothèque

Bien que l'on parte du principe que le lecteur connaît l'anglais et qu'il pourrait ainsi déduire le sens de l'expression en espagnol, nous avons préféré introduire la traduction afin de garantir la bonne compréhension du lecteur. Le tableau reprenant deux langues étrangères mélangées, deux formes différentes de l'espagnol, et les disposant à la suite l'une de l'autre fait qu'il est facile de se perdre et ne plus savoir de quoi il est question. L'ajout de cette colonne permet une lecture plus agréable, sans confusion.

Cette liste d'exemples de difficultés syntaxiques et de procédés traductologiques récurrents n'est pas exhaustive mais bien représentative du style de rédaction de l'auteure. Les schémas et motifs constatés se reproduisent continuellement tout au long de l'ouvrage.

## **6. Choix terminologiques**

Lors du processus de traduction, de nombreuses interrogations terminologiques surgissent inévitablement. Dans la plupart des cas, les choix effectués relèvent de préférences stylistiques ou de considérations rédactionnelles. Toutefois, certains termes détiennent une charge idéologique ou politique, et leur emploi peut refléter, parfois indépendamment de notre volonté, une prise de position implicite. Cette section s'attarde sur quelques-uns de ces cas problématiques.

### **6.1 Amérique latine ou Amérique hispanique**

L'ensemble des pays situés au sud du continent américain constitue un territoire dont l'histoire fut profondément marquée par le colonialisme et les luttes politiques, sociales et linguistiques. Le nom même que l'on attribue à cette région est l'objet de débats depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, tant du côté des intellectuels européens que latino-américains, sans qu'un consensus clair ne soit de mise à ce jour.

En français, c'est l'expression « Amérique latine » qui prévaut très largement dans l'usage courant, souvent sans que l'on comprenne les implications idéologiques qu'elle véhicule. Ce syntagme, loin d'être neutre, est en réalité un héritage direct de logiques impérialistes et de

constructions identitaires élaborées par les puissances coloniales européennes qui se sont imposées sur le continent.

Le terme émerge au XIX<sup>e</sup> siècle et est utilisé pour désigner les territoires du continent colonisés par des pays dits latins, principalement l'Espagne, la France et, dans une moindre mesure, l'Italie. Plusieurs hypothèses gravitent autour de l'origine exacte de cette expression. Selon John L. Phelan, elle aurait été popularisée sous Napoléon III afin de justifier l'expédition française au Mexique (1861-1867). Dans cette perspective, D. Marcihacy explique que l'usage du terme *latine* s'inscrit dans une stratégie de légitimation géopolitique : il s'agissait de présenter la volonté de panlatinisme comme une forme de solidarité bienveillante entre nations « sœurs » partageant des racines latines, face à la montée en puissance des États-Unis (2015 : 201-202).

Par ailleurs, Marcihacy explique que, si ce syntagme connaît un succès si important, c'est notamment grâce à son adoption par des intellectuels latino-américains, soucieux de créer une identité commune et de dépasser les divisions héritées de la colonisation espagnole. L'emploi de cette expression est également motivé par le souhait de contrer les élans annexionnistes et expansionnistes nord-américains, en faveur d'un projet d'unité régionale. Cette réappropriation explique en partie la large diffusion du terme dans le monde francophone et au-delà (2015 : 203).

Néanmoins, au XIX<sup>e</sup> siècle, à mesure que les territoires gagnaient leur indépendance vis-à-vis de l'Espagne, les intellectuels commençaient à remettre en question l'usage de cette terminologie. On critiquait l'imprécision et la charge idéologique du syntagme *latine*, notamment parce qu'il tend à occulter l'héritage culturel proprement ibérique de ces pays. Certains penseurs, comme le philologue espagnol Ramón Menéndez Pidal, se sont fermement opposés à l'utilisation de cette expression, défendant que les pays du continent étaient avant tout hispaniques puisqu'ils avaient hérité de la langue et de la culture castillane et portugaise de la Péninsule ibérique (2015 : 212). Ils prônaient l'usage de l'adjectif *hispanique* et dénonçaient la tentative de la France ou de l'Italie de s'approprier leur histoire coloniale.

Les polémiques n'ont jamais cessé d'exister ni de secouer le monde érudit, et d'autres dénominations ont été proposées depuis lors : *Amérique ibérique*, *Amérique espagnole*, ou *Républiques hispano-américaines*. Pourtant, aucune ne s'est imposée de manière universelle.

À l'heure actuelle, l'Espagne continue d'employer majoritairement le syntagme *Hispanoamérica* (Amérique hispanique), ou *Iberoamérica* (Amérique ibérique), et *Latinoamérica* (Amérique latine) n'est plus utilisé que minoritairement (2015 : 221).

Conséquemment, dans cette optique, nous avons décidé d'employer exclusivement l'adjectif *hispanique*, bien qu'il soit lui-même fortement connoté sur le plan politique. Nous estimons qu'il restitue davantage l'héritage historique du continent, tout en portant, certes, les traces d'un passé colonial lourd et toujours présent.

Par ailleurs, aucun des chapitres retenus pour la traduction ne contient les expressions *América latina* ou *Latinoamérica*, mais plutôt *Hispanoamérica*. Il nous a donc semblé cohérent de suivre cette orientation en conservant le terme *hispanique*, malgré sa fréquence nettement inférieure en français. En effet, l'analyse de plusieurs corpus linguistiques (Google Books Ngram Viewer, Sketch Engine, Frantext) montre que l'expression *Amérique latine* domine largement en français, tant dans la littérature que dans la presse ou les productions savantes. L'adjectif *hispanique*, bien que plus précis dans certains contextes, reste marginal. Toutefois, dans le cadre de cette traduction, le critère de fréquence ne saurait primer sur la pertinence sociopolitique du terme choisi. En ce sens, l'option *hispanique* s'inscrit dans une démarche critique et consciente, visant à respecter les spécificités culturelles du texte d'origine tout en interrogeant les automatismes terminologiques du français contemporain.

## 6.2 L'adjectif et gentilé États-Unien

Selon la Banque de dépannage linguistique du Québec<sup>23</sup>, le terme *états-unien* désigne une personne citoyenne des États-Unis d'Amérique, qui y habite ou qui est originaire de ce pays. Le terme figure également dans le dictionnaire le *Robert*, sous deux graphies différentes ; *états-unien* et *étatsunien*, avec pour définition « qui vient des États-Unis ». Nous avons décidé d'opter pour cette terminologie spécifique bien que, à nouveau, l'usage ne privilégie pas encore réellement cette forme mais plutôt ce qui est considéré à tort comme son synonyme, en l'occurrence *américain*.

---

<sup>23</sup> *Grand dictionnaire terminologique*. Américain. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8870677/americain> (page consultée le 4 juillet 2025).

Dans ce cas également, ce choix témoigne d'une prise de position sociopolitique que nous souhaitons défendre et développer. Bien qu'il eût jadis détenu une connotation négative, tout comme les termes *Amerloque*, *Ricain*, ou encore *Yankee*, ce n'est plus le cas aujourd'hui (ou du moins presque plus, puisque certains fervents défenseurs du conservatisme de la langue française condamnent encore son usage), au contraire de ces autres termes encore très connotés. Comme l'explique Dominique Mataillet dans son article « Américains ou États-Uniens » (2023a), on ne replace pas exactement l'origine du mot, mais on estime qu'il commence à émerger au début du XXe siècle, principalement dans les cours canadiennes, soucieuses de reconnaissance et de détachement de leurs grands voisins du sud. En Europe, l'expression n'est réellement adoptée qu'à partir des années 2000, notamment par la naissance d'un sentiment nouveau d'aversion envers la nation états-unienne. Elle est aujourd'hui fréquemment reprise par des médias tels que *Le Courrier international* ou *Le Monde diplomatique*. Le journal *Le Monde* continue d'opter pour une alternance des deux termes, justifiée tantôt par « la légitimité historique », tantôt par « le besoin de combler un manque lexical »<sup>24</sup>.

Par conséquent, si *états-unien* s'impose pour des raisons premièrement idéologiques, son emploi se justifie également par un souhait de remédier à un souci d'ambiguïté et de confusion<sup>25</sup>. Effectivement, le vocable *américain*, aujourd'hui encore largement utilisé, ne permet pas de rendre la spécificité de la nationalité mais se réfère plutôt au continent au sens large, puisque les États-Uniens sont américains au même titre que le sont les Canadiens, les Mexicains, les Argentins, et tout le reste du continent. Ainsi permet-il d'éviter l'effacement et de privilégier la reconnaissance des autres nationalités présentes également sur le continent et, surtout, de ne pas contribuer à une vision hégémonique du pays de l'Oncle Sam en lui appropriant un gentilé qui correspond à un continent entier. Évidemment, nous ne suivons pas pour la cause une démarche d'anti-américanisme (ou *anti-états-unisme* !) dans ce choix terminologique simplement motivé par une volonté d'une justesse sémantique.

---

<sup>24</sup> ROUSSEAU, M., HOUDART, O. (2007, 6 juillet). « États-Uniens ou Américains, that is the question ». Langue Sauce Piquante. *Le Monde*. <https://www.lemonde.fr/blog/correcteurs/2007/07/06/etats-uniens-ou-americains-that-is-the-question/>.

<sup>25</sup> Bureau de la traduction, Services publics et Approvisionnement du Canada. (2020, 28 février). *États-unien*. Portail linguistique du Canada. <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/en/cles-de-la-redaction/etats-unien> (page consultée le 4 juillet 2025).

Par ailleurs, l'espagnol fait depuis longtemps la distinction entre *americano* et *estadounidense*, et ce dernier est largement utilisé dans le langage courant depuis le début des années 2000<sup>26</sup>, et non pas uniquement dans la presse ou dans certains milieux militants. L'anglais, en revanche, ne possède aucun gentilé réellement équivalent, si ce n'est la collocation *US citizen*, employée plutôt dans des contextes légaux ou administratifs que dans la langue courante ou dans la presse, qui, elles, continuent de privilégier *American*. Son usage pour désigner les habitants des États-Unis est encore tellement répandu qu'un Canadien anglophone se consternerait rapidement s'il est pris pour son cher ami, *the American*. D'aucuns proposent *Usanian*, basé sur le sigle USA, ou encore *Unitedstatesian*, sans grand succès pour le moment<sup>27</sup>...

### 6.3 Espagnol ou castillan

Comme dans les cas précédents, le choix terminologique pour désigner la langue de l'ex-empire espagnol comporte certaines implications. Dans notre traduction, nous avons décidé d'alterner les deux termes de façon complètement équivalente et synonyme, et souhaitons en exposer les raisons. Il convient toutefois de souligner que, dans l'original, Silvina Montrul emploie les deux termes, en privilégiant tout de même *español*, qui présente plus d'occurrences que *castellano*. D'après le *Diccionario panhispánico de dudas*<sup>28</sup>, la polémique concernant la dénomination la plus appropriée n'a aujourd'hui plus lieu d'être, et les deux mots peuvent être employés interchangeablement. Toutefois, il y est tout de même recommandé de préférer *español* à *castellano*, pour éviter toute ambiguïté et permettre de s'aligner à la terminologie utilisée dans les autres langues du monde. Ainsi est-il suggéré de réserver *castellano* pour deux cas de figure particuliers ; soit pour se référer au dialecte à l'origine de la langue, né bien avant l'émergence de l'État espagnol et parlé au royaume de Castille durant le Moyen Âge, soit pour désigner le dialecte actuellement parlé dans cette même région.

---

<sup>26</sup> Google Books Ngram Viewer. (n.d.). Frequency of “estadounidense”, “americano” in Spanish corpus, 1800–2022.

[https://books.google.com/ngrams/graph?content=estadounidense%2Camericano&year\\_start=1800&year\\_end=2022&corpus=es&smoothing=3&case\\_insensitive=false](https://books.google.com/ngrams/graph?content=estadounidense%2Camericano&year_start=1800&year_end=2022&corpus=es&smoothing=3&case_insensitive=false) (page consultée le 4 juillet 2025).

<sup>27</sup> *Grand dictionnaire terminologique*. Américain. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8870677/americain> (page consultée le 4 juillet 2025).

<sup>28</sup> *Diccionario panhispánico de dudas* (s.d.). Español. Real Academia Española. <https://www.rae.es/dpd/español> (page consultée le 5 juillet 2025).

En français, la distinction entre les deux termes est également imprécise et ambiguë. Le dictionnaire *Larousse* donne les définitions suivantes, pour *español* et *castillan* respectivement ; « Langue romane parlée par plus de 470 millions de locuteurs, principalement en Espagne et en Amérique latine (sauf au Brésil et en Guyane) »<sup>29</sup> et « Dialecte parlé (autrefois) en Castille et devenu la langue espagnole officielle »<sup>30</sup>. On remarque que même la définition donnée à *castillan* est équivoque.

Une chose est sûre : nous n'avons pas encore trouvé de véritable terrain d'entente, et les avis divergent largement, non seulement entre l'Espagne et l'Amérique hispanique, mais également au sein de mêmes pays ou régions. En Espagne, par exemple, on remarque une utilisation différente selon le contexte. En effet, dans tous les textes juridiques espagnols, qu'ils concernent l'État uniquement ou les Communautés autonomes, on retrouve exclusivement la mention de *castellano* pour désigner la langue du pays. L'article 3 de la Constitution espagnole est formulé comme suit<sup>31</sup> :

1. *El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.*
2. *Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.*

Ainsi cet extrait permet-il de rendre compte que *español* est utilisé pour désigner toutes les langues du pays telles que le catalan, le galicien ou le basque, mais aussi le castillan, au même titre. Ce choix s'est imposé notamment car il fut motivé par un souhait de désigner le castillan comme une langue régionale, au même titre que les autres parlars du pays, et de n'en mettre aucune en valeur plus que les autres (2023c : 486-487).

En Amérique hispanique, la terminologie employée diffère d'un État à l'autre. Les constitutions de la Bolivie, de la Colombie, d'El Salvador, de l'Équateur, du Paraguay, du Pérou, et du Venezuela reconnaissent le *castellano* comme langue officielle. *A contrario*, l'*español* est

---

<sup>29</sup> *Larousse*. (s.d.). Espagnol. *Dictionnaire de français*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/espagnol/31020> (page consultée le 5 juillet 2025).

<sup>30</sup> *Larousse*. (s.d.). Castillan. *Dictionnaire de français*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/castillan/13662>, (page consultée le 5 juillet 2025).

<sup>31</sup> LECLERC, J. (2024, 18 février). Castillan ou espagnol ?. *Aménagement linguistique dans le monde*. Université Laval. <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagnecastillan.htm> (page consultée le 5 juillet 2025).

répertorié comme langue nationale au Chili, au Costa Rica, au Guatemala, au Honduras, au Nicaragua et en République dominicaine (2023c : 506-510). Cette énumération n'est pas exhaustive.

En conséquence, puisque ni l'usage ni la norme ne permettent aujourd'hui de trancher de manière univoque entre les deux appellations, et que les critères eux-mêmes varient d'un pays à l'autre, voire d'une institution à l'autre, nous avons choisi d'alterner de manière réfléchie et équilibrée les termes *español* et *castillan* dans notre traduction. Cette décision s'appuie sur la volonté de refléter fidèlement la diversité linguistique et culturelle du monde hispanophone dans son ensemble, et c'est cette diversité que l'ouvrage de Silvina Montrul place justement au cœur de sa réflexion, entre autres. Privilégier un seul terme aurait impliqué une prise de position symbolique ou géopolitique, susceptible d'exclure ou de hiérarchiser certaines communautés linguistiques. Or, l'objectif de notre travail est précisément de respecter et de représenter la pluralité des voix et des identités hispanophones, sans en favoriser une au détriment des autres. Dans ce contexte où la langue est à la fois un outil de communication, un marqueur identitaire et un enjeu politique, notre choix terminologique se veut à la fois neutre, inclusif et fidèle à l'esprit de l'auteure.



## **V. Glossaire**



Traduction	Terme original	Définition	Exemples d'occurrences
Alternance codique (ou <i>code-switching</i> )	Alternancia de códigos	<p>Alternance de deux ou plusieurs langues dans le même énoncé ou dans la même conversation, à l'oral ou à l'écrit, chez une seule personne ou entre des interlocuteurs.</p> <p>(<i>Grand dictionnaire terminologique</i>. Alternance de codes. Office québécois de la langue française.  <a href="https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8363672/alternance-de-codes">https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8363672/alternance-de-codes</a>.)</p>	<p>[...] <i>Le fait d'alterner plusieurs langues au sein d'une même conversation ou au sein d'un même tour peut être décrit comme une alternance de langues (ou <b>alternance codique</b>), traduction possible de code-switching ou permettant d'englober les phénomènes qui s'y rapportent</i> (2021a : 1).</p>
Antériorisation	Adelantamiento	<p>Déplacement du lieu d'articulation vers l'avant de la cavité buccale dans la réalisation d'un phonème.</p> <p>(<i>Larousse</i>. (s.d.). Antériorisation. <i>Dictionnaire de français</i>.  <a href="https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ant%C3%A9riorisation/3825">https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ant%C3%A9riorisation/3825</a>).</p>	<p>[...] <i>C'est ainsi, si l'on ne considère que le lieu d'articulation, que les constrictives dentales /s, z/ et palatales /ʃ, ʒ/ sont fréquemment affectées par l'<b>antériorisation</b> : la langue s'appuie sur les dents ou se positionne encore plus avant entre les dents</i> (2005b : 48).</p>
Babillage	Balbuceo	<p>Phase prélinguistique qui débute vers le deuxième mois de la vie, et pendant laquelle le jeune enfant s'efforce d'émettre des sons de plus en plus articulés (v. lallation).</p>	<p>[...] <i>Le <b>babillage</b> représente un élément clé du développement de la parole, qui leur permet d'apprendre à prononcer des suites phonétiques et d'explorer les contrastes phonémiques de la langue maternelle</i> (2010a : 9).</p>

		(CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). (s.d.). Babillage. Dans <i>CNRTL – Dictionnaire de la langue française</i> . <a href="https://www.cnrtl.fr/definition/babillage">https://www.cnrtl.fr/definition/babillage</a> .)	
<i>Balsero</i>	Balsero	Cubain tentant d’émigrer clandestinement aux États-Unis à bord d’un radeau. (Larousse. (s.d.). Balsero. Dans <i>Dictionnaire espagnol-français</i> . <a href="https://www.larousse.fr/dictionnaires/espagnol-francais/balsero/165482">https://www.larousse.fr/dictionnaires/espagnol-francais/balsero/165482</a> )	[...] <i>En effet, la population mexicaine de la région a progressivement délaissé ce type d’activités, si bien qu’aujourd’hui, la majeure partie des <b>balseros</b> sont d’origine guatémaltèque ou d’Amérique centrale</i> (2016c :17).
Bilinguisme simultané	Bilingüismo simultáneo	Le bilinguisme simultané est caractéristique d’une situation où les deux langues sont présentes dans l’environnement de l’enfant dès la naissance ou dans les mois qui suivent (2023b :14).	[...] <i>Dans les situations de <b>bilinguisme simultané</b>, la quantité relative d’exposition dans chacune des langues peut permettre de comprendre pourquoi l’enfant a une maîtrise inégale des deux langues auxquelles il est exposé</i> (2023b : 28).
Bilinguisme séquentiel	Bilingüismo secuencial	Le bilinguisme successif (également appelé consécutif ou séquentiel) est caractéristique d’une situation où les deux langues sont présentes successivement dans l’environnement de l’enfant et plus précisément, selon McLaughlin (1978), lorsque	[...] <i>Si le bilinguisme simultané émerge le plus souvent d’un choix ou d’un contexte familial, le <b>bilinguisme séquentiel</b> ou successif est, quant à lui, souvent le fruit d’une acquisition scolaire des langues ou d’une immigration</i> (2023b : 16).

		la L2 est introduite dans l'environnement de l'enfant après l'âge de trois ans (2023b : 14).	
Chicano	Chicano	Mexicain(e) établi(e) aux États-Unis. Souvent péjoratif. (Le Robert. (s.d.). Chicano. Dans <i>Dictionnaire Le Robert</i> . <a href="https://dictionnaire.lerobert.com/definition/chicano">https://dictionnaire.lerobert.com/definition/chicano</a> .)	<i>L'intérêt que suscite la question de la mexicanité des <b>Chicanos</b> n'est pas tari. Depuis les années soixante, tant les Américains que les Mexicains et les <b>Chicanos</b> eux-mêmes l'ont abordée sous des angles divers ; la littérature sociologique et les productions culturelles en rendent largement compte (1995 : 522).</i>
Porteño	Porteño	De Buenos Aires. (Larousse. (s.d.). Porteno. Dans <i>Dictionnaire de français</i> . <a href="https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/porteno/62770">https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/porteno/62770</a> .)	<i>[...] De nouveaux groupes, qui en réalité ne rejetaient pas la tradition libérale mais qui s'efforçaient de la reconstruire sur d'autres bases, ont réussi à rivaliser avec les libéraux <b>porteños</b> (2005a : 12).</i>
Gazouillis	Arrullo	Suite de sons variés qu'émet un enfant de un à cinq mois. (CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). (s.d.). Gazouillis. Dans <i>CNRTL – Dictionnaire de la langue française</i> . <a href="https://www.cnrtl.fr/definition/gazouillis">https://www.cnrtl.fr/definition/gazouillis</a> .)	<i>[...] Et entre 6 mois et 1 an, ils vont produire des roucoulements et <b>gazouillis</b> pour parvenir à babiller en réalisant des syllabes propres à leur langue maternelle (2010a : 9).</i>
Hypothèse du développement séparé	Hipótesis del desarrollo independiente	<i>[...] Cette hypothèse suggère que le développement morphosyntaxique d'un enfant bilingue évolue selon des trajectoires séparées pour chacune de</i>	<i>[...] Les études du développement morphosyntaxique de l'enfant bilingue ont jusqu'ici soutenu clairement <b>l'hypothèse du</b></i>

		<i>langues de l'enfant. Par conséquent, les langues de l'enfant sont considérées comme des systèmes complètement indépendants (1990 : 6).</i>	<i><b>développement séparé</b> (Separate Development Hypothesis, « SDH »), selon laquelle l'enfant régulièrement exposé, depuis la naissance, à deux langues distinctes développe deux systèmes morphosyntaxiques différents, tels que « [...] le développement morphosyntaxique d'une langue n'a pas d'impact fondamental sur le développement morphosyntaxique de l'autre » (2006 : 31).</i>
Hypothèse du système unique	Hipótesis de un sistema único	<i>[...] L'hypothèse du système linguistique unique postule qu'au début de l'exposition à deux langues, l'enfant traite les deux apports linguistiques comme un système hybride unique. Il dispose ainsi d'un seul lexique, dans lequel les mots des deux langues sont intégrés sans distinction (1978 : 312).</i>	<i>[...] Si l'<b>hypothèse du système unique</b> ne tient pas la route et si celle des systèmes séparés, bien qu'intuitivement correcte, peut être infirmée par certaines observations, il est alors intéressant de se tourner vers la troisième hypothèse : celle des systèmes séparés interdépendants (2023b : 108).</i>
Input	Input	<i>[...] Dans sa définition la plus large, l'input correspond à la langue à laquelle les apprenant-e-s sont exposés, dit autrement à la manière dont la langue cible est présentée à l'apprenant-e (2021c : 33).</i>	<i>[...] La plupart des études portant sur le rôle de l'<b>input</b> parental dans le développement langagier bilingue de l'enfant indiquent donc qu'une exposition importante favorise une acquisition rapide du langage (2023b : 31).</i>

<i>Marielito</i>	Marielito	<p>Personne ayant migré vers les États-Unis depuis Cuba en partant du port de Mariel durant les migrations de masse de 1980.</p> <p>(Merriam-Webster. (s.d.). Marielito. Dans Merriam-Webster.com Dictionary. <a href="https://www.merriam-webster.com/dictionary/Marielito">https://www.merriam-webster.com/dictionary/Marielito</a>.)</p>	<p>[...] <i>Le <b>marielito</b> voulait faire partie des « exilés politiques » mais les autorités, tout comme ses compatriotes de Miami, le classaient à part et voyaient en lui un émigré de la faim ou un criminel échappé des geôles de Castro</i> (2016b : 65).</p>
Un parent – une langue	Un padre – una lengua	<p>Méthode d'apprentissage de deux langues simultanément selon laquelle chaque parent communique dans sa langue maternelle avec l'enfant.</p>	<p><i>Kielhöfer et Jonkeit (1983) ou encore (Döpke, 1992) ont étudié ce phénomène dans des configurations « <b>un parent – une langue</b> » et constaté que le développement du langage de l'enfant bilingue est influencé par le lien émotionnel qui l'unit à chacun de ses parents</i> (2021d : 3).</p>
Morphologie	Morfología	<p>Description de la structure interne des mots et étude des règles qui régissent cette structure (d'apr. Lang. 1973).</p> <p>(CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). (s.d.). Morphologie. Dans CNRTL – Dictionnaire de la langue française. <a href="https://www.cnrtl.fr/definition/morphologie">https://www.cnrtl.fr/definition/morphologie</a>.)</p>	<p>[...] <i>Il y a une forte tendance à substituer des verbes en -er dérivés de noms à des verbes d'autre origine. On attribue cela au désir de simplifier la <b>morphologie</b> : cf. § 831, H. Cette raison est vraisemblable, par ex. quand °solutionner concurrence résoudre</i> (2016a : 178).</p>

Morphologie flexionnelle	Morfología flexiva	<p>La morphologie flexionnelle concerne les flexions qui marquent le genre, le nombre ou le temps des verbes, situées à la droite de la base.</p> <p>(Chapleau, N. (2021, 28 septembre). Quelques définitions importantes. <i>Morphoplus</i>.</p> <p><a href="https://www.morphoplus.com/post/quelques-définitions-importantes">https://www.morphoplus.com/post/quelques-définitions-importantes</a>.)</p>	<p>[...] <i>Les études réunies dans cet article abordent essentiellement la contribution des données orales et écrites au traitement de la <b>morphologie flexionnelle</b> en L2 (2010b : 163).</i></p>
Principe du contraste	Principio del contraste	<p>[...] <i>Le principe du contraste statue que toute différence de forme dans une langue marque une différence de sens. Le mot <u>chien</u>, par exemple, ne possède ni la même forme ni la même signification que le mot <u>cheval</u> (1987 : 2).</i></p>	<p>[...] <i>Mais cette approche fonctionnelle du texte aux formes, nécessaire pour les premières étapes de la mise en place, s'avère insuffisante lorsqu'il s'agit de traiter les étapes plus avancées de l'acquisition, celles où l'apprenant doit s'approprier les aspects conventionnels de la variété cible (pour cette distinction entre <b>principe de contraste</b> et principe de conventionalité, cf. Clark 1990) (1997a : 17).</i></p>
Projet DUFDE	Proyecto DUFDE	<p>[...] <i>DUFDE est l'acronyme pour : Deutsch und Französisch – Doppelter Erstspracherwerb (allemand et français – double acquisition de langue première), un projet longitudinal sur l'acquisition simultanée du français et de l'allemand par une douzaine d'enfants (2006 : 36).</i></p>	<p>[...] Le <b>projet DUFDE</b> est dirigé par Juergen Meisel, au département des langues romanes à Hambourg. Le but du projet est d'étudier le développement de la grammaire, notamment sous l'aspect de la séparation des langues (1991 : 51).</p>

<i>Q'anjobal</i>	Q'anjobal	Le q'anjobal est un dialecte de la famille maya parlé au Guatemala.	[...] <i>Sur un plan phonologique, la dévélarisation du /*ŋ/ proto-maya en /n/ se retrouve dans l'ensemble des langues de l'aire des Basses-Terres ainsi qu'en tojolabal, en <b>q'anjobal</b> et en Acatèque (2014 : 41).</i>
Redoublement	Reduplicación	Répétition d'un mot, ou encore d'un ou plusieurs de ses éléments. <i>(Grand dictionnaire terminologique. Redoublement. Office québécois de la langue française. <a href="https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26560494/redoublement">https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26560494/redoublement</a>.)</i>	[...] <i>Le <b>redoublement</b> sert aussi dans le langage familier : fofou, fém. fofolle, sosot [soso], fém. sosotte [sɔsɔt], bête, s'emploient comme atténuatifs de fou, sot, bête (2016 : 206).</i>
Surgénéralisation	Sobregeneralización	[...] <i>On utilise le terme « surgénéralisation » quand l'erreur consiste à attribuer à une classe/catégorie les marques d'une autre classe/catégorie. Ainsi la forme *dorma peut-elle être interprétée comme la surgénéralisation de la voyelle -a des verbes en -er à un verbe d'une autre classe (2000 : 35).</i>	[...] <i>On pourrait supposer que le même genre de <b>surgénéralisation</b> se produit chez l'enfant bilingue entre les deux langues, surtout lorsque les langues offrent des ressemblances (1998 : 2).</i>
Thématisation (ou topicalisation)	Topicalización	Sujet du discours défini comme « ce dont on dit quelque chose », ce qui est donné comme thème, par la question de l'interlocuteur ou par la situation, par opposition au commentaire, qui est « ce qui est dit de la personne ou de la chose ».	[...] <i>Pour un certain nombre de fonctions, la <b>thématisation</b> entraîne une redondance, le terme mis en tête de la phrase étant représenté par un pronom à sa place ordinaire : CETTE LOI SAINTE, il faut S'Y conformer (2016a : 247).</i>

		<p>(CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). (s.d.). Topicalisation. Dans <i>CNRTL – Dictionnaire de la langue française</i>.  <a href="https://www.cnrtl.fr/definition/topicalisation">https://www.cnrtl.fr/definition/topicalisation</a>.)</p>	
Troncation	Acortamiento	<p>Mode de formation des mots qui consiste à supprimer une ou plusieurs syllabes au début ou à la fin d'une unité lexicale.</p> <p>(<i>Grand dictionnaire terminologique</i>. Troncation. Office québécois de la langue française.  <a href="https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26561192/troncation">https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26561192/troncation</a>.)</p>	<p>[...] <i>Notre étude montre la contribution considérable du verlan et de la <b>troncation</b> au renouvellement du fond non standard d'un groupe social (2021e : 211).</i></p>

## VI. Conclusion

Lorsque j'ai choisi l'ouvrage *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* de Silvina Montrul pour ce mémoire, l'objectif était d'explorer les différents enjeux traductologiques liés à la traduction de cette œuvre, mais aussi de mettre en lumière les particularités linguistiques, culturelles et sociales abordées par l'auteure. Les motivations à l'origine de ce choix reposent tant sur un intérêt profond pour le sujet que sur la complexité à la fois terminologique et traductologique du texte. Le défi principal consistait à procéder à un travail de traduction qui sache allier fidélité au texte source et accessibilité pour le public cible.

Ainsi ai-je dû sélectionner trois chapitres qui permettaient de répondre à ces objectifs et d'illustrer les problématiques linguistiques et socioculturelles majeures. Afin d'assurer une variété thématique et traductologique, j'ai privilégié trois thèmes distincts, mais toujours intrinsèquement liés au phénomène central du bilinguisme : le bilinguisme en Amérique hispanique, le bilinguisme aux États-Unis ainsi que l'acquisition du langage durant l'enfance, chez les bilingues comme chez les monolingues.

En outre, il m'a semblé pertinent d'ajouter des résumés des sections qui n'avaient pas été traduites, simplement pour que le contexte soit limpide et pour que toutes les implications des thématiques abordées soient comprises par le public cible avant de procéder à la lecture de la traduction.

Pour enrichir le travail, j'ai estimé qu'il serait intéressant d'approfondir légèrement les thématiques abordées, en introduisant une section recherche présentant certains aspects jusqu'alors peu explorés. Les thèmes repris sont la revitalisation des langues indigènes au moyen de l'intelligence artificielle et la situation socio-politique et culturelle de Porto Rico. J'ai également introduit des données de recensement de la population aux États-Unis actualisées pour la période 2013 - 2023. Par ailleurs, la dimension linguistique et terminologique du chapitre sept m'a conduite à élaborer un glossaire rassemblant tous les termes spécifiques qui pourraient nécessiter plus de précisions, accompagnés d'occurrences tirées d'ouvrages de référence.

Par ailleurs, j'ai également porté un regard critique et analytique sur mon travail en réalisant des commentaires traductologiques. Dans cette section, j'ai relevé les enjeux principaux de la traduction de ce texte, les ai développés et les ai commentés en m'appuyant notamment sur des travaux et articles de recherche. J'ai également pu justifier certains choix traductologiques et terminologiques et expliquer les réflexions qui ont guidé le processus de traduction.

Finalement, afin d'apporter une dimension plus concrète à ce travail, j'ai décidé de le compléter par l'ajout d'enquêtes de terrain qui reposent sur des entretiens menés avec trois femmes directement concernées par des situations de bilinguisme. Outre leur véritable richesse, ces témoignages permettent de créer un lien entre l'analyse scientifique et l'expérience personnelle. Leur intégration dans ce mémoire ouvre la voie vers de nouvelles pistes de réflexion, mais elle met également en valeur la pertinence d'études futures fondées sur le recueil d'informations inédites où la rencontre avec les personnes interrogées occupe une place centrale.

Sur le plan traductologique, ce mémoire m'a permis de mettre en pratique et d'approfondir des notions fondamentales de traduction. La fidélité à l'effet voulu, l'adaptation des structures syntaxiques entre l'espagnol et le français, la gestion de l'altérité linguistique, le traitement du discours rapporté et des registres multiples, ou encore la recherche terminologique rigoureuse constituent des compétences mobilisées, affinées et désormais solidement ancrées grâce à ce travail. J'ai appris à équilibrer précision scientifique et clarté pédagogique, tout en respectant l'harmonie et la dynamique interne de l'ouvrage de Silvina Montrul, et j'ai alors pu atteindre les objectifs que je m'étais fixés au départ.

Cet ouvrage m'a offert un panorama exceptionnel des différents pans de la traduction. Qu'elle soit scientifique, linguistique, historique ou pédagogique, j'ai pu m'exercer à des types de contenus variés dans un même cadre, ce qui constitue une qualité fondamentale de ce projet et qui sera une expérience précieuse pour ma future carrière. J'ai également découvert des situations géolinguistiques diverses, dans lesquelles les politiques linguistiques et les dynamiques sociales diffèrent radicalement. Ce travail a été en quelque sorte une fenêtre ouverte sur des populations et des modes de vie que l'on connaît peu, voire pas du tout. En ce sens, j'ai également pris conscience que certaines problématiques (je pense notamment à la situation politique de Porto Rico, ou encore à la fragilité des langues indigènes hispanoaméricaines) ne sont que très peu médiatisées, ou débattues dans le monde occidental. Toutefois, ces thématiques nous rappellent que la traduction ne se limite pas au simple transfert

de mots, mais qu'elle constitue un outil de préservation et de transmission culturelle clé, qui nécessite un savoir-faire technique, une sensibilité émotionnelle et un regard informé qu'aucune machine n'est prête à reproduire de sitôt.

Travailler sur l'œuvre de Silvina Montrul a été une véritable chance, car sa richesse, sa rigueur et sa clarté sont telles qu'une traduction intégrale en français mériterait d'être envisagée, afin de donner plus de visibilité à l'auteure comme aux problématiques qu'elle soulève. Je considère d'ailleurs que, dans l'éventualité où cet ouvrage serait intégralement traduit, il pourrait constituer une base solide pour le développement d'un travail de recherche réel à grande échelle qui étudierait la situation de toutes ces populations bilingues et de leurs dialectes méconnus, non pas seulement en Amérique ou en Europe, mais partout ailleurs. De telles études permettraient de mieux comprendre les enjeux socio-politiques liés au bilinguisme, mais également de définir et de mettre en œuvre des stratégies adaptées pour favoriser une meilleure intégration et un accueil plus juste de ces populations au sein des systèmes concernés. La voie est libre, mais le chemin qu'il reste à parcourir est encore long...

En guise de conclusion, j'ajouterai que ce travail m'a énormément apporté tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. À titre professionnel, j'ai pu véritablement témoigner de l'importance d'une stratégie de travail efficace, d'une organisation rigoureuse, du respect des échéances, mais, surtout de la conscience de ses propres limites. À titre personnel, j'ai compris que la perfection n'est pas une fin en soi, qu'elle est même illusoire, et que l'essentiel est d'atteindre le sommet avec justesse, en sachant que le chemin parcouru compte tout autant que le résultat final. En ce sens, et c'est là une métaphore qui me plaît beaucoup, traduire cet ouvrage s'est apparenté à une ascension en montagne. Chaque chapitre est une étape avec ses reliefs, ses obstacles et ses panoramas uniques. Parfois, le sentier était escarpé ou dense, parfois plus doux et lisse, mais toujours stimulant. À l'arrivée au sommet, je peux mesurer l'ampleur du chemin parcouru. En fin de compte, ce projet m'a permis de conjuguer trois compétences sans pareilles : l'exigence intellectuelle, la curiosité culturelle et la sensibilité linguistique. Au-delà du simple exercice académique, il s'agissait d'une véritable immersion dans le rôle de médiatrice linguistique et culturelle, où chaque choix de terme contribue à faire vivre des réalités, des cultures et des langues parfois oubliées. Et c'est peut-être là, la plus belle récompense de ce long parcours.



## VII. Bibliographie

### Ouvrages

- COMBLAIN, A. (2023b). *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues. Entre idées reçues et fausses croyances*. Presses Universitaires de Liège – PUL.
- DE HOUWER, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge University Press.
- DELISLE, J., & RENÉ, A. (2003). *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais, français: méthode par objectifs d'apprentissage*. University of Ottawa Press.
- GOOSSE, A., & GREVISSE, M. (2016a). *Le bon usage*. De Boeck Supérieur.
- MONTRUL, S. (2013a). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley & Sons.
- NIDA, E. A. (1964). *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Brill Archive.
- REIB, K., & VERMEER, H. J. (2013b). *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759715>.
- VATRICAN, A. (2019). *Linguistique espagnole*. Armand Colin. <https://shs.cairn.info/linguistique-espagnole--9782200622176?lang=fr>.

### Articles

- ANDREI, C. (2011). La note du traducteur-preuve d'érudition ou aveu d'incapacité?. *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, (04), 127-142.
- BALINT-ZANCHETTA, J. (2018). Aspects sociolinguistiques du langage du tango. *La Bretagne Linguistique*, (22), 139-153.
- BECQUEY, C. M. M. (2014). Diastystème, Diachronie : Études comparées dans les langues cholanes.
- BERNARD, D., BENN, M. (2025). Revitalization or Reclamation ? Reframing the Recovery of Indigenous Languages in Latin America : A Historical and AI-Driven Approach. *International Journal of Language, Linguistics, Littérature and Culture*. 4. 104-131. [10.59009/ijlllc.2025.0103](https://doi.org/10.59009/ijlllc.2025.0103).

- BRISAUD, C. (2000). Acquisition de la morphologie verbale à l'oral et à l'écrit: convergences ou divergences ?. *Lidil-Revue de linguistique et de didactique des langues*, 22(1), 31-45.
- CLARK, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp. 1–33). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- CLOT, J. (2016c). Marges et frontière entre le Mexique et le Guatemala. *HAL – Archives ouvertes*.
- COMBLAIN, A. (2021d). Les facteurs influençant le bilinguisme précoce. *UPLF-Info*, 104.
- 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), 29-49. <https://doi.org/10.3917/lis.116.0029>.
- DOLITSKY, M. (1998). Les ponts interlangues. *Linx. Revue des linguistes de l'Université Paris X Nanterre*, (38), 59-64.
- GÓMEZ, T. (1986). Langues indigènes et conflits sociaux en Nouvelle Grenade (XVIe-XVIIIe s). *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 22(1), 269-304.
- GONZÁLEZ-RIVERA, M. (2021b). Language Attitudes Towards Spanish and English in Puerto Rico. *Revista de Filología y Lingüística de La Universidad de Costa Rica*, 47(2), e47006. <https://doi.org/10.15517/rfl.v47i2.47006>.
- KUZMINA, O., RETINSKAYA, T. (2021e). Couche synchronique la plus récente de l'argot français des jeunes (2010-2021): systématisation de mécanismes de création lexicale. *Synergies Europe*, (16).
- LÉGLISE, I. (2021a). Alternance de langues. *Langage et société*, Hors-série (HS1), 23-26. <https://doi.org/10.3917/lis.hs01.0024>.
- LEJEUNE, C. (1995). De la Mexicanité des Chicanos. *Revue Française d'études Américaines*, 66, 520–527. <http://www.jstor.org/stable/20872593>.
- MARCILHACY, D. (2015). « !Nada de latinismos! Amérique « latine » ou Amérique « hispanique ». *Cahiers d'études romanes*, 30, 199-222.
- MARTEL, K., & LEROY-COLLOMBEL, M. (2010a). Du gazouillis au premier mot: rôle des compétences préverbales dans l'accès au langage. *Rééducation orthophonique*, (244), 77-94.
- MATAILLET, D. (2023a). Américains ou États-Uniens ?. *France-Amérique*. <https://france-amerique.com/fr/americaains-ou-etats-uniens/>.
- MORALES LUGO, K., CARROLL, K. S., & CAMPOS, S. D. (2024). Introduction to special issue: languages in modern day Puerto Rico. *International Journal of the Sociology of Language*, 2024 (286), 1–22. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2023-0061>.

- NOYAU, C. (1997a). Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : la morphologie temporelle. *MARTINOT C. éd., Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, Besançon, Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, (631), 223-252.
- RÍO SANTOS, F. (2023c). El conflicto jurídico-constitucional de la lengua española. *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, 27(2), 479-513, doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/aijc.27.15>.
- ROUHAUD, A. (2016b). Les marielitos, exilés au sein de l'exil. *CECIL. Cahiers d'études des cultures ibériques et latino-américaines*, (2).
- SABATO, H. (2005a). Le peuple « un et indivisible ». Pratiques politiques du libéralisme « porteño ». *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. Les Cahiers ALHIM*, (11).
- SANTOS, R. (2005b). Parole exposée, parole cachée : une interprétation des troubles d'articulation. *Glossa*, (92), 42-50.
- SARDIN, P. (2007). De la note du traducteur comme commentaire : entre texte, paratexte et prétexte. *Palimpsestes. Revue de traduction*, (20), 121-136.
- SCHLYTER, S. (1991). Apprendre le français comme l'une des deux langues dès l'enfance. Deux études sur la langue des enfants bilingues. *Moderna Språk*, 85(1), 51-58.
- VÉRONIQUE, G. D. (2010b). Le traitement de l'input dans l'acquisition des langues étrangères. *Language, Interaction & Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition*, 1(2).
- VOLTERRA, V. & TAESCHNER, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

## Chapitres de livres

- THOMAS, A., GRANFELDT, J. et ÅGREN, M. (2021c). Chapitre 19. Le rôle de l'input. Dans P. LECLERCQ, A. EDMONDS et E. SNEED GERMAN, *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, p. 333-349. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lecle.2021.01.0333>.

## Thèses

- Montrul, S. (1997b), *Transitivity alternations in second language acquisition : a crosslinguistic study of English, Spanish and Turkish*, Thèse de doctorat en philosophie soutenue à Université McGill, Montréal, Canada.

## Ressources en ligne

- Bureau de la traduction, Services publics et Approvisionnement du Canada. (2020, 28 février). *États-unien. Portail linguistique du Canada*. <https://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/en/cles-de-la-redaction/etats-unien> (page consultée le 4 juillet 2025).
- CHAPLEAU, N. (2021, 28 septembre). Quelques définitions importantes. *Morphoplus*. <https://www.morphoplus.com/post/quelques-d%C3%A9finitions-importantes> (page consultée le 5 août 2025).
- Google Books Ngram Viewer. (n.d.). Outil interactif. <https://books.google.com/ngrams/>.
- KENT, D. (2025, 24 avril). « 11 facts about Hispanic origin groups in the U.S ». Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/08/16/11-facts-about-hispanic-origin-groups-in-the-us/> (page consultée le 15 mai 2025).
- LECLERC, J. (2024, 18 février). « Castillan ou espagnol ? ». *Aménagement linguistique dans le monde*. Université Laval. <https://www.axl.cefano.ulaval.ca/europe/espagnecastillan.htm> (page consultée le 5 juillet 2025).
- MONTRUL, S. (2018, mai). *Curriculum vitae*. University of Illinois at Urbana–Champaign. [https://linguistics.illinois.edu/sites/default/files/cv/montrul\\_CV.pdf](https://linguistics.illinois.edu/sites/default/files/cv/montrul_CV.pdf) (page consultée le 18 février 2025).
- MONTRUL, S. (s.d.). *Dr Silvina Montrul, profil*. Département de linguistique, University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://linguistics.illinois.edu/directory/profile/montrul> (page consultée le 18 février 2025).
- NADEEM, R., (2024, 19 juillet). « A brief statistical portrait of U.S. Hispanics ». Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/science/2022/06/14/a-brief-statistical-portrait-of-u-s-hispanics/> (page consultée le 15 mai 2025).
- ROUSSEAU, M., HOUDART, O. (2007, 6 juillet). « États-Uniens ou Américains, that is the question ». Langue Sauce Piquante. *Le Monde*. <https://www.lemonde.fr/blog/correcteurs/2007/07/06/etats-uniens-ou-americains-that-is-the-question/>.
- US Census Bureau. (2024, 16 septembre). « Hispanic Heritage Month : 2024 ». Census.gov. <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2024/hispanic-heritage-month.html> (page consultée le 15 mai 2025).
- U.S. Census Bureau, U.S. Department of Commerce. (2023.). « Language Spoken at Home ». *American Community Survey, ACS 1-Year Estimates Subject Tables, Table S1601*. <https://data.census.gov/table/ACSST1Y2023.S1601?text=Language&t=Language+Spoken+at+Home> (page consultée le 15 mai 2025).

## Dictionnaires en ligne

*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.* (s. d.). CNRTL.  
<http://www.cnrtl.fr/definition/>.

*Diccionario de la lengua española.* (s. d.). La Real Academia Española. <https://www.rae.es>.

*Diccionario panhispánico de dudas* (s.d.). La Real Academia Española.  
<https://www.rae.es/dpd/>.

*Grand dictionnaire terminologique.* (s.d.). Office québécois de la langue française.  
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>.

*Larousse.* (s.d.). *Larousse : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne.*  
<https://www.larousse.fr>.

*Le Robert.* (s.d.). *Dictionnaire Le Robert.* <https://dictionnaire.lerobert.com/fr/>.

*Merriam-Webster.* (s.d.) *Merriam-Webster.com Dictionary.* <https://www.merriam-webster.com>.

*Diccionario panhispánico de dudas* (s.d.). La Real Academia Española.  
<https://www.rae.es/dpd/>.



## **VIII. Annexes**



## **Annexe 1**

### **Synthèse des passages non traduits du chapitre quatre (4.1 – 4.3)**

#### **4.1 Introduction**

Avant 1492, des milliers de langues indigènes étaient parlées en Amérique, mais nombreuses d'entre elles se sont éteintes en raison des ravages de la colonisation. Par conséquent, à l'heure actuelle, il en reste moins de 700. Toutes ces langues ont connu des trajectoires et des positions de force variées, et certaines sont parvenues à persister malgré la domination de l'espagnol. La plupart de ces langues continuent d'être utilisées dans la sphère privée, tandis que le castillan est utilisé pour les affaires publiques. Toutefois, ce plurilinguisme indigène manifeste a généré une situation de bilinguisme généralement asymétrique. Effectivement, les populations indigènes doivent apprendre l'espagnol si elles souhaitent être intégrées à la vie en société et pouvoir s'élever socialement, tandis que les hispanophones ne sont pas du tout incités ni motivés à apprendre les langues autochtones. En outre, une nouvelle opposition se creuse à l'issue de cette asymétrie. On observe, d'un côté, la présence d'un bilinguisme considéré « de prestige », impliquant l'espagnol combiné à une langue indo-européenne et, d'un autre côté, le bilinguisme « stigmatisé », comprenant l'espagnol et une langue indigène.

#### **4.2 Bilinguisme à l'époque coloniale**

Bien que l'incroyable diversité linguistique fût une véritable richesse, elle constitua également un des facteurs prépondérants qui permit une colonisation rapide et fructueuse. En effet, dans son ouvrage *Historia general y natural de las Indias* (Histoire générale et naturelle des Indes), l'historien espagnol Gonzalo Fernández de Oviedo affirme que ces diversités, conjointes aux discordes déjà existantes entre les peuples autochtones bien avant l'arrivée des colons, ont constitué les armes principales des Espagnols qui se sont emparés des territoires. En outre, selon Oviedo, les difficultés liées au besoin de recourir constamment à des interprètes ont également contribué indirectement à la castillanisation du continent. En effet, la présence éventuelle d'erreurs et d'interprétations erronées ou même fallacieuses ont presque obligé les populations natives à apprendre la langue des colons.

En revanche, face à une quantité impressionnante et toujours majoritaire de langues indigènes, les colons ont tenté de dominer les populations autochtones avec une nouvelle arme : la religion. Les quelques moines missionnaires étaient trop peu nombreux pour espérer se charger de l'enseignement et de l'évangélisation en castillan. Dès lors, les décisions prises durant le Concile de Trente (1545-1563), permettant explicitement l'utilisation de langues vernaculaires dans l'enseignement de la foi, ont contribué à l'évangélisation des peuples indigènes et, d'une certaine façon, à l'exercice d'une domination nouvelle sur ces populations marginalisées.

Au fil des siècles, certaines langues indigènes parvinrent à résister à la pression intense exercée par les colons et par la couronne espagnole, et s'imposèrent notamment par le biais de conciles établissant l'usage de langues vernaculaires ou l'interdiction de présence d'interprètes vers le castillan, afin de rendre les langues autochtones plus légitimes. Toutefois, la couronne n'abandonna jamais vraiment son désir inébranlable d'hispanisation du continent. Au XVIIIe, sous Charles III, ce souhait s'intensifia et se matérialisa au travers de deux événements importants. Premièrement, par l'expulsion des jésuites qui dispensaient leur enseignement de la foi majoritairement en langues indigènes. Deuxièmement, de nombreux autochtones se révoltèrent fréquemment contre les décisions de la couronne, ce qui poussa finalement Carlos III à adopter l'ordonnance (Cédula de Aranjuez) interdisant l'usage de langues indigènes au profit du castillan. Ce nouveau décret eut les retombées attendues en menant petit à petit à la disparition de nombreuses langues autochtones du continent américain.

Finalement, dans leurs efforts d'expansion et de colonisation, les Espagnols ont généralement dû choisir certaines langues parmi une variété impressionnante de dialectes indigènes, qui seraient ensuite désignées comme langues communes, pour faciliter la communication avec les populations locales. Par exemple, le nahuatl était d'usage au Mexique, tandis que le guarani était la langue des missionnaires jésuites. Cette homogénéisation, certes pratique pour les colons, a mené à la disparition et à la marginalisation de nombreuses langues et cultures locales, de façon complètement irréversible.

Malgré le cataclysme de la conquête espagnole, certaines cultures autochtones parvinrent à survivre et à conserver leur arme la plus efficace : leur langue. Le premier cas qui nous intéresse est le guarani, première langue à obtenir et à conserver un statut officiel et prestigieux au Paraguay, au même titre que le castillan. Comme expliqué, les missionnaires jésuites du XVII<sup>e</sup> siècle défendaient la langue guarani et promouvaient son écriture et son enseignement. Cette forte intégration des deux cultures a également mené à de nombreux mariages mixtes. Malgré l'expulsion des jésuites au XVIII<sup>e</sup> générant une castillanisation progressive, le guarani reste une langue co-officelle au Paraguay, parlée par 95% de la population et par des minorités en Bolivie, au Brésil, et en Argentine.

Le deuxième cas de figure concerne le quechua. Autrefois langue administrative et religieuse, elle a décliné progressivement pour devenir la langue des populations rurales et marginalisées, bien que la quantité de locuteurs natifs n'ait jamais diminué. Les raisons résident une fois encore dans un désir de domination de la part des colons. Effectivement, ils souhaitaient que les indigènes qui travaillaient pour eux restent monolingues en quechua et n'apprennent pas l'espagnol, afin de limiter leur accès à l'éducation et au pouvoir, donnant à nouveau au quechua une position de langue marginalisée. Toutefois, le quechua connut un regain de valorisation et de reconnaissance au XX<sup>e</sup> siècle, grâce à des mouvements revendiquant l'existence et l'usage des langues autochtones. Il atteint finalement le rang de langue officielle au Pérou en 1975, aux côtés, une nouvelle fois, du castillan. Il est également parlé par une grande partie des populations d'Équateur (kichwa) et de Bolivie, et fut reconnu comme langue officielle dans ces deux pays respectivement en 2008 et 2009. Aujourd'hui, il constitue le seul parler amérindien encore en expansion.

Le nahuatl et le maya survécurent également aux calamités des colons. En effet, lorsque l'espagnol Hernán Cortés débarqua à Yucatán en 1519, il conquiert l'empire aztèque, dont la langue officielle était le nahuatl. À nouveau, la langue parvint à résister à la pression et demeurait importante pour le commerce et l'administration. L'apprentissage de l'espagnol était largement encouragé par la couronne, mais les missionnaires préféraient enseigner en nahuatl, en raison notamment de la quantité bien supérieure de locuteurs indigènes. Il était question de quelque 8000 hispanophones contre 5 millions d'indigènes. Dès lors, le nahuatl fut décrété langue officielle des autochtones de Nouvelle-Espagne par les moines catholiques, tandis que le castillan était la langue de l'élite, ce qui généra une situation de véritable diglossie. Le nahuatl était utilisé dans la sphère privée, et l'espagnol dans le domaine public et gouvernemental. La

castillanisation de cette région fut vaine : au XVIII<sup>e</sup> siècle, seuls 35 % des habitants parlaient espagnol, et moins de 0,5 % étaient alphabètes.

Le maya connut une situation similaire. Les populations n'ont jamais laissé les Espagnols prendre le dessus, et beaucoup de locuteurs indigènes n'apprirent pas le castillan durant l'époque coloniale. Les Espagnols, beaucoup moins nombreux, préféraient communiquer avec les indigènes en maya, mais considéraient leur propre langue comme supérieure. Aujourd'hui, le nahuatl et le maya sont des langues nationales au Mexique (et non officielles – le pays n'en reconnaît aucune) mais restent toutefois menacés par le castillan et par l'urbanisation.

Finalement, le mapudungun, langue des Mapuches du Chili et d'Argentine, a résisté face à diverses invasions incas, puis espagnoles. Les Mapuches se montraient hostiles, et brûlaient des villes entières fondées par les colons. Après ces nombreuses défaites, les Espagnols renoncèrent à la colonisation, ce qui permit aux Mapuches de maintenir leur autonomie et leur langue pendant près de 300 ans. Les missionnaires jésuites jouèrent un rôle clé d'intermédiaires entre les Espagnols et les Mapuches, permettant ainsi l'élaboration de frontières territoriales bien précises et l'indépendance du peuple indigène. Cette hostilité les laissa dans un certain isolement, cause de leur monolinguisme presque total. À l'heure actuelle, on recense environ 100 000 à 250 000 locuteurs, ce qui fait du mapudungun une langue en voie d'extinction. Ni le Chili ni l'Argentine ne la reconnaissent officiellement.

#### **4.3 La dominance de l'espagnol après la colonisation**

À l'exception du guarani et de sa situation au Paraguay, toutes les langues indigènes ont été réprimées et subissent aujourd'hui encore les conséquences terribles d'une colonisation et d'une castillanisation sans merci qui se soldent par une disparition progressive des cultures et des langues autochtones au profit du parler du colonisateur : le castillan. Les procédés d'indépendance et de création de nouvelles républiques ont certes permis de couper les liens avec la couronne, mais ils ont, sur leur passage, détruit et transformé de façon irréversible les cultures florissantes déjà présentes. Face à une marginalisation totale et à l'adoption officielle du castillan dans toutes les anciennes colonies, les populations ostracisées n'ont eu d'autre choix que d'abandonner progressivement leurs langues natales pour apprendre l'espagnol, et espérer accéder à la liberté et à l'éducation. Les indigènes analphabètes furent peu à peu

stigmatisés. Dans certaines régions, à l'heure actuelle, l'espagnol n'est toutefois ni la première ni la deuxième langue de nombreux indigènes.



## **Annexe 2**

### **Synthèse des passages non traduits du chapitre cinq (5.1 – 5.4)**

#### **5.1 La minorité linguistique la plus importante**

Bien que l'anglais soit la langue dominante, les États-Unis se caractérisent par un véritable multilinguisme dû à une importante immigration continue. Parmi ces langues, l'espagnol occupe une place de premier plan : selon les données du recensement de 2007, environ 11 % de la population, soit près de 35 millions de personnes à l'époque, parlaient espagnol. Les États-Unis constituent le deuxième pays comptant le plus d'hispanophones au monde, après le Mexique. Cette population connaît une croissance démographique rapide, bien supérieure à celle de l'ensemble de la population américaine.

De ce fait, l'espagnol est omniprésent dans la sphère publique et est activement utilisé dans la vie quotidienne. Il est parlé dans tous les états du pays, bien que la concentration d'hispanophones la plus importante se situe en Arizona, en Californie, au Colorado, au Nouveau-Mexique, au Texas, en Floride, au New Jersey et dans l'état de New York.

Toutefois, l'espagnol demeure bien une langue minoritaire aux États-Unis et ne bénéficie pas du même prestige social qu'en Espagne ou en Amérique hispanique. Effectivement, une idéologie nationaliste de rejet de l'espagnol s'est imposée depuis quelques décennies déjà. Ses partisans estiment que le monolinguisme en anglais est un emblème de la citoyenneté et de la loyauté états-unienne et craignent que le castillan ne remplace l'anglais comme langue majoritaire. Toutefois, contrairement à d'autres groupes linguistiques et aux idées répandues, de nombreux hispanophones utilisent les deux langues quotidiennement et estiment les maîtriser.

En outre, bien que certains États-Uniens perçoivent la présence hispanique comme une invasion progressive, cette présence n'est pas récente et remonte à l'époque coloniale, avant même l'arrivée des anglophones et la formation de la nation états-unienne. Une grande partie de ce qui compose aujourd'hui les États-Unis faisait autrefois partie de l'Empire espagnol.

## 5.2 Bref historique de la présence hispanique aux États-Unis

Les Espagnols débarquèrent en Floride en 1513 avec l'explorateur Ponce de León, et fondèrent Saint Augustine en 1565, la plus ancienne ville d'origine européenne des États-Unis. Au fil des siècles, ils conquirent et colonisèrent de nombreux territoires du Sud-Ouest, tels que le Nouveau-Mexique, le Texas, l'Arizona, et la Californie.

Toutefois, à la suite de diverses invasions et combats, ils perdirent progressivement ces terres : la Floride fut passée aux Britanniques (1763), puis aux États-Uniens (1821), et la Louisiane fut cédée aux Français. À la suite de l'indépendance du Mexique en 1821 également, le Texas devint mexicain, jusqu'à son annexion en 1845 par les États-Unis. Au terme de la guerre mexicano-américaine, les États-Uniens reprirent possession de vastes territoires de l'Ouest (Californie, Arizona, Nevada, Utah, Nouveau-Mexique, et Wyoming, entre autres). Environ 100 000 Mexicains devinrent des citoyens américains malgré eux et des étrangers sur leurs propres terres.

De ce fait, les Mexicains n'étaient pas des immigrants, mais des habitants de longue date intégrés aux territoires annexés. Au fil du temps, ils ont contribué à la culture états-unienne par leur langue, leur religion, leur art et leur mode de vie, et se sont adaptés progressivement à l'ordre anglo-américain dominant, mais parlaient toujours majoritairement le castillan. Par ailleurs, l'espagnol en usage aujourd'hui au Nouveau-Mexique est une variante issue des premières colonies, et non d'un contact migratoire plus récent.

Enfin, la domination des États-Unis sur d'autres territoires hispaniques illustre la complexité du statut de l'espagnol. En 1898, les États-Unis occupèrent Cuba et prirent possession de Porto Rico, des Philippines et de Guam. Cuba et les Philippines devinrent indépendants respectivement en 1902 et 1946, tandis que Porto Rico et Guam demeurèrent sous contrôle états-unien, et le sont encore à l'heure actuelle. Si l'espagnol reste dominant à Porto Rico, il a disparu à Guam, au profit de l'anglais et du chamorro. Cette évolution historique montre que le statut du castillan aux États-Unis dépend largement des rapports de pouvoir politiques et sociaux, qui ont façonné la hiérarchie linguistique du pays depuis la période coloniale.

### 5.3 L'immigration hispanophone récente

Depuis le début du XXe siècle et tout au long du XXIe, les États-Unis ont été le théâtre de vagues migratoires continues en provenance de l'Amérique hispanique. Cette immigration, tant légale qu'illégale, s'explique notamment par les profondes crises économiques et l'instabilité politique qui ont marqué de nombreux pays du continent. Trois groupes principaux se distinguent par leur importance numérique et leur ancienneté : les Mexicains, les Cubains et les Portoricains.

Les premières grandes vagues de migration mexicaine commencèrent après la Révolution mexicaine de 1910, un conflit sanglant ayant tué près de deux millions de personnes et laissé le pays en ruines. Une autre phase importante survint entre 1942 et 1969, dans le cadre du programme *Bracero*, mis en place pour combler le manque de main d'œuvre dans l'agriculture états-unienne, en particulier dans la région frontalière d'El Paso-Ciudad Juárez. Ce programme permit à environ cinq millions de paysans mexicains de travailler temporairement dans les champs de coton, de sucre et d'autres cultures, contribuant ainsi au développement de l'une des agricultures les plus avancées au monde. Bien que ce programme prévoyait le retour des travailleurs au Mexique après une vingtaine d'années dans les champs, nombre d'entre eux ne quittèrent pas le pays. La migration mexicaine vers les États-Unis se poursuivit davantage.

La migration cubaine, quant à elle, s'intensifia à partir de 1959, avec l'arrivée en Floride de Cubains blancs et issus des classes moyenne et supérieure, fuyant la Révolution cubaine et le régime communiste instauré par Fidel Castro. Cette première vague fut suivie, en 1980, par celle des « marielitos »\*, principalement des individus issus de classes populaires. Dans les années 1990, les « balseiros »\*, souvent à bord d'embarcations de fortune, tentèrent de rejoindre la Floride par la mer, dans l'espoir d'une vie meilleure. Ces différentes vagues d'immigration cubaine ne furent pas perçues positivement, ni par les citoyens américains ni par les Cubains déjà établis, les préjugés sociaux et raciaux jouant un rôle important dans la réception des nouveaux arrivants.

Les Portoricains constituent un autre groupe hispanophone significatif aux États-Unis. À l'issue de la guerre hispano-américaine en 1898, Porto Rico devint un territoire non incorporé des États-Unis. En 1917, ses habitants obtinrent la citoyenneté américaine, ce qui facilita grandement leur mobilité et poussa de nombreux Portoricains à migrer vers New York, en raison

de la situation économique difficile dans leur pays. Le phénomène s'amplifia après la Grande Dépression de 1930 et surtout après la Seconde Guerre mondiale, période durant laquelle les besoins en main d'œuvre industrielle attirèrent à nouveau de nombreux hommes et femmes portoricains vers les centres urbains du Nord-Est.

Outre ces trois groupes, d'autres populations venues d'Amérique centrale et du Sud commencèrent à affluer à partir des années 1980. Originaires de pays comme la Colombie, le Pérou, l'Argentine, le Chili, l'Uruguay ou l'Équateur, ces migrants fuyaient soit les conséquences de la crise économique, soit des régimes autoritaires ou des guerres civiles. En 1986, le gouvernement de Ronald Reagan adopta la loi sur la réforme et le contrôle de l'immigration (Immigration Reform and Control Act), une mesure d'amnistie destinée à régulariser les immigrants clandestins répondant à certains critères. Environ trois millions de personnes en profitèrent pour demander la résidence permanente légale, dont près de 2,3 millions de Mexicains.

À l'heure actuelle, bien que l'espagnol ne bénéficie d'aucun statut officiel aux États-Unis, sa présence dans l'espace public et les institutions est de plus en plus marquée. De nombreux services gouvernementaux proposent désormais des options en espagnol, et les grandes enseignes commerciales adoptent couramment l'affichage bilingue. Dans le domaine politique, la traduction systématique des discours des candidats à la présidentielle s'est imposée depuis les années 1990, en réponse à l'influence électorale croissante des hispanophones. Par ailleurs, les médias en espagnol, tels que *Telemundo*<sup>32</sup> ou *Univisión*<sup>33</sup>, offrent un large éventail de contenus adaptés à un public culturellement attaché à sa langue d'origine, y compris dans les grandes métropoles où ces programmes rivalisent en popularité avec leurs équivalents anglophones. Dès lors, malgré son statut de langue minoritaire et l'attitude négative qu'adoptent certains face aux hispanophones, il est indéniable que l'espagnol a une place très importante aux États-Unis, en comparaison à d'autres langues d'immigrés.

---

<sup>32</sup> *Telemundo* est une chaîne de télévision états-unienne qui propose du contenu de divertissement et d'information exclusivement en espagnol, destiné aux hispanophones vivant aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Elle appartient à NBCUniversal. La chaîne offre une couverture quotidienne de sujets orientés au centre-gauche, mais reste très neutre dans ses propos (<https://www.telemundo.com/sobre-telemundo>, page consultée le 13 août 2025).

<sup>33</sup> *Univisión* est une chaîne de télévision basée aux États-Unis qui propose du contenu de divertissement et d'information. Elle s'adresse principalement aux hispanophones résidant sur le territoire états-unien et appartient à Univisión Communications. La rédaction opte pour un ton très engagé et militant de gauche, notamment sur les questions migratoires ou sur l'administration de Trump (<https://www.univision.com/local/fresno-kftv/somos-univision-fresno> page consultée le 13 août 2025).

#### 5.4 Le bilinguisme et l'usage de l'espagnol

D'après les données du recensement de 2006, la population hispanophone des États-Unis se compose à la fois d'immigrés venus d'Amérique hispanique (40%) et d'individus nés sur le sol américain (60%). Cette distinction entre les locuteurs natifs du monde hispanique et ceux issus de la diaspora installée aux États-Unis permet de mieux comprendre les différences de maîtrise linguistique et de pratiques bilingues. Le degré de compétence en espagnol, de même que la stabilité du bilinguisme, varient fortement selon la génération et le contexte familial.

Les hispanophones sont particulièrement concentrés dans certaines régions à forte densité de population d'origine hispanique. Toutefois, même dans ces zones, la prédominance croissante de l'anglais dans la vie quotidienne suit une dynamique de déplacement linguistique. Le fait de parler espagnol à la maison ne garantit ni une compétence élevée dans la langue, ni une continuité dans sa transmission. En outre, plus de 70 % des hispanophones estiment maîtriser l'anglais. L'espagnol reste bien présent dans l'espace public, les médias et les interactions familiales, mais il ne constitue pas une menace pour l'hégémonie de l'anglais, qui reste la langue dominante de la vie sociale et institutionnelle.

En réalité, le bilinguisme hispanique aux États-Unis présente un caractère cyclique et transitoire. Dans la majorité des familles, l'usage actif et structuré de l'espagnol décline au fil des générations. Les immigrés de première génération conservent généralement une maîtrise complète de leur langue maternelle, même s'ils acquièrent l'anglais à des degrés divers, souvent dans un contexte professionnel. Leurs enfants, nés ou arrivés très jeunes aux États-Unis, sont exposés dès l'enfance à l'anglais, qui devient progressivement leur langue dominante, surtout après la scolarisation. Le développement de l'espagnol dans cette deuxième génération est souvent limité à l'usage familial et informel, sans renforcement académique.

Par conséquent, à mesure que l'on avance dans les générations, l'usage de l'espagnol devient plus restreint, voire purement symbolique. Dans de nombreux cas, les enfants de la troisième génération ne parlent plus espagnol ou n'en conservent qu'une compétence passive. Cette perte s'accroît encore à la génération suivante, et marque alors l'érosion linguistique typique des langues minoritaires non institutionnalisées. De ce fait, malgré l'apport continu de nouveaux immigrants, la dynamique familiale et sociétale états-unienne tend à favoriser la transition progressive vers un monolinguisme en anglais.



## **Annexe 3**

### **Entretien avec Jesica Cuenca**

**Bonjour. Pour commencer, pouvez-vous vous présenter, nous expliquer d'où vous venez et où vous avez grandi ?**

Bonjour, je m'appelle Jesica Cuenca, je suis paraguayenne et j'ai 33 ans. Je parle deux langues. Le guarani est ma langue maternelle, et d'ailleurs la seule langue que j'ai parlée jusqu'à mes dix ans, lorsque j'ai commencé à apprendre l'espagnol. La première langue officielle du Paraguay est le guarani, la seconde est l'espagnol. Je viens de la région du Chaco, une zone rurale où l'on parle uniquement le guarani. J'ai grandi en ne parlant que le guarani jusqu'à mes huit ans.

La situation du guarani a énormément évolué ces quinze dernières années. La langue n'est pas perdue, mais elle n'est plus parlée autant qu'elle l'était auparavant. Aujourd'hui, le guarani n'est plus enseigné que comme langue seconde ou comme matière secondaire, donc beaucoup moins de gens le parlent. C'est notamment dû au fait que le guarani n'est pas une langue parlée ailleurs qu'au Paraguay, alors les gens se concentrent sur le castillan ou sur l'anglais.

**Comment avez-vous appris l'espagnol ? Comment avez-vous vécu cet apprentissage ?**

Personne ne parlait espagnol là où je vivais, donc je ne pouvais le pratiquer qu'à l'école. Je l'ai d'abord appris à l'écrit. Il m'a fallu deux ou trois ans pour le maîtriser et pouvoir véritablement communiquer avec les autres. L'apprentissage a été compliqué car les deux langues sont très différentes. L'alphabet n'est pas le même, et la prononciation non plus car tu dois placer ta langue de façon différente dans ta bouche. Ça a été une épreuve pour moi, car je comprenais beaucoup de choses mais je ne savais pas comment m'exprimer. Je devais systématiquement tout traduire dans ma tête.

Lorsque j'ai commencé l'école secondaire, j'ai pu pratiquer davantage mon espagnol. Je fréquentais de nouvelles personnes avec qui je pouvais discuter. Les cours étaient beaucoup plus structurés. On faisait des projets, on lisait énormément en espagnol sur tous les sujets, on

utilisait des dictionnaires. Toutefois, l'enseignement du castillan restait relativement élémentaire, on apprenait la grammaire, la lecture et l'écriture. Ceux qui souhaitaient approfondir et améliorer leurs connaissances devaient se rendre à l'université à Asunción, la capitale.

C'est donc ce que j'ai fait. Mes parents venaient de la campagne, ils étaient analphabètes, mais ils voulaient m'envoyer chez des cousins qui vivaient à Asunción. J'ai eu l'impression d'arriver dans un autre monde complètement différent de ce que j'avais connu. Personne ne parlait le guarani. C'est là que j'ai réellement appris à parler espagnol. J'ignorais comment commander un café dans un bar, par exemple. Donc je m'asseyais, j'écoutais les gens parler, puis je reproduisais ce que je venais d'entendre. Je discutais aussi beaucoup avec mes cousins qui ne parlaient que l'espagnol.

**Vous sentez-vous plus à l'aise de communiquer dans une langue que dans l'autre et dans quelles circonstances ?**

Quand je suis énervée, je parle toujours en guarani. C'est surtout parce que c'est une langue qui est davantage chargée émotionnellement que l'espagnol, c'est une langue qui est directement extrême dans un sens comme dans l'autre. Si quelqu'un s'énerve et te dit quelque chose de méchant, ça peut être très douloureux. À l'inverse, si l'on te fait un commentaire positif, c'est directement merveilleux, génial. Le guarani est plus direct. Donc, quand je suis de mauvaise humeur ou que quelque chose me dérange, je m'exprime en guarani et c'est réglé en quelques mots !

**Ressentez-vous une certaine marginalisation du guarani et des populations indigènes ?  
Avez-vous été témoin ou victime de situations de discrimination ?**

Ce n'est plus le cas aujourd'hui, mais à l'époque les locuteurs du guarani étaient victimes d'une véritable discrimination. Les hispanophones bourgeois les considéraient comme des classes sociales inférieures. Si tu parlais guarani, tu étais directement considéré comme pauvre. Ne pas parler espagnol était très mal vu. En 1992, le guarani a enfin été reconnu comme langue officielle, et la situation s'est largement améliorée depuis. Aujourd'hui, parler le guarani est une

force, une arme politique, car tu peux t'adresser aux populations rurales, plus vulnérables. Si tu leur parles en espagnol, ils tourneront les talons. Si tu communique dans leur langue, tu peux t'approcher d'eux, tu peux négocier avec les propriétaires qui possèdent aujourd'hui de vastes territoires, tu peux les convaincre. La situation s'est renversée !

J'ai également vécu une situation de discrimination, mais pas pour les mêmes raisons. Au début de ma vie professionnelle, j'ai d'abord essayé de trouver du travail aux alentours de Filadelfia, dans la région du Chaco, mais j'y ai été moi-même victime de discrimination. J'ai souhaité travailler dans cette région notamment à cause du salaire, qui y est largement supérieur. Tu gagnes quatre fois plus qu'ailleurs au Paraguay. Mais, les gens là-bas défendent les valeurs de la famille traditionnelle. Donc à 25 ans, tu dois être mariée et avoir des enfants pour pouvoir travailler quelque part. J'avais un CV complet, je parlais espagnol et guarani parfaitement, mais je n'avais aucune intention de me marier ni d'avoir des enfants. Tu peux avoir fait toutes les études du monde, mais si tu ne réponds pas aux critères de la famille traditionnelle, tu te fais remballer. En plus, j'ai toujours eu un style particulier, j'ai les cheveux courts, je ne porte pas de bijoux, et donc les gens émettent des jugements sans me connaître, notamment sur mon orientation sexuelle. C'est à ce moment que je me suis rendu compte que je n'avais rien à faire dans cet endroit où j'étais perçue comme une bête de foire.

### **Quand avez-vous déménagé en Espagne ? Comment l'avez-vous vécu ?**

Mon père est décédé il y a quinze ans, et ma mère il y a huit ans. Je n'avais pas d'autre famille proche, donc plus véritablement d'attache au Paraguay. J'avais besoin de changement. À ce moment-là, je travaillais pour une ONG impliquée dans des projets dans les zones rurales. L'organisation avait un accord avec le Portugal pour envoyer des participants dans le cadre d'un projet lié à la vulnérabilité des jeunes. Je n'avais pas l'intention d'y aller au départ, mais j'y ai vu une belle opportunité de sortir du pays et d'apprendre le portugais, car cette langue est également parlée au Paraguay, dans la région frontalière avec le Brésil. Toutefois, après deux mois sur place, la pandémie a brutalement interrompu le projet. Mon organisation continuait à financer mon logement et ma nourriture, mais ce n'était pas suffisant pour couvrir toutes mes dépenses. J'ai donc envisagé de rester en Europe, puisque plus rien ne me retenait au Paraguay, et que je gagnais bien mieux ma vie ici. Je me suis donc rendue à Madrid, là où j'avais également des cousins éloignés, et je m'y suis installée.

Je me suis sentie bien accueillie. Je parle aujourd'hui très bien espagnol, et je n'ai pas forcément d'accent facilement reconnaissable. Je n'ai pas non plus le physique type du Paraguayen, donc les gens ne savent pas directement que je suis étrangère. D'ailleurs, quand je dis que je suis paraguayenne, les réactions sont toujours positives, les gens trouvent ça génial et ils veulent que je leur apprenne des mots en guarani. Je me sens vraiment bien ici. Par contre, je ne parle jamais de politique avec les Espagnols, car je sais que c'est un sujet controversé. Quand on me parlait de l'Espagne, on me disait que j'allais être choquée par la discrimination, le traitement envers les migrants ou les communautés latines, mais, en vérité, je ne me suis jamais retrouvée dans ce genre de situation. Je n'ai rencontré que des gens très sympathiques.

Au début, j'ai éprouvé quelques difficultés à m'adapter à la vie ici et à me faire des amis. J'ai trouvé un job de serveuse dans un bar. Je travaillais énormément, je n'avais pas le temps de m'amuser, donc je suis très vite devenue folle. J'ai décidé de ralentir le rythme, de trouver un équilibre. J'ai également commencé à apprendre l'anglais, pour pouvoir voyager, rencontrer plus de gens, et pour que ça me serve dans mon travail. Aujourd'hui, je suis très épanouie.

**A l'heure actuelle, pratiquez-vous encore les deux langues de façon équivalente ? Parlez-vous encore quotidiennement le guarani, et, si oui, avec qui ?**

Mes parents sont tous les deux décédés, et je ne parle le guarani avec presque personne, donc ça fait environ cinq ans que je ne l'ai plus parlé. En réalité, le guarani parlé aujourd'hui est différent de celui que j'ai appris. Les jeunes y ajoutent beaucoup de mots d'espagnol, et parlent un mélange des deux langues. Je dois avouer que ça me dérange et que j'ai beaucoup de mal à accepter ces changements. La nouvelle génération ne parle pas le vrai guarani, le guarani pur, et je trouve que c'est vraiment dommage.

**De manière générale, comment résumeriez-vous votre expérience de bilinguisme ? En gardez-vous une image positive ou négative ? Que vous a-t-elle apporté ?**

Je pense que parler plusieurs langues m'a vraiment ouvert des portes, que ce soit dans mon pays ou ailleurs. C'est grâce à ma connaissance de l'espagnol que j'ai pu aller vivre en Espagne. Mon bilinguisme m'a également permis de gagner ma vie bien mieux que ce que j'avais connu

auparavant. Je suis vraiment très heureuse, j'ai l'impression d'avoir une sorte de valeur ajoutée, d'être différente mais tout à fait positivement. Je ne dis pas que je me sens meilleure qu'un autre, mais simplement que je peux communiquer facilement avec d'autres personnes, et je trouve ça vraiment génial. J'en ai également beaucoup appris sur d'autres cultures, et je continue d'apprendre tous les jours grâce aux personnes que je rencontre !



## **Annexe 4**

### **Entretien avec Elisabet Carbó Catalan**

**Bonjour. Pour commencer, pouvez-vous vous présenter, nous expliquer d'où vous venez et où vous avez grandi ?**

Bonjour. Je m'appelle Elisabet Carbó Catalan et j'ai 34 ans. Je viens de Reus, une ville de 100 000 habitants qui se situe à 100 kilomètres au sud de Barcelone. J'ai étudié à Barcelone, mais aussi en France et en Italie. À la maison, on a toujours parlé exclusivement catalan.

Mes grands-parents maternels se sont rencontrés à Barcelone après avoir tous les deux quitté leurs villages respectifs. Ma mère et ma tante sont donc nées à Barcelone. Elles y ont reçu une éducation en espagnol, mais elles parlaient couramment catalan. En revanche, elles ne savaient pas l'écrire. C'était marrant, quand j'étais au lycée, ma mère s'intéressait toujours à mes leçons de catalan, car elle voulait apprendre à l'écrire. Elle ressentait un certain sentiment d'insécurité, mais ça ne l'a pas empêchée de nous élever en catalan.

Mon père vient du nord de la Catalogne. Mes grands-parents paternels viennent d'un tout petit village, et je pense qu'ils n'ont jamais appris à parler espagnol. C'est une réalité très courante en Catalogne. Mon père a fait ses études en espagnol, donc il le parle couramment, mais il nous a toujours parlé en catalan également.

**Comment avez-vous appris les deux langues ? Simultanément ou non ?**

Je n'ai pas vraiment le souvenir d'avoir appris les deux langues comme deux entités à part entière. Je parlais catalan à la maison, mais espagnol avec mes grands-parents et avec une partie de ma famille qui habitait en Navarre. Je regardais aussi très souvent la télévision en espagnol. Pour moi, ce sont deux réalités qui ont toujours coexisté, je ne me souviens pas d'avoir réalisé une scission à un moment particulier, ça s'est fait très naturellement.

### **Pouvez-vous nous parler de votre parcours scolaire ?**

Je suis allée à l'école primaire et secondaire dans ma ville natale, Reus, où l'enseignement était dispensé en catalan, mais nous avions tout de même des cours de langue espagnole à raison de quatre ou six heures par semaine. Ce n'est qu'une fois à l'université à Barcelone que j'ai commencé à avoir des amis hispanophones qui venaient de différentes régions du pays. C'était le début de l'immigration, donc la langue hégémonique était toujours le catalan, mais l'espagnol prenait de plus en plus de place. J'ai fait une double licence en traduction et en philologie française, donc j'avais aussi pas mal d'amis qui venaient d'autres pays, on parlait anglais, français, espagnol... Le parcours a été très multilingue !

Ensuite, j'ai fait un master en didactique du catalan pour les adultes, puis deux masters à l'étranger, un à Strasbourg, et un à Bologne. À la fin de ce deuxième master, j'ai été engagée par l'université où j'étudiais, à Bologne, où je donnais des cours de littérature catalane, d'histoire de la culture catalane et de langue catalane. Quand mon contrat a pris fin, je suis rentrée à Barcelone où j'ai travaillé en tant que technicienne chargée de la gestion des programmes d'études de catalan à l'étranger pour une institution du gouvernement catalan qui promeut la culture catalane. Puis, j'ai commencé mon doctorat en codirection avec la KU Leuven. Lorsque j'ai terminé mon doctorat, j'ai commencé à travailler pour l'Université de Liège.

### **Vous sentez-vous plus à l'aise de communiquer dans une langue que dans l'autre et dans quelles circonstances ?**

En réalité, je me rends compte que je ne suis pas bilingue à 100%, dans le sens où ma vie sociale s'organise presque exclusivement en catalan, par exemple. Même pour les petites choses qu'on pense ou qu'on fait à voix basse, comme compter, je le fais en catalan. Je dirais que j'associe le catalan à tout ce qui est plus personnel. J'ai des amis en espagnol, mais la langue impose une certaine distance pour moi, puisque ce n'est pas ma langue naturelle. En outre, puisque j'ai fait des études de philologie française, je suis très habituée à lire en français ou en anglais, et pas tellement en espagnol. Le seul domaine pour lequel je privilégie l'espagnol est la presse, l'actualité, car une partie importante des médias est hispanophone. Mais je suis clairement plus

à l'aise en catalan, et ce n'est pas une question de compétences, c'est vraiment quelque chose de sentimental.

**Ressentez-vous une certaine influence ou une dominance positive ou négative de l'espagnol ?**

Oui, clairement. Nous vivons dans une société qui est dans une situation de forte diglossie. Je l'entends à chaque fois que mes amis parlent, leur catalan est très influencé par l'espagnol, et ils parlent une sorte de mélange des deux. La plupart n'ont pas fait d'études en langues, donc ils ne se rendent pas forcément compte qu'ils ne le parlent pas correctement, alors que c'est leur langue maternelle.

Je remarque la même chose avec la télévision. Quand j'étais en Italie, je faisais parfois regarder des séries en catalan à mes étudiants. Dans la majorité des cas, il s'agissait de jeunes qui ne parlaient pas espagnol. Puisque la réalité sociale est bilingue, il peut arriver qu'une personne emploie des mots espagnols en catalan. Ce n'est pas si simple de leur faire comprendre qu'ils connaissent le terme adéquat en catalan, mais que la réalité des faits est différente. Le catalan ne se perd pas, mais il se transforme.

En fait, on vit dans une sorte de fiction en Catalogne. Le meilleur exemple est le système de santé. Théoriquement, les médecins doivent parler catalan pour pouvoir exercer mais la plupart ne parlent qu'en espagnol quand tu vas dans leur cabinet. C'est la même chose avec le système judiciaire, puisqu'il est régi par le gouvernement espagnol, 99% des juges parlent espagnol. Bien qu'il y ait des lois qui imposent l'usage du catalan, la réalité des faits est tout autre. On appelle ça « l'officialité vide » en Catalogne, les lois imposent un certain comportement, mais si tu ne les suis pas, il ne t'arrivera rien. On est discriminés au sein même de notre propre région.

**Ressentez-vous une image négative de la population catalanophone de la part du reste de l'Espagne, notamment à partir du référendum ?**

Oui, bien sûr. Je suis consciente qu'il ne faut pas généraliser parce qu'il y a beaucoup d'Espagnols qui n'ont aucun problème avec les Catalans et qui sont très ouverts. Mais, il y a

quand même une partie du pays qui estime qu'être espagnol implique de parler la langue, par exemple. On m'a déjà regardée de travers lorsque j'ai dit que j'étais catalane, ou on m'a posé des questions stupides comme « Vous écrivez en catalan ? », ce qui témoigne d'une méconnaissance absolue de la réalité culturelle du pays.

### **Vous considérez-vous catalane, espagnole, ou les deux ?**

Je suis catalane. Avec le temps, j'ai remarqué que se présenter comme catalane était perçu comme quelque chose de politique et non descriptif en Espagne. Donc en général, je dis que je viens de Barcelone, et là, les gens se mettent à me raconter leur dernier séjour dans ma ville ! À l'étranger, je me présente aussi toujours comme étant catalane, car dire que je suis espagnole ne me viendrait pas spontanément. Je prends donc une position politique assumée, mais ma culture est catalane. Administrativement, je suis espagnole, mais sentimentalement, je suis catalane. Je prononce la même phrase à l'étranger qu'à la maison !

Je suis également indépendantiste, et c'est davantage pour des raisons culturelles que politiques. Si le pays avait une autre compréhension de ce qu'est l'identité espagnole, je ne me sentrais pas exclue. Les éléments culturels qui sont associés à l'Espagne ne reflètent pas ce qu'on vit en Catalogne. Par exemple, je ne sais pas danser les sevillanas, je ne fais pas la sieste, je ne mange pas certains plats typiquement espagnols. Tous ces clichés ne représentent pas la culture catalane, donc on se sent inévitablement rejetés car on n'a pas tous la même vision de ce qu'est l'Espagne actuelle.

### **Comment avez-vous vécu les tensions politiques entre la Catalogne et le reste du pays ? Ont-elles eu un impact sur votre apprentissage et sur votre usage des deux langues ?**

Je n'ai jamais perçu le conflit politique comme étant un conflit envers la langue ou la culture espagnole, mais c'est un ressenti personnel. J'ignore s'il est partagé par d'autres personnes. Mon apprentissage ne s'est jamais arrêté puisque je parlais déjà espagnol au moment des fortes tensions liées au référendum, donc ça n'a rien changé. Le seul changement que j'ai fait de façon consciente a été de consommer des produits fabriqués en Catalogne plutôt qu'ailleurs, mais

c'est plus un choix éthique lié au changement climatique qu'à la situation politique de l'Espagne.

**À l'heure actuelle, pratiquez-vous encore les deux langues de façon équivalente ? Si oui, avec qui ?**

Je parle davantage catalan qu'espagnol dans mon quotidien. Je parle catalan avec mon compagnon, mes amis, mes parents et ma sœur, et espagnol avec une petite minorité de mes amis. J'ai aussi souvent des conversations bilingues avec certains amis, ils parlent espagnol et moi catalan, on ne pratique pas forcément la convergence linguistique et ça fonctionne très bien, on est habitués à communiquer comme ça depuis l'université. Il y a beaucoup d'immigrés en Catalogne, qui proviennent soit d'autres régions de l'Espagne soit d'ailleurs dans le monde. Mais, je parle toujours d'abord en catalan, puis je passe à l'espagnol si mon interlocuteur ne comprend pas. Je n'ai pas toujours fait ça, avant, quand je rencontrais quelqu'un qui n'avait pas « l'air » catalan, je parlais d'office en espagnol pour être polie, mais il s'agissait en réalité d'un geste raciste inconscient. Dans le monde dans lequel on vit actuellement, on ne peut pas penser qu'un Asiatique parlera chinois ou qu'un Noir parlera français. Je fais attention à ces préjugés maintenant, et je parle catalan à tout le monde.

**De manière générale, comment résumeriez-vous votre expérience de bilinguisme ? En gardez-vous une image positive ou négative ? Que vous a-t-elle apporté ?**

Ce n'est que du positif. Je crois que parler plusieurs langues permet d'avoir plusieurs visions du monde, et le fait de parler une langue minoritaire rend sensible à un grand nombre de phénomènes de domination ou d'oppression dans le monde. En parlant l'espagnol et le catalan, je comprends aussi mieux les relations de pouvoir entre l'Amérique latine et l'Espagne. Je n'en retire que des avantages !

## **Annexe 5**

### **Entretien avec Allison Castillo Valarezo**

**Bonjour. Pour commencer, pouvez-vous vous présenter, nous expliquer d'où vous venez et où vous avez grandi ?**

Bonjour. Je m'appelle Allison Castillo Valarezo et j'ai 23 ans. J'habite à Quito, la capitale de l'Équateur, mais je suis née aux États-Unis, dans l'État du Kentucky. Mes parents sont tous les deux équatoriens, mais avaient quitté le pays pour effectuer un stage dans le cadre de leurs études. À mes quatre ans, ils ont décidé de revenir en Équateur, pour être plus proches de leur famille.

La vie ici est bien différente de ce qu'on voit dans les médias, ce n'est pas dangereux et c'est vraiment un pays très agréable et tranquille. Il se divise en quatre régions magnifiques : l'Amazonie, la Sierra, la côte et les îles Galápagos.

**Comment avez-vous appris les deux langues ? Simultanément ou non ? Parliez-vous une langue différente à la maison et à l'école ?**

Mes premiers mots étaient une sorte de mélange entre l'espagnol et l'anglais. Quand j'étais aux États-Unis, je parlais espagnol à la maison, et anglais uniquement à l'école. Quand nous sommes revenus en Équateur, au début, je parlais exclusivement en anglais. Même lorsque l'on s'adressait à moi en espagnol, je comprenais, mais je répondais en anglais. Je pense que je me sentais plus à l'aise en anglais car je ne parlais pas encore très bien espagnol et j'avais presque un accent. Mes parents ont donc insisté pour qu'on parle uniquement en espagnol à la maison, mais ils ne voulaient pas que je perde l'anglais, alors ils m'ont inscrite à des cours et dans une école bilingue. Je n'ai jamais eu de difficultés avec l'anglais. En réalité, c'est assez fréquent de parler anglais et espagnol pour les habitants de villes ou de zones urbaines en Équateur. Les populations indigènes qui habitent dans des régions rurales plus reculées parlent le quechua. Je connais quelques mots de quechua mais je ne le parle pas.

### **Pouvez-vous nous parler de votre parcours scolaire ?**

À l'école primaire, plus de la moitié de mes cours étaient dispensés en anglais, donc c'était la continuité logique de ce que j'avais déjà reçu comme éducation aux États-Unis. À la maison, on parlait toujours exclusivement espagnol. Mon école secondaire était également bilingue, et il fallait passer des tests de niveau pour savoir quels cours on pouvait suivre. Comme j'avais des facilités en anglais, je suivais toujours les cours aux plus hauts niveaux.

J'avais très envie de pratiquer mon anglais dans une situation réelle à nouveau, donc j'ai décidé de faire un échange linguistique au Canada durant neuf mois, à la fin de mes études secondaires.

Ensuite, j'ai commencé à étudier la dentisterie à l'Université de Quito. Mon niveau d'anglais était suffisant pour que je sois dispensée de tous les cours d'anglais, à l'exception d'un qui était obligatoire. C'était un cours où l'on travaillait vraiment l'argumentation écrite et les techniques de rédaction. En le suivant, je me suis rendu compte que je présentais quelques lacunes en rédaction, et j'ai vraiment appris à rédiger dans un anglais formel et académique. J'ai également appris à maîtriser le vocabulaire technique propre à la dentisterie.

### **Quelle place possède l'anglais dans votre vie ?**

L'anglais a une place très importante dans ma vie, parce que c'est une langue universelle et que, peu importe où tu vas, elle sert toujours de vecteur principal de communication. Je regarde des films et des séries, j'écoute de la musique, et je lis beaucoup d'articles en anglais mais ça reste évidemment une langue secondaire que je ne pratique pas autant que je l'aimerais au quotidien. Je pense retourner aux États-Unis pour faire mon master à l'Université de Pennsylvanie, et là je pourrais le pratiquer davantage dans une situation concrète.

### **Vous sentez-vous plus à l'aise de communiquer dans une langue que dans l'autre ?**

Je n'ai pas vraiment de préférence pour l'une des deux langues, mais l'espagnol reste évidemment ma langue dominante, que je pratique tous les jours. J'ai beaucoup d'amis qui vivent un peu partout dans le monde, et quand on se voit, on parle généralement en anglais, ou

parfois en espagnol si la personne en question le maîtrise. Mais, en général, je préfère parler anglais dans ce genre de situation, car ça me permet d'en apprendre plus, de le pratiquer, et de m'améliorer.

**Ressentez-vous une certaine influence positive ou négative de l'une des deux langues sur l'autre ?**

Oui, clairement, l'anglais influence beaucoup l'espagnol ici. Étant donné que beaucoup de gens parlent les deux langues à Quito, on mélange les deux et on parle spanglish, du moins dans la zone de Quito dans laquelle je vis. Je pense que c'est notamment dû au fait qu'il y a beaucoup d'écoles et d'universités bilingues ou anglophones dans le coin.

**Quand vous étiez aux États-Unis, vous ou vos parents avez-vous ressenti une certaine marginalisation de l'espagnol ou des population hispanophones ?**

Mes parents m'ont raconté que le Kentucky était un état très raciste. Face à un Latino-américain ou à quelqu'un qui ne parle pas anglais, les Kentuckiens peuvent rapidement perdre patience ou se montrer désagréables. Mes parents n'ont heureusement pas été directement victimes de cette discrimination, mais elle est bien réelle.

**De manière générale, comment résumeriez-vous votre expérience de bilinguisme ? En gardez-vous une image positive ou négative ? Que vous a-t-elle apporté ?**

J'en ai une image très positive car ça m'a ouvert beaucoup de portes et ça continue de m'offrir beaucoup d'opportunités. L'année dernière, j'ai fait un échange à Barcelone dans le cadre de mes études et je me suis rendu compte que l'espagnol des Barcelonais était non seulement très différent de ce que je connaissais, mais qu'ils ne parlaient pas ou très peu anglais et qu'ils étaient peu ouverts. En revanche, cet échange m'a permis de voyager en Allemagne, en France et en Belgique et là, en général, j'ai pu parler anglais et discuter avec plus de gens. La comparaison est intéressante quand on y pense, car l'espagnol est quand même ma langue dominante ! Mais au-delà des voyages, le bilinguisme ouvre des portes aussi au niveau professionnel, évidemment. Donc oui, c'est une expérience positive à tout point de vue !